

LUÍS BOURSCHEIDT

**A APRENDIZAGEM MUSICAL POR MEIO DA UTILIZAÇÃO DO CONCEITO DE
TOTALIDADE DO SISTEMA ORFF/WUYTACK**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música – Mestrado, do Departamento de Artes, do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, para a obtenção do título de Mestre em Música.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rosane Cardoso de Araújo.

Co-orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Beatriz Ilari.

CURITIBA

2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS
COORDENAÇÃO DE PROCESSOS TÉCNICOS

Bourscheidt, Luís

A aprendizagem musical por meio da utilização do conceito de totalidade do sistema Orff / Wuytack / Luís Bourscheidt. – Curitiba, 2008. 123f. : il., grafs., tabs.

Inclui bibliografia e anexos

Orientadora: Profª Drª Rosane Cardoso de Araújo

Co-orientadora: Profª Drª Beatriz Ilari

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Música.

1. Música – Aprendizagem. 2. Música – Instrução e ensino. 3. Sistema Orff/Wuytack. I. Araújo, Rosane Cardoso de. II. Ilari, Beatriz Senoi. III. Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Música. IV. Título.

CDD 780.7

Andrea Carolina Grohs CRB 9/1.384

Autorizo a cópia de minha dissertação, intitulada “A aprendizagem musical por meio da utilização do conceito de totalidade do sistema Orff/Wuytack” para fins didáticos.

**A APRENDIZAGEM MUSICAL POR MEIO DA UTILIZAÇÃO DO CONCEITO DE
TOTALIDADE DO SISTEMA ORFF/WUYTACK**

Luís Bourscheidt

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosane Cardoso de Araújo.

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Beatriz Senoi Ilari

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Departamento
de Artes da UFPR para a obtenção do título de Mestre em Música.

Aprovada pela banca:

Presidente, Prof^a. Dr^a. Rosane Cardoso de Araújo (UFPR)

Prof^a. Dr^a. Beatriz Senoi Ilari (UFPR)

Prof. Dr. Marcos Vinício Cunha Nogueira (UFRJ)

Prof^a. Dr^a. Valéria Lüders (UFPR)

Curitiba, 31 de Julho de 2008

Dedico este trabalho aos meus pais,
Silvestre e Natália, ao meu irmão,
Lucas, à minha querida Débora e às
crianças.

AGRADECIMENTOS

À Deus.

À minha orientadora e amiga Rosane Cardoso de Araújo, que tão pacientemente me entendeu nos momentos em que precisava ser entendido. São muitas e valiosas as suas contribuições neste trabalho.

À minha co-orientadora Beatriz Ilari, por todo o apoio e amizade de sempre.

À minha família, tios e primos, especialmente à minha mãe Natália Maria, ao meu pai Silvestre, e ao meu irmão Lucas, por tudo na vida.

Aos meus afilhados Vítor e Carlinhos.

Ao Seu Max.

À Tia Ilga (*in memoriam*).

Ao meus avós Wendelino Cristiano, Rosina, Augusto Reinaldo e Maria Suzana (*in memoriam*).

À minha querida Débora Opolski, por seu incansável apoio e carinho.

Agradeço também à sua família: Nelson Opolski, Maria Veronese Opolski e Ana Cristina Opolski.

Ao Seu Pedro e à Dona Adelina, meus pais de Curitiba.

À Dona Vera e à Dona Sibila.

Aos colegas Melita Bona, Bernardo Grassi, Renate Weiland e Caroline Brendel Pacheco, pelo apoio.

À Kamile Levek, que me apresentou a musicalização.

Aos meus alunos, de hoje e de antigamente.

Aos colegas professores da musicalização infantil da UFPR, especialmente aos participantes desta pesquisa.

Aos alunos da musicalização infantil da UFPR, em especial às crianças participantes desta pesquisa e aos seus pais.

Ao maestro Irineu Krüger e à todos os músicos com quem já convivi.

Aos meus amigos queridos, de hoje e de antigamente.

Aos meus professores, de hoje e de antigamente.

À CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

À UFPR.

RESUMO

A presente pesquisa teve como escopo a coleta de dados acerca da aplicação do sistema Orff/Wuytack enquanto metodologia de ensino de música alicerçada no conceito de totalidade, com crianças entre 06 e 08 anos de idade e sob o ponto de vista do seu desenvolvimento cognitivo e de suas habilidades musicais. Tendo como delineamento metodológico a pesquisa *quasi-experimental*, foram aplicadas seis aulas com um grupo de crianças do Curso de Musicalização Infantil da Universidade Federal do Paraná. Tais dados foram interpretados à luz das análises do investigador e também por meio da avaliação de três juízes externos que observaram dois testes realizados na primeira e última aula. Com a reflexão sobre os resultados obtidos, buscou-se revelar qualidades deste sistema enquanto proposta de ensino de música, no âmbito da prática docente em educação musical. Como conclusão, presumiu-se que este princípio pode ser adotado como estratégia de ensino de música, dentro de uma aula de musicalização infantil, observando-se o contexto de aplicação e características do grupo participante. Neste sentido, são apresentadas sugestões e orientações para utilização do método.

PALAVRAS-CHAVE: Princípio da totalidade. Aprendizagem Musical. Sistema Orff/Wuytack

ABSTRACT

The purpose of this research was to collect data regarding the implementation of the Orff/Wuytack approach. Based on the concept of totality, this study investigated the development of cognitive and musical abilities of children aged 6 to 8. A *quasi-experimental* study was designed, and included 6 lessons for a group of children enrolled at an music program hold by Federal University of Paraná. The collected data were analyzed by the researcher. Three independent judges analyzed the data to check for reliability. After reflection of the results, they tried to revel characteristics of this system while teaching purpose of music, in the docent action in music education. In conclusion, it assumed that this concept could be adopted as a strategy in music education teaching, observing the context of the application and characteristics of the children. Suggestions for use of the method are presented at the end of the study.

KEYWORDS: Concept of totality. Musica learning. Orff/Wuytack approach.

LISTA DE FIGURAS

1. Figura 01 – Exemplo de recitação rítmica	27
2. Figura 02 – Exemplo de jogos de pergunta e resposta	29
3. Figura 03 – Possibilidades de acompanhamento por <i>bordão-ostinato</i>	30
4. Figura 04 – “Onde mora a minha Moura”	57
5. Figura 05 – Escala Bitônica: “Bate com as mãos”	58
6. Figura 06 – Escala Tritônica: “Vira e Gira”	59
7. Figura 07 – Escala Tetratônica: “O Joaquim, quim, quim”	59
8. Figura 08 – Escala Pentatônica: “O cuco cantou”	60
9. Figura 09 – “No caminho de ferro”	61

LISTA DE TABELAS

1. Tabela 01 – A progressão melódica	26
2. Tabela 02 – Tessitura dos instrumentos Orff	31
3. Tabela 03 – Níveis de tessitura para expressão verbal, percussão corporal e instrumentos Orff	32
4. Tabela 04 – As possibilidades de nota/conceito da pesquisa <i>quasi-experimental</i>	53
5. Tabela 05 – Os dias das aulas	54
6. Tabela 06 – As estruturas de ensino	56
7. Tabela 07 – Notas do pesquisador	88
8. Tabela 08 – Notas dos Juízes externos	91
9. Tabela 09 – Médias das notas atribuídas pelo pesquisador e pelos juizes externos, na comparação entre as aulas 01 e 06	93

LISTA DE GRÁFICOS

1. Gráfico 01 – Notas atribuídas pelo pesquisador na análise das 06 aulas	89
2. Gráfico 02 – Comparação de análise dos dados entre os juízes e o pesquisador	93
3. Gráfico 03 – Comparação de análise: desenvoltura vocal	93
4. Gráfico 04 – Comparação de análise: qualidade rítmica	94
5. Gráfico 05 – Comparação de análise: qualidade melódica	94

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. O SISTEMA ORFF/WUYTACK	18
1.1 Vida e obra	18
1.2 As características do Sistema Orff/Wuytack e o conceito de totalidade	20
1.3 Abordagem metodológica	23
1.3.1 Aprendendo por imitação	24
1.3.2 O ensino da melodia	25
1.3.3 O treino rítmico	27
1.3.4 O ensino da harmonia e a utilização dos instrumentos Orff	30
1.3.5 A improvisação e o movimento corporal	32
1.3.6 A audição musical ativa e o ensino da forma	33
2. ASPECTOS COGNITIVOS DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM MUSICAL INFANTIL	35
2.1 A relação dualística entre inato e adquirido	36
2.2 Teorias do desenvolvimento e da aprendizagem musicais	38
2.2.1 As etapas do desenvolvimento musical	38
2.2.2 Processos de aprendizagem musical	43
2.3 A relação entre desenvolvimento e aprendizagem musicais	46
3. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	48
3.1 Metodologia	49
3.1.1 As variáveis da pesquisa <i>quasi-experimental</i>	52
3.1.2 Condições para a realização do estudo	53
3.2 Planejamento das aulas	53
3.2.1 A estrutura da aula	54
3.2.1.1 Dias das aulas	54
3.2.1.2 Local e horário	54
3.2.1.3 Grupo de alunos	55

3.2.1.4	Objetivos das aulas	55
3.2.1.5	Estruturas de ensino	56
3.2.2	Os conteúdos das aulas	56
3.2.3	Os planos de aula e as atividades propostas	57
3.2.3.1	Estrutura 01 - Aula 01	57
3.2.3.2	Estrutura 02 - Aula 02	58
3.2.3.3	Estrutura 03 - Aula 03	58
3.2.3.4	Estrutura 04 - Aula 04	59
3.2.3.5	Estrutura 05 - Aula 05	60
3.2.3.6	Estrutura 06 - Aula 06	61
3.3	Recursos didáticos/materiais utilizados	60
3.4	A coleta de dados	62
3.5	As categorias de análise	62
4.	ANÁLISE DOS DADOS	63
4.1	A elaboração do caderno de dados	63
4.2	A análise dos vídeos	63
4.2.1	Aula 01	63
4.2.2	Aula 02	68
4.2.3	Aula 03	72
4.2.4	Aula 04	76
4.2.5	Aula 05	79
4.2.6	Aula 06	84
4.3	As notas atribuídas pelo pesquisador para o conjunto das seis aulas observadas	89
5.	DISCUSSÃO	91
5.1	A análise dos juizes	91
5.1.1	Com relação ao aprendizado e ao desenvolvimento dos alunos	95
5.1.2	Com relação à participação e ao interesse dos alunos	95
5.1.3	Com relação à totalidade	96
5.1.4	Com relação especificamente à expressão verbal, corporal e musical dos alunos ...	97
5.1.5	Com relação às interações entre os alunos	97
5.2	Discussão final	98

CONCLUSÃO	101
REFERÊNCIAS	103
ANEXOS	106
Anexo 01 – O Instrumental Orff	106
Anexo 02 - As diferenças de tamanho	106
Anexo 03 - Pequena percussão (P.A.I.)	107
Anexo 04 - Alguns exemplos de atividades e respectivas metodologias do sistema Orff/Wuytack	107
Anexo 05 – Exemplo de <i>musicograma</i>	114
Anexo 06 - O Jogo e os elementos da música	115
Anexo 07 - A espiral do desenvolvimento musical (Swanwick e Tillman, 1986)	115
Anexo 08 - Termo de Consentimento	116
Anexo 09 - Explicação do estudo	117
Anexo 10 - Carta de solicitação para realização de pesquisa acadêmica de campo	119
Anexo 11 - Roteiro para os juízes externos	120

INTRODUÇÃO

A utilização de métodos estrangeiros de ensino musical por educadores brasileiros tem sido divulgada no Brasil especialmente, de acordo com Fonterrada (2005), a partir da segunda metade do século XX. O uso de diferentes metodologias para o ensino musical é uma forma de favorecer aos docentes a utilização de novas possibilidades pedagógicas. Assim, focalizado a análise de um método relativamente novo no país, busca-se, na presente pesquisa, examinar e avaliar a aplicabilidade do sistema Orff/Wuytack, enquanto metodologia de ensino musical alicerçada no conceito de totalidade, com crianças entre 06 e 08 anos de idade e sob o ponto de vista do seu desenvolvimento musical. Por meio deste estudo, procura-se, portanto, refletir acerca das qualidades deste sistema enquanto proposta de ensino da música, no âmbito da prática docente em educação musical.

Assim, como objeto de análise para esta investigação, têm-se as atividades presentes no sistema Orff/Wuytack, aplicadas em diversos níveis e com diferentes conteúdos musicais, tendo como enfoque um conceito fundamental para a proposta em questão: a totalidade. Este conceito diz respeito à relação entre as partes e o todo dentro do processo de ensino e de aprendizagem musical. Conforme sugere Wuytack (2005), este conceito é possível de ser entendido de acordo com dois pontos de vista: 1) Que o ensino de música, e, portanto, a própria experiência musical, deve envolver a totalidade entre a expressão verbal, a expressão musical e a expressão corporal; e 2) que a partir destas formas de expressão, um determinado conteúdo musical deve ser apresentado de maneira integral e em uma mesma aula de música. Wuytack sugere que a totalidade envolva o aluno de maneira que ele possa efetivamente tomar consciência do fenômeno musical na sua totalidade.

O modelo educacional de Swanwick (1994) considera essencialmente três possibilidades de envolvimento musical direto que deve comportar um planejamento em educação musical: a apreciação, a criação e a interpretação¹. Conforme Swanwick, este modelo pretende que a criança se desenvolva musicalmente de maneira integral, já que as diversas possibilidades de envolvimento musical são apresentadas de maneira integrada e não fragmentada. Neste estudo, no entanto, os níveis abordados contemplaram principalmente a criação e a interpretação, já que o foco do trabalho está em atividades que os envolvem. Assim sendo, o conteúdo das aulas foi composto tanto de atividades melódicas quanto rítmicas, tendo em vista a sua pertinência e relevância para o sistema em questão.

¹- De acordo com o modelo C(L)AS(P) ou (T)EC(L)A, na tradução para o português: Técnica, Execução, Composição, Literatura e Apreciação (SWANWICK, 1994).

A hipótese deste estudo foi que, a partir das atividades musicais presentes neste sistema, e tomando como referência o princípio da totalidade na aplicação destas atividades em uma aula de musicalização infantil, há uma significativa melhora na aprendizagem musical, principalmente com relação à aquisição melódica. O presente estudo foi dirigido com o foco, portanto, no relato da aquisição de habilidades melódicas das crianças observadas. Dessa forma, presumiu-se que o princípio da totalidade pode ser adotado como proposta de ensino de música, dentro de uma aula de musicalização infantil.

Este estudo está dividido em três partes. A primeira, que corresponde aos dois primeiros capítulos, pretende rever teoricamente os conceitos que envolvem o objeto de estudo desta pesquisa. Nesse sentido, foram abordados aspectos referentes ao sistema Orff/Wuytack – seus conceitos básicos e a sua abordagem metodológica –, algumas teorias de desenvolvimento e de aprendizagem musicais e, finalmente, as relações entre a aplicação dos conteúdos musicais presentes no sistema e a aquisição das habilidades musicais previstas pelas teorias desenvolvimentistas analisadas.

Na segunda parte deste trabalho é relatado o estudo empírico realizado com crianças brasileiras entre 06 e 08 anos de idade que freqüentam aulas regulares de musicalização. Para este estudo utilizou o modelo de pesquisa *quasi-experimental* como delineamento metodológico. Dessa forma, pretendeu-se verificar a aplicação destas atividades em uma aula de musicalização infantil, de acordo com dois pontos de vista. O primeiro com o foco nas atividades que compreendem o sistema e na sua metodologia, ou seja, responde às questões “quais atividades” utilizar e “como” utilizá-las. Nesse caso, os dados qualitativos são apresentados de maneira descritiva. O segundo ponto de vista tem como foco as crianças e a relação entre o seu desenvolvimento cognitivo e o sistema em questão. Wuytack & Palheiros (1995) entendem que a experiência musical deve estar de acordo com a etapa do desenvolvimento cognitivo em que a criança se encontra e, por essa razão, as atividades também devem obedecer a este critério. Sendo assim, os dados coletados são considerados de acordo com o delineamento *quasi-experimental*, dispensando assim, a necessidade de um grupo de controle, já que, nesse caso, entende-se a aplicação das atividades presentes no sistema como a variável independente da pesquisa. Portanto, foram filmadas e relatadas 06 aulas, onde os conteúdos foram aplicados por um professor especialista, devidamente treinado e familiarizado com a metodologia do sistema Orff/Wuytack.

As atividades que fizeram parte destas aulas foram ordenadas de acordo com a progressão melódica sugerida pelo sistema. Esta progressão, conforme indicam Wuytack e Boal Palheiros,

(...) inicia por uma melodia de duas notas (bitônica) e se desenvolve por etapas até a melodia de sete notas (heptatônica). O interesse pedagógico desta progressão melódica reside numa mais fácil assimilação e consciencialização (*sic*) das alturas relativas dos sons, por parte das crianças (WUYTACK & BOAL PALHEIROS, 2000, p.05).

Para este estudo, no entanto, a progressão sugerida por Wuytack e Boal Palheiros foi utilizada até a escala pentatônica, sendo que cada atividade proposta compreendeu todos os parâmetros que foram avaliados posteriormente. Assim, para cada aula foi trabalhada especificamente uma atividade, apresentada conforme a metodologia do sistema Orff/Wuytack e de acordo com o princípio da totalidade. Como forma de preparação para a pesquisa, foi realizado um estudo piloto com crianças da mesma faixa etária em uma aula de musicalização infantil. Conforme este estudo, observou-se um interesse significativo dos alunos com relação às atividades musicais sugeridas, principalmente quando estas envolveram aspectos rítmicos aplicados por meio da utilização dos instrumentos Orff.

Em virtude da metodologia escolhida, um teste foi realizado na primeira e na última aula. O teste compreendeu a aplicação de atividades musicais semelhantes em ambas as aulas, e pretendeu avaliar a desenvoltura das crianças, de acordo com os mesmos critérios observados na primeira parte desta pesquisa empírica. O problema a ser estudado – ou seja, os modos de manipulação e de adaptação das estruturas didáticas genericamente apresentadas pelo sistema estudado e a sua relação com o desenvolvimento cognitivo/musical das crianças observadas – pode ser testado, já que as variáveis dependentes que compreendem os testes da pesquisa são plenamente observáveis. São elas:

1. Desenvoltura vocal (afinação, qualidade na imitação vocal).
2. Desenvoltura instrumental (postura, manuseio das baquetas, qualidade na imitação instrumental).
3. Aspectos rítmicos, na imitação e na performance vocal e instrumental.
4. Aspectos melódicos, na imitação e na performance vocal e instrumental.
5. Expressão.

É possível notar que, dentro dessas categorias de análise, a imitação – e, portanto, a maneira como este processo ocorre na relação entre o professor e os alunos – é um fator significativo, tendo em vista que, para o próprio sistema, a aprendizagem musical e dos conteúdos musicais ocorre por meio de processos imitativos (WUYTACK, 2005; 2007).

Portanto, em um primeiro contato com a música, a criança aprende “de ouvido” e não pela partitura musical, apesar da possibilidade da criança ter, da mesma forma, o contato visual com a partitura musical, sugerindo também um aprendizado visual. Para avaliar, validar e dar confiabilidade aos dados coletados, foram escolhidos 03 juízes externos professores especialistas em educação musical, que avaliaram a primeira e a última atividade da coleta de dados. Dessa forma, os juízes puderam emitir valores quantitativos aos parâmetros acima descritos, em uma escala de 01 a 05, conforme a sua observação dos vídeos. Os dados foram apresentados de modo descritivo, já que as notas atribuídas pelos juízes externos podem ser analisadas de acordo com uma perspectiva qualitativa.

Por fim, na terceira parte deste estudo, os dados obtidos na pesquisa empírica foram analisados e relacionados com a revisão de literatura apresentada na primeira etapa. Portanto, foram descritas, em forma de discussão final, as observações referentes às 06 aulas que fizeram parte do estudo. Dessa forma, pretendeu-se descrever os processos de aprendizagem pelos quais as crianças que fizeram parte do estudo estiveram envolvidas e de que maneira a metodologia utilizada na aplicação das atividades propostas influenciou no seu desenvolvimento musical.

O resultado desta investigação pretende apoiar estudos posteriores, frente à necessidade da criação de uma bibliografia em língua portuguesa, dentro da psicologia do desenvolvimento cognitivo/musical infantil e da educação musical infantil. Ademais, com esta pesquisa tem-se a intenção de divulgar um sistema de pedagogia musical vigente e ainda desconhecido de grande parte dos possíveis interessados brasileiros, tendo em vista a sua significativa aceitação em diversos países do mundo. Com esta investigação pretende-se também trazer contribuições para a prática docente em educação musical, bem como para os demais interessados em pesquisar e estudar os fenômenos relativos à psicologia do desenvolvimento musical infantil. Portanto, por meio deste trabalho, busca-se refletir acerca das possíveis contribuições do sistema Orff/Wuytack para o desenvolvimento musical infantil, enquanto metodologia de ensino da música.

1. O SISTEMA ORFF/WUYTACK

O sistema Orff/Wuytack é um método de educação musical desenvolvido pelo compositor e educador musical belga Jos Wuytack. Partindo das idéias e da obra escolar de Carl Orff, a *Orff-Schulwerk*, este sistema de ensino coletivo de música pode ser considerado a continuação da pedagogia musical da *Schulwerk* na atualidade, tendo em vista a sua ampla utilização em diversos países do mundo, a citar Portugal, Espanha, França, Canadá e Estados Unidos (BOAL PALHEIROS, 1998). No Brasil, no entanto, poucos têm conhecimento desta pedagogia, já que a sua adaptação à realidade brasileira requer, *a priori*, um entendimento das suas principais características. O texto que segue buscou apresentar uma breve biografia do compositor/educador, bem como as principais idéias e conceitos referentes ao sistema que desenvolveu.

1.1 Vida e Obra.

Jos Wuytack, nasceu em Gent, na Bélgica, em 1935. Conforme Boal Palheiros (1998), desde criança Jos demonstrava grande interesse pela música, muito influenciado pelo pai, e pela tia, sua primeira professora de piano. Com os seus familiares assistia regularmente à concertos e também fazia música em casa, acompanhado dos irmãos. Mais tarde, no colégio Sint-Lievens, prosseguiu com os estudos de piano e órgão. Nesse momento, aos doze anos de idade, Jos Wuytack já começava a compor suas primeiras peças e improvisações para piano e órgão.

Em 1952, com 17 anos de idade, Wuytack ingressou no Seminário Saint-Paul para estudar Filosofia e Teologia. Mais tarde, no Instituto de Lemmes, graduou-se em piano, órgão e composição (BOAL PALHEIROS, 1998). Como compositor, tem feito diversas obras para uma variedade de formações vocais e orquestrais. Entre suas obras, destacam-se aquelas que utilizam os instrumentos Orff – por seu implícito potencial pedagógico –, a percussão e a voz. Boal Palheiros descreve o estilo das composições de Wuytack como possuidoras de “um grande sentido no ritmo, um apurado sentido no timbre e uma orquestração ora leve e delicada, ora pujante e colorida” (ib, p.17). Além disso, o compositor sempre demonstrou grande interesse nos mais variados estilos e aspectos musicais, da música modal à contemporânea, do folclore ao jazz, passando também pela música tradicional de diversos países do mundo.

Da mesma forma, Jos Wuytack iniciou seus estudos de pedagogia musical, e especialmente relacionados à *Orff-Schulwerk* em 1958, no Instituto Lemmes, em Lovaina, na Bélgica. Orientado por Marcel Andries – professor que introduzira a *Schulwerk* na Bélgica, Jos teve a oportunidade de experimentar as idéias e princípios da *Schulwerk* em aulas com crianças e jovens. O resultado dessa experiência, segundo o próprio Wuytack, fora maravilhoso, pois, durante as aulas, todos os seus alunos estiveram envolvidos de maneira democrática com o fazer musical, num trabalho ativo, criativo e social. Dessa forma, conforme Wuytack, “a educação musical tornou-se uma porta aberta para cada criança”. (WUYTACK, 1993, p.04).

Depois desta experiência com crianças e jovens da Bélgica, Jos Wuytack e Marcel Andries, interessados em aprofundar-se na pedagogia musical de Carl Orff, passam a fazer contato com alguns dos principais professores do Instituto Orff de Salzburgo, na Alemanha, entre eles, a grande colaboradora de Orff, Gunild Keetman. Na mesma época, em 1964, Wuytack conhece pessoalmente Carl Orff, com quem manteve uma “estreita colaboração profissional e uma excelente amizade” (BOAL PALHEIROS, 1998, p.16), sendo considerado pelo próprio Carl Orff, um “herdeiro” da sua pedagogia.

Com a intenção de divulgar a *Schulwerk* e também de formar professores de acordo com esta pedagogia, Wuytack e Andries passam a elaborar uma série de planos de aula baseados nas idéias de Orff. A partir desse momento, as idéias pedagógicas de Carl Orff foram, de certa forma, sistematizadas, já que nos cinco volumes da *Schulwerk* há poucas explicações pedagógicas quanto às metodologias e técnicas de ensino. Assim, esta pode ser considerada uma das grandes contribuições de Jos Wuytack à pedagogia musical de Carl Orff, já que trouxe uma sistematização metodológica à prática da *Schulwerk*.

Posteriormente, também com a intenção de adaptar as idéias da *Shulwerk*, Jos Wuytack desenvolveu as adaptações francesas e flamengas da *Shulwerk*, com a aprovação do próprio Carl Orff. Segundo Wuytack, (1993, p.04). “Transpor as idéias de Orff para outros países e outras circunstâncias, com uma preocupação especial pela situação real da escola, foi uma tarefa muito exigente, mas que constituiu uma experiência enriquecedora”.

Hoje, Jos Wuytack é considerado uma das maiores autoridades mundiais em pedagogia musical Orff, sendo convidado a ministrar cursos em diversos níveis e em mais de 40 países no mundo inteiro. Por seu mérito pedagógico, lhe foi entregue, em 1996, a medalha de ouro da Fundação Orff, em Munique, na Alemanha.

1.2 As características do Sistema Orff/Wuytack e o conceito de totalidade

Em seu sistema, Jos Wuytack define uma série de princípios e metodologias, pelos quais a sua proposta para o ensino da música está fundamentada. Diferentemente de Carl Orff, que, apesar de elaborar um método amplamente utilizado no mundo inteiro, não aborda nenhum tipo de ponto de vista metodológico, sendo necessária a utilização de fontes secundárias para a compreensão destes aspectos (FONTERRADA, 2005), o sistema Orff/Wuytack é muito claro e objetivo com relação à metodologia. Nesse sentido, serão aqui apresentados os seus principais fundamentos educacionais, de modo a oferecer ao leitor um panorama geral deste sistema.

Como ponto de partida, entende-se que toda criança, independente do seu estágio – ou nível - de desenvolvimento musical, pode ser incluída ativamente no fazer musical. Para isso, pretende-se que a criança aprenda música fazendo música. Dessa forma, ela deve ser instigada a experimentar e apropriar-se ativamente da experiência musical, desde o seu primeiro contato com o som. A música, portanto, deve ser acessível a todas as crianças.

Por outro lado, há uma grande preocupação em desenvolver o sentido estético na criança. A música deve ser vivida de maneira ativa, criativa e em comunidade, respeitando o universo infantil e os valores humanos. Wuytack sugere que o professor não deve ser considerado apenas um transmissor de conhecimentos, mas sim deve saber orientar os seus alunos sobre o prazer e a alegria de fazer música em grupo, sempre de maneira bem humorada e alegre.

A metodologia em que o sistema está embasado é construída a partir de uma série de princípios pedagógicos. Desses princípios, destacam-se a totalidade, a atividade, a criatividade e a comunidade (WUYTACK, 1993; WUYTACK & SILLS, 1994; BOAL PALHEIROS, 1998). Amparado pelo conceito de uma “música elementar” pregada por Carl Orff, o sistema Orff/Wuytack estabelece, como aspecto fundamental, o princípio da totalidade. Esta se refere à maneira como se estabelece a relação entre as partes e o todo dentro do processo de ensino e aprendizagem musicais. É possível, no entanto, entender este conceito sob dois pontos de vista. O primeiro, mais abrangente, estabelece que a experiência musical deve ser composta invariavelmente da totalidade de três formas de expressão: a expressão verbal, a expressão musical e a expressão corporal. Esta idéia está baseada no conceito da expressão “*Musikae*”, da antiguidade grega, em que a expressão musical representava a totalidade entre a palavra, o som e o movimento. Para o sistema, portanto, a expressão artística da criança deve estar baseada na inter-relação entre a expressão verbal –

através do canto, da fala, da poesia e do folclore infantil –, a expressão musical – no que se refere a todos os elementos que compreendem a experiência musical, – e, finalmente, a expressão corporal – caracterizada principalmente pelo movimento, pelo gesto e pela dança.

Uma segunda análise, mais pontual, diz respeito à adequação da totalidade à aula de música, seja na sua elaboração, seja na sua aplicação. Nesse sentido, o conteúdo oferecido em uma determinada aula deve ser apresentado de maneira integral – com início, meio e fim – devendo envolver também as três formas de expressão descritas acima. Para exemplificar este aspecto, tomaremos como referência o aprendizado de uma determinada canção. Conforme a metodologia abordada, não é possível que as partes da canção, isto é, melodia, letra e acompanhamento, por exemplo, sejam aprendidas em aulas diferentes. Os elementos devem ser apresentados separadamente, mas numa mesma aula, e sempre estabelecendo relações com o todo – ou com a totalidade – da canção. Assim, é mais conveniente que seja aprendida uma canção mais curta ou mais simples do que a não compreensão da sua totalidade. Conforme sugere o próprio Wuytack (2005; 2007), esse tipo de metodologia implica em uma satisfação por parte da criança, já que a sua tomada de consciência musical representa, dentro do conceito de totalidade, a realização de um bom trabalho musical.

Assim como a totalidade, a atividade é outro aspecto determinante para o sistema. Conforme sugere Boal Palheiros, toda criança “é ativa por natureza” (1998, p.19). É por meio da atividade que a criança se envolve e participa ativamente do fazer musical, desenvolvendo aptidões tais como a capacidade de observação e de atenção. Também é por meio da atividade da própria criança que ela se sente motivada e estimulada a participar ativamente da aula de música, sendo este aspecto essencial para o processo de aprendizagem musical. Da mesma forma, o sistema pretende estimular a criatividade da criança para que ela possa expressar-se através e por meio da música. A expressão musical da criança é, portanto, inerente ao seu próprio fazer musical. Por essa razão a criança deve estar constantemente sendo convidada a criar e improvisar por meio da sua voz, do seu corpo e dos instrumentos, de modo a comunicar-se através da música. É por meio da sua criatividade que a criança poderá expressar-se musicalmente.

Outro aspecto importante é a comunidade. O sistema Orff/Wuytack pretende que todas as crianças estejam envolvidas com o fazer musical. Assim, tudo é ensinado a todos, de modo a não excluir nenhuma criança da atividade que está sendo trabalhada. Se alguma criança tiver dificuldade em determinado aspecto, para ela deve ser destinada uma parte mais simples. Jamais uma criança deve ser excluída do grupo, mas sim, inserida no fazer musical. Da mesma forma, os alunos com maior facilidade devem ser instruídos a cooperar com os colegas

que tem mais dificuldade. Assim, a criança se sente parte integrante do grupo e fazendo música em conjunto.

Além dos quatro princípios descritos acima – conceitos fundamentais para o sistema –, há outros aspectos importantes, tais como a adaptação, a emoção, o equilíbrio, a motricidade, a consciência, o movimento, o canto, a arte e a teoria. Conforme sugere Wuytack (1993), a adaptação da *Schulwerk* para outros países ou culturas “não implica uma reprodução literal e completo do original alemão; pelo contrário, cada país tem de reconstituir as idéias de acordo com a mentalidade, a tradição e as características específicas da sua cultura” (WUYTACK, 1993, p.04). Assim, Wuytack pretende essencialmente que as idéias da *Schulwerk*, e conseqüentemente do seu sistema, sejam adaptadas às condições de cada país ou circunstâncias em que elas estão sendo aplicadas. Nesse sentido, cabe ao professor saber adaptar os materiais à idade, à personalidade das crianças e às características e situações do meio em que está ensinando. É importante salientar também que, independentemente da disponibilidade de qualquer tipo de recurso material ou instrumento musical, ainda assim o sistema é perfeitamente aplicável. No que diz respeito à adaptação, Wuytack sugere a utilização da voz e do próprio corpo da criança como principais ferramentas, tendo em vista que estes são os seus primeiros instrumentos musicais e que estão invariavelmente consigo.

Do ponto de vista psicológico, é importante que a emoção da criança seja trabalhada constantemente, já que ela está diretamente relacionada com a experiência musical. Conforme o sistema, o prazer e a alegria de fazer a música deve ser ressaltado, contribuindo assim para o desenvolvimento emocional da criança. Além disso, na aprendizagem musical é de extrema importância que haja equilíbrio entre o corpo e a mente. Este aspecto, do ponto de vista psico-motor e cognitivo, representa a relação entre o desenvolvimento da motricidade e da consciência musical da criança. Tanto os aspectos relacionados ao corpo (a dança, o movimento e o gesto) quanto à tomada de consciência por parte da criança (por meio do seu próprio trabalho intelectual de compreensão da música) convergem, portanto, num único plano, contribuindo para o desenvolvimento global da criança.

Também de acordo com o aspecto acima, destaca-se o movimento e o canto, por se tratarem das principais ferramentas para a experiência ou para a experimentação musical. O movimento corporal é capaz de tornar concreta e visível a música, tornando a experiência musical profunda e completa. Conforme sugere Boal Palheiros (1998, p. 20), “as crianças adoram o movimento, que pode ser incluído, sob diversas formas: livre e improvisado, associado ao canto ou aos instrumentos, dança.” Também destaca-se o canto, pois, conforme

visto anteriormente, este é o instrumento natural do ser humano, que via de regra todos possuem e que portanto, deve ser ampla e regularmente utilizado nas aulas.

Por fim, é importante destacar o fato de que a música é uma arte e, portanto, deve ser entendida sob esta perspectiva, contribuindo assim para a sensibilidade estética, para a expressividade e musicalidade da criança. Todas as demais formas de expressão artística (sobretudo o teatro e a dança, mas também a pintura, e escultura e a literatura) também são bem-vindas, pois invariavelmente contribuem e enriquecem o fazer musical da criança. Da mesma forma, a música também é uma ciência e, como tal, o entendimento da sua teoria é de fundamental importância para a sua total compreensão. No entanto, o plano teórico deve ser apresentado de maneira agradável, interessante e invariavelmente posterior à prática e à experiência musical ativa da criança, tornando-se, assim, natural para todos os alunos.

1.3 Abordagem metodológica.

*Diz-me, eu esqueço
Mostra-me, eu recordo
Envolve-me, eu compreendo*

Pensamento Chinês – 2000 A.C.

O pensamento milenar acima resume, de acordo com o próprio Jos Wuytack, a sua pedagogia musical. Ensinar música deve estar sempre de acordo com esta perspectiva. Assim, para que haja a compreensão, deve haver também o envolvimento ativo e total do aluno com a experiência musical que ele está participando. No entanto, antes de um envolvimento ativo, deve haver uma compreensão intelectual desta atividade, dando sentido às expressões “*diz-me*” e “*mostra-me*” do pensamento acima. Na prática, esse fato revela um grande interesse cognitivo na prática pedagógica do professor. Assim, no que tange a proposição de uma determinada atividade, antes de um envolvimento prático, o professor deve apresentá-la verbalmente, passando por sua demonstração e, por fim, pelo envolvimento ativo de todos os alunos.

Da mesma forma, o sistema é composto de uma série de atividades e materiais musicais específicos, que envolvem o fazer musical ativo, criativo e em comunidade. Essas atividades envolvem tanto a apreciação musical – por meio da audição musical ativa – quanto a criação e a interpretação – por meio da improvisação, da percussão corporal e dos instrumentos Orff. Abaixo, com intuito de linearizar um entendimento do sistema, conforme

propõe o próprio Jos Wuytack no artigo “*Atualizar as ideias educativas de Carl Orff*” (WUYTACK, 1993), são apresentados algumas características de interesse pedagógico para o ensino da música. É evidente que na prática docente, este tipo de planificação não corresponde necessariamente à realidade da sala de aula, já que o ensino da música envolve, de modo conjunto, todos os parâmetros abaixo. No entanto, por uma questão de sistematização, as características do sistema são apresentadas desta forma.

1.3.1 Aprendendo por imitação

Para o sistema, tudo começa pela imitação. “Imitar não é limitar”, conforme sugere o próprio Jos Wuytack. Assim, tanto o aprendizado melódico quanto o aprendizado rítmico ocorrem por meio de atividades de imitação. Estas nada mais são do que os “jogos de eco”, em que os alunos imitam o professor no aprendizado de determinada atividade musical ou até mesmo em simples jogos que envolvem o ritmo. Os exercícios de eco compreendem tanto exercícios rítmicos quanto melódicos, e utilizam os instrumentos, a voz e, principalmente, o corpo da criança. Tendo total consciência do processo de imitação, a criança pode ter contato visual com a partitura musical. No entanto, ela independe da mesma para o seu aprendizado, conforme sugere Boal Palheiros (1999):

Estabelecendo um paralelo com o ensino das línguas, a imitação é uma das metodologias essenciais à aprendizagem rítmica, sobretudo com as crianças mais pequenas que não dominam a leitura. A observação da execução do gesto rítmico pelo professor permite a coordenação entre a audição e a visão na percepção rítmica (BOAL PALHEIROS, 1999, p.07).

Há dois tipos de imitação. São eles: a) a imitação rítmica, que além de trabalhar diretamente com a experiência rítmica, desenvolve o pulso, a memória, a coordenação motora e a atenção da criança e b) a imitação melódica, por meio de atividades que envolvem a voz e os instrumentos. É importante que fique claro para as crianças que elas estão em um processo de imitação, e que devem respeitar esse processo. Por essa razão, o professor também precisa ser bastante claro na sua demonstração, mantendo um pulso uniforme e constante e uma boa afinação, quando no aprendizado de uma melodia. Ritmicamente, os exercícios de “eco” devem compreender tanto estruturas binárias quanto ternárias, além de estruturas irregulares ou compassos compostos. Da mesma forma, conforme o sistema aqui estudado, no aprendizado de uma determinada canção, deve ser apresentada a melodia antes da letra, cantada com uma sílaba qualquer, como “lai”, “voi”, “mei” ou “plum”. A utilização destas

sílabas, além de facilitar o aprendizado da melodia desvinculada da letra, contribui para uma boa dicção e execução vocal.

Finalmente é importante que a imitação dos alunos seja musical e expressiva. A simples imitação não favorece a expressão. Por essa razão, o professor também deve ser o mais musical e expressivo possível, fazendo uso de diferentes dinâmicas e intensidades, diferentes alturas e timbres e explorando, sempre que possível, todas as qualidades do som e da música (WUYTACK, 1993).

1.3.2 O ensino da melodia

Com a intenção de ser de fácil assimilação aos ouvidos das crianças, o aprendizado melódico se inicia com a utilização de canções tradicionais infantis, canções folclóricas, rimas, parlendas, danças e canções de vários lugares do mundo. Este repertório é, *a priori*, comum às crianças e, por esta razão, de mais fácil assimilação. É evidente que um a manutenção de um repertório de brincadeiras infantis vai depender de cada criança ou de cada grupo de crianças, podendo ser mais ou menos comum. No entanto, conforme sugere o próprio Carl Orff, “o que não está na moda não pode ficar fora de moda” (ORFF, apud WUYTACK, 1993, p.04). Wuytack ainda acrescenta:

Os contos, as rimas e os cantares tradicionais têm uma força poderosa. Surgem e desenvolvem-se a partir de raízes mágicas e implicam o tratamento de caracteres e arquétipos universais pertencendo, por isso, a todos os tempos. A essência do ‘elementar’ é absolutamente humana (WUYTACK, 1993, p.04).

Dessa forma, para o sistema Orff/Wuytack, e assim como para a maior parte dos métodos da primeira geração da moderna educação musical (FONTERRADA, 2005), o ensino da melodia começa com o aprendizado da terça menor descendente, por esta ser comprovadamente, de acordo com a psicolingüística, mais natural para as crianças. Assim sendo, o aprendizado melódico

(...) inicia por uma melodia de duas notas (bitônica) e se desenvolve por etapas até a melodia de sete notas (heptatônica). O interesse pedagógico desta progressão melódica reside numa mais fácil assimilação e consciencialização das alturas relativas dos sons, por parte das crianças (...). A proposta de iniciar o desenvolvimento melódico com o motivo bitônico, composto e um intervalo de terça menor descendente (dó-lá, em Fá maior ou sol-mí em Dó maior) fundamenta-se em razões de ordem musical e

psicológica. É mais fácil e natural cantar em movimento melódico descendente, ou seja, do agudo ao grave. Por outro lado, o intervalo de terça menor possui um caráter íntimo e introvertido, que vai de encontro à necessidade de protecção (*sic*) sentida pelos mais pequeninos (WUYTACK & PALHEIROS, 2000, p.05).

De fato, esse intervalo é bastante comum, possível de ser observado desde a brincadeira infantil até a torcida no campo de futebol (RAPOSO DE MEDEIROS, 2006). Da mesma forma, o movimento descendente é também considerado de mais fácil assimilação pois, conforme sugere o próprio Jos Wuytack, pode ser mais frequentemente encontrado na fala humana natural. Para o sistema, portanto, esse intervalo é chamado de escala bitônica. Assim, o aprendizado melódico acontece de acordo com uma progressão melódica, onde se aprende um intervalo de cada vez, até completar a escala diatônica, de acordo com a seqüência abaixo:




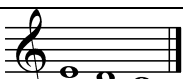
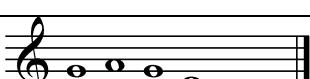
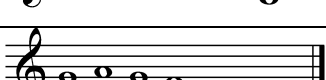
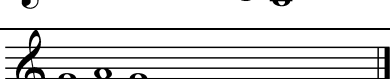
Escala	Notas	Pauta
Bitônica	sol-mi	
Tritônica	sol-lá-sol-mi	
Tetratônica	sol-lá-sol-mi-dó	
Folclórica	mi-ré-dó	
Pentatônica	sol-lá-sol-mi-ré-dó	
Hexatônica	sol-lá-sol-fá-mi-ré-dó	
Heptatônica (Diatônica)	sol-lá-sol-fá-mi-ré-dó-sí-dó	

Tabela 01 – A progressão melódica (WUYTACK, 2000, p.06)

Jos Wuytack também possui inúmeros arranjos e composições para cada uma dessas escalas, para variadas formações instrumentais e vocais e de acordo com diversas possibilidades pedagógicas. Anexo a este trabalho² encontram-se alguns exemplos de

² - Vide **Anexo 04** (p.107).

atividades musicais que envolvem estas escalas bem como a sua metodologia, e que podem vir ilustrar estes aspectos.

Além da escala diatônica, o Jos Wuytack propõe a utilização dos demais modos da escala, da mesma forma que o volume IV da *Schulwerk*. A música modal – ou seja, que utiliza escalas modais ³ – é, sem dúvida nenhuma, de grande interesse para o sistema, que a entende como uma possibilidade de expansão e de enriquecimento melódico. Da mesma forma que a progressão melódica, Wuytack possui diversas composições que utilizam estas escalas, igualmente pertinentes ao ensino da melodia e que certamente podem vir a contribuir para o aprendizado melódico.

1.3.3 O treino rítmico

Conforme o sistema Orff/Wuytack, o elemento básico é o ritmo, primeiro aspecto a ser trabalhado. Wuytack indica que a expressão verbal é, juntamente com o movimento corporal, uma das maneiras mais concretas para o aprendizado do ritmo. Utiliza-se, portanto, padrões verbais para o aprendizado das diversas métricas rítmicas, por meio da recitação expressiva dos textos das canções. Por exemplo: o excerto da poesia do brasileiro Carlos Drummond de Andrade (1987) “No meio do caminho”, sugere um ritmo natural, que torna-se musical, quando falado de maneira expressiva, conforme o exemplo abaixo:

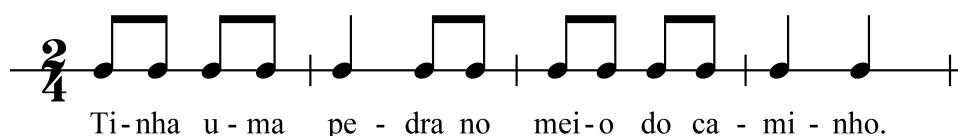


Figura 01 – Exemplo de recitação rítmica

A leitura expressiva, por sua vez, também favorece a expressão verbal. Wuytack sugere um tipo de recitação onde todos os alunos falam o mesmo texto ao mesmo tempo – geralmente a letra da canção que está sendo trabalhada –, mas cada um ao seu tempo,

³- Há uma grande divergência quanto ao nome dado a estas escalas, pois historicamente, os modos antigos têm sua origem na antiguidade grega, enquanto denominados “Modos Gregos”. Posteriormente, as mesmas idéias modais foram aplicadas ao canto gregoriano e passaram a denominar-se “Modos Eclesiásticos” (ZAMACOIS, 1982). Todavia, há muitas diferenças entre estas duas realidades modais, principalmente com relação aos seus modelos de construção intervalar e denominação. Nesse sentido, entenda-se, com relação à apropriação destas escalas pelo sistema Orff/Wuytack, o uso corrente atual para o termo “modal”, ou seja, referindo-se a uma “cromatização” diatônica destas escalas. Portanto: três modos Maiores (Jônio, Lídio e Mixolódio) e quatro modos menores (Eólio, Dórico, Frígio e Lócrio).

utilizando toda a tessitura da voz e de acordo com a sua própria intencionalidade expressiva ⁴. O resultado é uma massa sonora, sem cesuras e de grande valor expressivo.

Outra forma de familiarizar a criança com a experiência rítmica é através da percussão corporal (WUYTACK, 1993). Wuytack sugere que a criança deve ser incentivada a conhecer o seu próprio corpo através da percussão corporal, estalando os dedos, batendo palmas e percutindo as coxas (joelhos) e os pés. Conforme Boal Palheiros (1999), a percussão corporal “estimula a coordenação motora e permite atingir níveis de dificuldade elevados” (BOAL PALHEIROS, 1999, p.07).

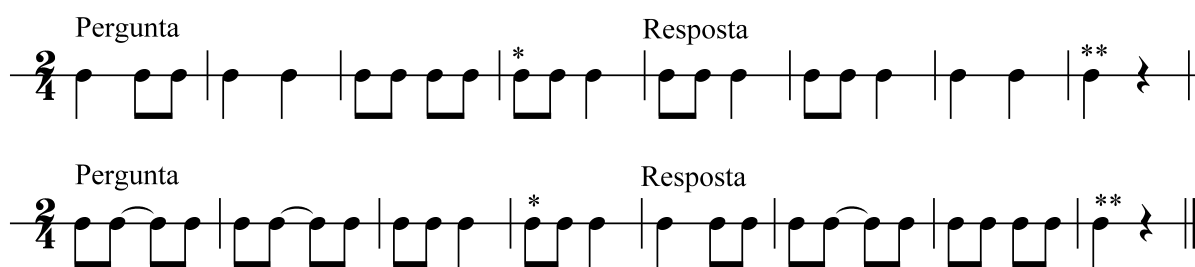
Da mesma forma que no aprendizado melódico, Wuytack estabelece uma progressão para o desenvolvimento rítmico (BOAL PALHEIROS, 1999). A base do aprendizado é a figura da semínima⁵, que é associada ao pulso e ao caminhar natural das crianças, cada uma ao seu tempo. As duas primeiras estruturas trabalhadas são os compassos binários simples e composto, por serem de acordo com Boal Palheiros, mais naturais às crianças e freqüentemente encontradas nas canções, lenga-lengas e danças infantis. As etapas seguintes envolvem os compassos ternário e quaternário e, finalmente, os compassos irregulares e os ritmos específicos de várias partes do mundo.

Na aplicação das atividades rítmicas, utiliza-se, tanto para a imitação quanto para a improvisação⁶, a estrutura equilibrada de quatro compassos, com tensão e repouso (*arsis-thesis*). Nesta estrutura também é realizada a técnica de “pergunta e resposta” (BOAL PALHEIROS, 1999), onde os alunos têm a oportunidade de participar ativamente da experiência rítmica através da improvisação. Conforme sugere Boal Palheiros (1999), a técnica de “pergunta e resposta” tem paralelos com a voz falada e, desse ponto de vista, pode ser caracterizada por três princípios: a) a pergunta deve ter o mesmo número de compassos que a resposta (04 compassos, a princípio), b) enquanto que a pergunta deve terminar no tempo fraco do quarto compasso (“ponto de interrogação”, como o ritmo de *tcha-tcha-tcha*, por exemplo), a resposta deve terminar no tempo forte (“ponto final”) e c) os materiais utilizados na resposta devem ter alguma relação com os materiais apresentados na pergunta, seja ela com relação à qualquer propriedade do som ou da música. Abaixo, dois exemplos de pergunta e resposta:

⁴ - Do ponto de vista do teatro: mais lento, mais rápido, como se estivesse triste, como se estivesse feliz, mais forte, mais fraco, etc.

⁵ - Semínima, nesse caso, refere-se não à figura, mas sim, ao pulso básico que, posteriormente, será associado à figura da semínima.

⁶ - Improvisação no sentido de criação musical do aluno orientada pelo professor.



* = Pergunta (*tcha-tcha-tcha*) e ** = resposta (ponto final).

Figura 02 – Exemplos de jogos de pergunta e resposta.

A técnica pode variar entre quem pergunta – de início o professor, mas também o grupo de alunos ou um aluno individualmente – e quem responde – podendo ser tanto a turma toda quanto um aluno individualmente. A “pergunta e resposta” pode ser realizada tanto nos instrumentos Orff quanto com a voz e a percussão corporal.

Por outro lado, para o sistema Orff/Wuytack, uma forma de favorecer o aprendizado rítmico é através da utilização de *ostinatos*, que podem ser rítmicos, melódicos ou harmônicos. De acordo com Boal Palheiros (1999), a utilização de *ostinatos* proporciona à criança grande benefícios, do ponto de vista pedagógico, conforme o texto:

[A técnica de ostinatos] tem vantagens interessantes, a nível pedagógico: é uma técnica fácil, com resultados imediatos; a repetição apoia o treino; desenvolve o sentido da forma; ajuda a memória; permite ouvir as outras vozes enquanto se interpreta; facilita a improvisação. A técnica do *ostinato* pode utilizar-se em sobreposição ou como acompanhamento de textos e de canções, sob várias formas: verbal, vocal, instrumental, corporal (BOAL PALHEIROS, 1999 p.07).

Finalmente, Wuytack sugere um tipo específico de leitura e de notação rítmica. É importante destacar que, para o sistema, o ensino da música não pode ficar apenas restrito à prática, à percepção, à imitação e à criação. Estes devem ser o ponto de partida, mas é interessante que aspectos relacionados à *lecto-escrita* musical também sejam trabalhados. Conforme Wuytack,

(...) a notação também é muito importante: não apenas do som ao símbolo, mas também do símbolo ao som. Não podemos ter em atenção apenas o desenvolvimento de capacidades e competências práticas, mas também a aquisição de elementos cognitivos (WUYTACK, 1993, p.06).

O ensino da notação, contudo, deve ser realizado de maneira lúdica, por meio de jogos e da associação das figuras rítmicas à imagens concretas, que sem dúvida nenhuma, facilitam a leitura.

1.3.4 O ensino da harmonia e a utilização dos instrumentos Orff

O ensino da harmonia, apesar de encontrar-se temporalmente posterior ao aprendizado do ritmo e da melodia, também é importante para o sistema. Wuytack (1993) sugere que o acompanhamento instrumental através do *bordão-ostinato* representa uma inesgotável fonte de possibilidades harmônicas, que devem ser trabalhadas com as crianças. Ele indica quatro possibilidades de acompanhamento pelo *bordão-ostinato*. São elas: a) em acorde, b) em acorde arpejado, c) bordão de “nível” e d) bordão “cruzado”, conforme a figura abaixo:



Figura 03 – Possibilidades de acompanhamento por *bordão-ostinato*.

Na maior parte das vezes, a harmonia é utilizada por meio dos instrumentos Orff, mas também pode ser realizada através da voz, da percussão corporal – com a sobreposição de sons corporais diversos –, da improvisação, da expressão verbal e da expressão corporal, sobrepondo elementos diversos em todos esses níveis.

Os instrumentos Orff foram desenvolvidos pelo próprio Carl Orff, devido à necessidade de adaptação dos instrumentos convencionais à realidade das crianças, ou seja, reduzindo as suas proporções (BOURSCHEIDT, 2007). Estes instrumentos surgiram inicialmente para dar suporte à dança que estava sendo realizada “*Günther Schuler*”, escola alemã de música e dança, fundada na década de 1920 por Carl Orff juntamente com Dorothea Günther (LOPES, 1998).

Os instrumentos que compõem o instrumental Orff pertencem, basicamente à percussão e podem ser divididos em dois grandes grupos: a percussão de altura definida (P.A.D.) e a percussão de altura indefinida (P.A.I.) (WUYTACK, 2005; 2007). O primeiro grande grupo, os instrumentos de altura definida, é composto pelas lâminas, que podem ser

tanto de madeira quanto de metal. Os instrumentos com as lâminas de madeira são chamados Xilofones (X) – do grego, *Xilo*, que significa madeira e *fone*, que significa som, ou seja, o “som da madeira”. Os instrumentos com lâminas de metal estão divididos em dois subgrupos: a) os Metalofones (M) – da mesma forma que para o Xilofone, o “som do metal” – e os Jogos de Sinos (JS) ⁷ O conjunto de instrumentos e as tessituras são apresentados na tabela abaixo, conforme sugere Bourscheidt (2007):








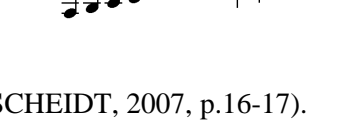
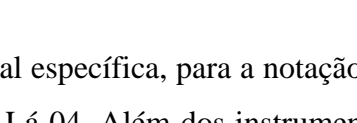
Instrumento	Tessitura real	Tessitura real (na partitura)
Jogo de Sinos soprano (JSS)	do Dó 05 ao Lá 06	
Jogo de Sinos Contralto (JSC)	do Dó 04 ao Lá 05	
Xilofone soprano (XS)	do Dó 04 ao Lá 05	
Metalofone soprano (MS)	do Dó 04 ao Lá 05	
Xilofone contralto (XC)	do Dó 03 ao Lá 04	
Metalofone contralto (MC)	do Dó 03 ao Lá 04	
Xilofone baixo (XB)	do Dó 02 ao Lá 03	
Metalofone baixo (MB)	do Dó 02 ao Lá 03	
Xilofone Contrabaixo (XCB)	do Dó 01 ao Lá 02	

Tabela 02 – Tessitura dos instrumentos Orff (BOURSCHEIDT, 2007, p.16-17).

Apesar de cada instrumento possuir uma tessitura real específica, para a notação todos eles são transpostos para a clave de sol, entre o Dó 03 e o Lá 04. Além dos instrumentos de

⁷ - Nos anexos deste estudo encontram-se duas fotos que ilustram estes instrumentos (p.106).

lâminas, o Instrumental Orff ainda é composto pela flauta-doce e, eventualmente o Violoncelo ou a Viola da Gamba, o violão e o piano.

O segundo grande grupo de instrumentos Orff, os instrumentos de altura indefinida, podem também ser divididos em três subgrupos: a) as peles (membranas), b) as madeiras e c) os metais, cada um composto de instrumentos construídos a partir destes materiais.⁸

Conforme Wuytack (1993), o grande interesse pedagógico na utilização dos instrumentos Orff reside na possibilidade de exploração imediata do som. Da mesma forma, a sua sonoridade contempla as diversas regiões do mundo, já que na sua construção, foram inspirados em instrumentos folclóricos de todo o mundo: os Xilofones, da África, os Metalofones, do Oriente, os Jogos de Sino, da Europa e a percussão, das Américas. Por outro lado, este instrumental tem a facilidade de adequar-se para qualquer faixa etária ou nível de desenvolvimento musical dos alunos, já que tem a possibilidade da retirada das lâminas desnecessárias, simplificando a improvisação – por meio da escala pentatônica, por exemplo – e, portanto, a performance instrumental das crianças.

Finalmente, Wuytack (2007, p.10) propõe, conforme o sistema aqui apresentado, uma descrição das tessituras que abarquem todas as possibilidades de envolvimento musical ativo da criança, dividido-a em quatro níveis – soprano, contralto, tenor e baixo –, conforme a tabela abaixo:

NÍVEIS	EXP. VERBAL	P. CORPORAL	P.A.I.	P.A.D.
S	Soprano	Dedos (estalo) - D	Metais	JSS + JSA
A	Contralto	Palmas - M	Madeiras	XS + MS
T	Tenor	Joelhos - J	Peles	XA + MA
B	Baixo	Pés - P	Grande Percussão	XB + MB

Tabela 03 – Níveis de tessitura para expressão verbal, percussão corporal e instrumentos Orff (WUYTACK, 2007, p.10).

1.3.5 A improvisação e o movimento corporal

Com relação à improvisação, o sistema Orff/Wuytack propõe uma metodologia de improvisação individual ou em grupo que favoreça a expressividade e a individualidade da criança. Há, portanto, uma série de exercícios possíveis e que contribuem diretamente para o

⁸ - Nos anexos deste estudo encontra-se uma foto que ilustra estes instrumentos (p.107).

desenvolvimento da criatividade na criança. Inicialmente, pode-se trabalhar a improvisação por meio da dança e da expressão corporal. A criança deve ser convidada a conhecer o ambiente e a si própria, através da livre expressão corporal (WUYTACK, 1993). Também pode improvisar através da expressão verbal, com um determinado texto ou até mesmo inventando textos em idiomas existentes ou não⁹. Ademais, conforme sugere Boal Palheiros (1999), também há a possibilidade de realizar a improvisação em jogos de “pergunta e resposta”, sobre um *bordão-ostinato*, por meio da percussão corporal e dos instrumentos. A tarefa do professor deve ser “participar, sugerir, ajudar e encorajar” (WUYTACK, 1993, p.07).

Por outro lado, quando o fazer musical é direcionado ao movimento e à expressão corporal, a criança tem uma experiência musical mais profunda (BOAL PALHEIROS, 1998). O movimento pode ser associado à dança, à improvisação, à percussão corporal, ao canto e aos instrumentos Orff, de modo à co-relacionar-se diretamente com estes aspectos. Outra forma encontrada pelo sistema para estimular o movimento corporal, tendo em vista que muitas vezes as escolas não dispõem de grandes espaços para a dança e a livre improvisação de movimento, são os jogos de substituição das palavras por gestos. Conforme sugere Wuytack (1993), “o jogo (...) consiste na substituição progressiva de uma ou mais palavras do texto de uma canção, por um gesto”. (WUYTACK, 1993, p.07). E sugere ainda:

Na mente humana existe a aptidão para produzir imagens e são necessários apenas alguns encontros com as formas do mundo para que isso aconteça. As imagens fazem parte do material da poesia, da sabedoria e da arte e formam uma tradição que se encontra em todas as culturas (ROMANO GUARDINI, apud. WUYTACK, 1993, p.04).

Para o sistema, portanto, a associação da melodia de determinada canção com o movimento corporal, através das canções com gestos estimula o ouvido interno, a coordenação motora, a capacidade de concentração e a memória musical, além de apresentar-se como uma ótima atividade para ser realizada com todo o grupo.

1.3.6 A Audição musical ativa e o ensino da forma

A audição musical ativa (WUYTACK & BOAL PALHEIROS, 1995) foi desenvolvida por Jos Wuytack a partir de um estudo de vários anos com crianças e professores. Trata-se da proposição de idéias a respeito de como ouvir a música de forma ativa e não apenas de forma

⁹- A palavra desprovida de sentido.

passiva. A idéia desse sistema, que é destinado também para indivíduos não-músicos – ou não musicalizados – está baseada na utilização de esquemas gráficos, designados por *musicogramas*¹⁰, e na preparação dos indivíduos para a audição da peça musical por meio de atividades que envolvem o corpo, a percussão corporal, o gesto e os instrumentos Orff.

Os *musicogramas* são gráficos que utilizam cores, símbolos e formas geométricas, e que compreendem a estrutura da música (forma, instrumentação, orquestração) por meio de uma notação específica e não convencional. Wuytack sugere a criação de símbolos para os instrumentos da orquestra e para as famílias de instrumentos.

Por fim, a aprendizagem da forma musical também deve ser trabalhada de maneira ativa, incluindo todos os parâmetros observados acima. Wuytack (1993) sugere a utilização de pequenas formas elementares, como o rondó e o cânone, pois estas possivelmente são de mais fácil assimilação pelas crianças.

¹⁰- Anexo a este trabalho encontra-se um exemplo de *musicograma* (**Anexo 05**, p.114).

2. ASPECTOS COGNITIVOS DO DESENVOLVIMENTO MUSICAL INFANTIL

Para entender como o princípio da totalidade pode influenciar na aquisição dos conhecimentos musicais, foram investigadas algumas das principais teorias do desenvolvimento musical infantil, e as suas relações com os processos de aprendizagem musical. Ao final desta revisão, são apresentadas algumas possíveis relações entre as teorias do desenvolvimento musical infantil, as etapas da aprendizagem musical e o princípio da totalidade presente no sistema Orff/Wuytack.

Esta etapa da revisão está dividida em duas partes. A primeira parte trata apenas das teorias do desenvolvimento musical infantil. Assim sendo, pretendeu-se discutir a relação dualística entre o que é inato e o que é adquirido em música. Parte-se, portanto, do princípio de que toda criança é um ser inserido em um ambiente sonoro e musical, e que, por essa razão, poderá manifestar-se através ou em virtude da experiência sonora, desde seu primeiro contato com o som. Para Gardner (1997), por exemplo, é comum que a maioria das crianças, durante os primeiros anos de vida, preste atenção aos estímulos musicais ou sonoros e responda a estes estímulos das mais diversas formas, “embalando-se para frente ou para trás, marchando, rolando ou prestando uma grande atenção” (ib, p.203). O que varia, constata o autor, é a idade em que a criança manifesta-se, desde o balbúcio para os bebês pequenos, até o “brincar simbólico” com qualquer uma das propriedades musicais.

Para Sloboda (1985), no entanto, a primeira evidência de consciência musical em uma criança está na percepção da diferença entre as seqüências de sons musicais e a seqüência de sons não musicais. Assim, segundo o autor, a consciência musical efetivamente não poderia acontecer nos primeiros contatos com o som, já que a criança muito pequena, como visto anteriormente, apresenta também reações à experiência sonora não musical. Este pensamento se mostra divergente do pensamento de Swanwick (2000), que sugere o início da consciência musical – e, portanto, de um desenvolvimento musical a partir de estímulos externos – quando a criança começa a sentir prazer em ter experiências sonoras.

A partir destas constatações, a primeira parte desta revisão discorre, conforme as teorias desenvolvimentistas mais recentes, acerca das possíveis etapas em que o desenvolvimento musical ocorre, tendo em vista a necessidade de se estabelecer estruturas objetivas e universais para realidades muitas vezes subjetivas e individuais. Este talvez seja o grande desafio do estudo que segue, na medida em que muitas teorias se apresentam divergentes, e, de certo modo, contrárias umas das outras.

Na segunda parte desta revisão buscou-se coletar dados acerca da aprendizagem musical. A partir de algumas teorias, como a de Vigotski (1994), Gordon (2000), Gardner (1997) e Sloboda (1985), que levam em consideração os fatores psicológicos que influenciam na aprendizagem, pretende-se questionar de que maneira estes aspectos poderão correlacionar-se com as etapas do desenvolvimento musical. Para Vigotski (1994), o ser humano está constantemente em desenvolvimento e, portanto, a criança começa a aprender muito antes da aprendizagem escolar, já que ela possui uma história de experiências sensoriais e cognitivas anteriores ao ingresso na escola. As crianças aprendem conceitos em suas vivências desde seu nascimento, com seus pais ou com quem convivem, desenvolvendo sempre o seu potencial.

2.1 A relação dualística entre inato e adquirido

Para tratar de desenvolvimento musical, é significativo considerar dois tipos de abordagens frente a este estudo. A primeira delas trata do que é inato nas crianças, aquilo que está presente biologicamente no seu organismo e é definido a partir do seu código genético. A segunda aborda a influência de fatores externos ao organismo e à biologia da criança no seu desenvolvimento cognitivo. Estes fatores podem ser tanto ambientais, quanto sócio-culturais ou educacionais (SLOBODA, 1985; HARGREAVES apud CAMPOS, 2005). Assim, o desenvolvimento das habilidades musicais depende eminentemente da interação entre fatores herdados e fatores adquiridos (SWANWICK, 2000). Outros paralelos podem ser feitos a partir desta constatação. Para Gordon (2000), por exemplo, há uma diferenciação entre aptidão e desempenho musical: a aptidão musical é espontânea e está vinculada a fatores genéticos, pois ocorre nos genes. Já o desempenho musical é racional e está vinculado ao cérebro e à razão, sendo despertado a partir de estímulos externos. Este assunto, no entanto, é melhor abordado na segunda parte desta revisão.

Sloboda (1985) sugere que o desenvolvimento ocorrerá principalmente através da interação entre o indivíduo e o meio ambiente que ele está inserido. No entanto, defende que “a habilidade musical é construída a partir de uma base de habilidades inatas e tendências” (ib, p.194). Da mesma forma Gardner (1997), mesmo propondo uma teoria não inatista do desenvolvimento das habilidades musicais, acredita haver a possibilidade da música ser considerada uma habilidade herdada, existindo, portanto, uma possível contribuição genética para o desenvolvimento desta competência. Assim sendo, as habilidades musicais, sejam elas relacionadas ao desenvolvimento do ritmo, da melodia, ou de quaisquer outros parâmetros

musicais, se desenvolvem inevitavelmente em todas as crianças, podendo haver apenas divergências de tempo para a obtenção de determinada habilidade musical. Conforme relatos do autor, há várias situações nas quais a criança se manifesta, ainda muito jovem, detentora de uma forte musicalidade. Por exemplo, o autor relata a possibilidade de uma criança, com 21 meses ter capacidade suficiente de cantar canções com muita precisão, sendo este um forte indício da existência de um fator genético decisivo para a aquisição desta habilidade musical. Ainda assim, fica claro que esta criança recebeu algum tipo de estímulo externo que a fizesse despertar para esta habilidade.

Também conforme Gardner (1997), existem outras situações que podem comprovar a existência desta contribuição genética. Em certos casos, uma criança pode ser considerada deficiente em muitos domínios cognitivos, e, no entanto, pode destacar-se no desenvolvimento de outros. Há relatos sobre crianças autistas, que, apesar de evitarem o contato interpessoal são capazes de vir a adquirir capacidades musicais extraordinárias. Muito embora permaneçam obscuras as razões que esclareçam este tipo de realização, é possível correlacionar o fato de uma criança considerada deficiente desenvolver esse tipo de aptidão com uma possível herança genética. Pressupõe-se, portanto, que a capacidade musical esteja localizada no cérebro da criança e pronta para ser acessada, da mesma forma que o seu desenvolvimento verbal e motor (GARDNER, 1997).

Outro modo de entender a influência genética no desenvolvimento de habilidades musicais é através do estudo de crianças ditas extraordinárias. Gardner (1997) ressalta a grande diferença (quantitativa) entre prodígios musicais e crianças com desenvolvimento típico, com certa capacidade musical. A idéia, segundo o autor, é a descrição do curso do desenvolvimento musical geral, a partir da análise das crianças que não sejam especiais. Não é pretensão deste estudo tratar do assunto em pormenor, tendo em vista a vasta bibliografia referente ao tema. Entretanto, parece interessante citar o caso do prodígio musical húngaro Erwin Nyireguházi, apontado por Gardner. O menino, filho de dois cantores apresentou grande aptidão para a música logo nos seus primeiros anos de vida pois, com menos de um ano de idade, já manifestava o ato de cantar, sendo que despertou para a fala, e, portanto, para a expressão verbal, anos mais tarde. Aos quatro anos, o mesmo menino já tocava no piano tudo que ouvia, demonstrando seu incrível “talento” para a música. Esse fato chama a atenção, pois o ato de cantar antecedeu a própria fala. No caso das crianças chamadas extraordinárias, a habilidade musical mostra-se muito cedo. Assim, não seria plausível entender de que modo e em tão pouco tempo, uma criança possa ter recebido tamanha

quantidade de estímulos musicais externos, a ponto de a herança genética ser desconsiderada (GARDNER, 1997; SLOBODA, 1985).

Se de um lado a herança genética influi na aquisição de habilidades musicais e, portanto, no desenvolvimento musical, de outro, o meio em que a criança está inserida proporciona os devidos estímulos para o que aconteça o mesmo. Álvares (2005) destaca a influência do contexto sócio-cultural e educacional no aprendizado musical, bem como Hargreaves (apud ÁLVARES, 2005). Assim, deve ser levada em consideração a interação entre o estudante de música e seus professores, pais e colegas. Além disso, é a partir da interação com um ambiente musical que as habilidades musicais são adquiridas¹¹. Conforme Gardner e Wolf (apud. ÁLVARES, 2005, p.67) “o desenvolvimento cognitivo pode ser explicado por um lado em termos de uma aquisição organizada de novas habilidades e estruturas cognitivas comuns à espécie humana e, por outro lado, em termos de aprimoramento em algumas áreas específicos (*sic*) do campo cognitivo”.

2.2 Teorias do desenvolvimento e da aprendizagem musicais

2.2.1 As etapas do desenvolvimento musical

Muitos autores têm demonstrado a existência de uma estreita relação entre as etapas do desenvolvimento musical e a aquisição de habilidades musicais (GARDNER, 1997; HARGREAVES & ZIMMERMAN, 2005; SLOBODA, 1985; SWANWICK, 2000). Estas etapas estão diretamente relacionadas à aquisição destas diversas habilidades musicais, de acordo com um determinado estágio de desenvolvimento musical.

Partindo do pressuposto de que toda criança tende a responder aos estímulos sonoros que recebe (GARDNER, 1997; SLOBODA, 1985; SWANWICK, 2000), são aqui abordadas algumas teorias que tratam do desenvolvimento musical infantil. Apesar do fato de que, em alguns momentos as teorias possam parecer contraditórias, há alguns elementos comuns, o que torna os textos que abordam esta temática complementares.

Hargreaves & Zimmerman (2006) definem o termo desenvolvimento de maneira abrangente, como sendo as mudanças nos padrões de comportamento que ocorrem regular e invariavelmente em todo ser humano, e que são decorrentes de uma determinada idade. Essas mudanças de comportamento, no entanto, podem acontecer em consequência de uma

¹¹ - Vide item 2.2.2 deste trabalho (p.43).

aculturação, que é espontânea, ou devido ao treino, que está relacionado ao condicionamento consciente e à aquisição de determinada habilidade. Nesse sentido, é possível distinguir aprendizagem musical de ensino musical, pois entende-se que a aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento inconsciente (aculturação), enquanto o ensino, à consciência (treino). Os autores defendem também que, na prática, tanto o treino, que faz referência ao ensino, quanto à aculturação, que está relacionada à aprendizagem, são parte essencial do desenvolvimento musical (HARGREAVES & ZIMMERMAN, 2006). Nesse aspecto, tratam menos de estabelecer etapas para o desenvolvimento cognitivo musical e procuram abordar com maior ênfase os processos evolutivos. Assim sendo, os autores são categóricos em afirmar a inexistência de estágios referentes às etapas do desenvolvimento musical, partindo do conceito piagetiano de estágio, em que as etapas são vinculadas especificamente a uma faixa etária. Desse modo, conforme Hargreaves & Zimmerman, o desenvolvimento deve distanciar-se de modelos “fechados” em etapas de desenvolvimento musical, pois o aprendizado acontece como um todo e deve aproximar-se “para uma maior diversidade e especificidade na área”. (HARGREAVES & ZIMMERMAN apud ÁLVARES, 2005, p.65). Os autores preferem utilizar o termo fases, já que eles próprios reconhecem a existência de mudanças previsíveis, em termos de desenvolvimento musical.

Hargreaves & Zimmerman (2006) ainda fazem uma extensa revisão acerca de três teorias do desenvolvimento cognitivo-musical e suas relações com a aprendizagem musical: Swanwick & Tillman (2000) e o seu modelo em espiral, Serafine (1988) e a *Abordagem do sistema por símbolos*, ligada ao grupo do Projeto Zero (GARDNER, 1973; DAVIDSON & SCRIPP, 1989). Abaixo, falaremos mais abrangentemente de duas teorias: Swanwick (2000) e Gardner (1997).

A teoria em espiral de Swanwick & Tillman (1986, apud SWANWICK, 2000) é inspirada nas idéias de Piaget (1951) e Bruner (1966). Swanwick analisou mais de 700 composições de crianças de faixas etárias diversas. O autor justifica a utilização das composições como ferramenta de análise de desenvolvimento, traçando um paralelo com a lingüística, já que, para as teorias de desenvolvimento lingüístico é utilizado o que as crianças escrevem, o mesmo poderia ser feito com a música, utilizando o que as crianças compõem (SWANWICK, 2000). Este tipo de análise pode suscitar críticas, na medida em que a composição é apenas um tipo de habilidade musical, conforme sugere o próprio Swanwick (1994).

A partir disso, o autor propõe uma analogia entre o desenvolvimento musical e os três aspectos presentes no jogo infantil, da teoria de Piaget: *Maestria*, *Imitação* e *Jogo Imitativo*.¹² Para Swanwick, estes aspectos ocorrem de modo seqüencial. A *Maestria*, primeiro elo da espiral, se refere à experiência sensorial e manipulativa do som por parte da criança. Os dois aspectos a seguir, a *Imitação* e o *Jogo Imitativo*, fazem referência respectivamente aos processos de acomodação e assimilação, e podem ocorrer, conforme a teoria de Piaget, concomitantemente em qualquer faixa etária. Contudo, diferem na medida em que na *Imitação*, as crianças “procuram representar ou ilustrar aspectos do mundo ao seu redor por meio da música” (HARGREAVES & ZIMMERMAN, 2006, p.239), enquanto que no *Jogo Imitativo*, “a criança dá uma contribuição musical criativa, em vez de meramente imitar o que já existe” (id). A esses estágios é acrescentada ainda uma quarta etapa, a *Metacognição*, que se refere à tomada de consciência, por parte da criança, do seu próprio fazer musical.

A espiral é também dividida em estágios referentes a 08 modalidades encontradas no desenvolvimento musical. Estes estágios são respectivamente *Sensorial*, *Manipulativo*, *Pessoal*, *Vernáculo*, *Especulativo*, *Idiomático*, *Simbólico* e *Sistemático*.¹³ Cada estágio acima faz referência à divisão do desenvolvimento em 04 estágios estabelecida por Piaget: 1) Sensório-motor, 2) Pré-operatório, 3) Operatório-concreto e 4) Operatório-formal.

Por sua vez, Gardner, (1997) na abordagem do sistema por símbolos, propõe apenas três estágios de desenvolvimento: 1) O período “pré-simbólico”, equivalente ao período sensório-motor, e que vai de 0 a 1 ano de idade, 2) O “período do símbolo”, que vai dos 2 aos 7 anos de idade e 3) O período de “desenvolvimento artístico posterior”, que vai dos 8 anos em diante. Estes estágios se apresentam muito similares ao que propõe Sloboda (1985) que descreve três etapas: entre o primeiro ano de vida, de 01 a 05 anos e de 05 aos 10 anos.

O autor dá destaque ao segundo estágio, o “Período do símbolo”, que equivaleria ao período das “janelas de oportunidade”, conceito do próprio Gardner (1997) em que a maioria das operações cognitivas são realizadas. O autor ainda critica o fato de que muitos pesquisadores que tratam do desenvolvimento musical realizem seus estudos de maneira muito restrita em termos de tempo. Para estudos de desenvolvimento humano, Gardner entende o fator tempo como preponderante em uma análise correta dos dados, já que desenvolvimento suscita interações entre o “maturar” do indivíduo num determinado espaço de tempo e sua relação com o meio. Em sua revisão de literatura, o autor destaca alguns outros pesquisadores que, por meio de suas pesquisas experimentais, tentaram estabelecer

¹² - Vide **anexo 06** (p.115)

¹³ - Vide **anexo 07** (p.115)

estágios para o desenvolvimento musical partindo da idéia da conservação musical, seja ela melódica ou rítmica, entre eles Seashore, Pflederer-Zimmerman e Bamberger.

Para Seashore (apud GARDNER, 1997), há grandes diferenças entre as crianças. Além disso, “os estudos de treinamento só tem efeitos limitados, nunca transformando a criança média em um virtuose musical, e o desenvolvimento de habilidades musicais específicas parece gradual em vez de abrupto, normalmente sendo atingido um pico na adolescência” (SEASHORE, apud GARDNER, 1997, p.204). Em se tratando de relacionar idades às etapas de desenvolvimento musical, conforme a pesquisa de Seashore, uma criança “média”¹⁴ de 04 anos tem um desempenho relativamente pobre em uma tarefa explícita de canto, enquanto que aos 09 ou 10 anos – podendo até ser antes, com 05 ou 06 anos de idade –, a criança apresenta um desempenho impecável. A conclusão é que, de fato, a idade da criança é fator determinante para a conservação musical, e, portanto, para o estabelecimento de etapas para o desenvolvimento musical.

Pflederer-Zimmerman (apud GARDNER, 1997) chega a conclusões semelhantes. Sua pesquisa trata de estabelecer relações entre os estados de conservação propostos por Piaget e a capacidade das crianças de perceber e apreciar como sendo a mesma “melodia” certos aspectos da música dispostos de modos diferentes, modificados em harmonia, altura, velocidade, etc. A conclusão é bastante parecida com as demais pesquisas: crianças mais jovens (05 anos) apresentam maior dificuldade em conservar determinadas informações musicais do que crianças mais velhas (08 anos). Aparentemente, é entre os 06 e 07 anos de idade que os estados de conservação musical estão mais concretizados. Segundo alguns autores (GARDNER, 1997; HARGREAVES & ZIMMERMAN, 2006), nesta faixa etária, muitos conceitos musicais já estão formados, marcando a passagem do estágio piagetiano Pré-operatório para o estágio Operatório-concreto. Para o desenvolvimento artístico, Gardner (1997, p.201) sugere que “uma criança de 5 a 7 anos já adquiriu suficiente domínio e compreensão de uma variedade de propriedades formais para ser válido considerá-la como um participante do processo artístico.” Assim, crianças a partir de 07 anos de idade e razoavelmente competentes devem ser capazes de “compreender as capacidades métricas de seu sistema musical, as escalas, harmonias, cadências e agrupamentos adequados e também, dados certos motivos, de combiná-los em uma unidade musical que é apropriada à sua cultura, mas não é uma cópia completa de um trabalho previamente conhecido.” (ib, p.210).

¹⁴ - Criança “média” é o termo indicado pelo autor para designar um indivíduo que não apresente nenhum tipo de retardo e, da mesma forma, que não seja superdotado.

Finalmente, Bamberger (apud GARDNER, 1997) apresenta investigações sobre como as crianças menores abordam estímulos musicais. A notação musical, conforme sugere Bamberger, só apresentará resultados eficientes, tanto de leitura quanto de escrita, em crianças mais velhas (a partir dos 08 anos de idade). Sugere também que o contorno melódico é elemento facilitador para a construção melódica por parte das crianças, demonstrando-se muito mais eficiente do que a divisão de uma peça musical pelas suas notas individualmente. Da mesma forma que os autores anteriores, a pesquisa conclui que a conservação musical está diretamente relacionada à faixa etária em que a criança se encontra.

Uma pesquisa muito semelhante foi desenvolvida por Campos (2005) ao tratar dos estados de conservação musical, porém do ponto de vista da percepção. Conforme a autora, a percepção musical desenvolve-se cronologicamente, de acordo com desenvolvimento cognitivo e obedece a critérios impostos pela capacidade cognitiva do indivíduo. A pesquisa empírica foi realizada com 262 crianças, entre a terceira e a sexta séries de dois colégios públicos de Madri/Espanha, e consistiu em realizar ditados melódicos para medir a quantidade de acertos, relativos tanto às notas específicas, quanto ao contorno melódico de um determinado exercício. É importante salientar que antes da realização dos ditados, eram feitos exercícios que preparavam o aluno à realização do mesmo. Vale ressaltar que, na pesquisa citada, os resultados obtidos refletiram apenas a realidade das crianças observadas.

A partir da análise dos dados, alguns resultados se mostraram surpreendentes, do ponto de vista da conservação musical a partir da percepção. O primeiro deles indica que a quantidade de acertos referentes ao contorno melódico foi muito superior à quantidade de acertos relativos às notas específicas. A autora não deixa claro se houve relação entre Portanto, sugere que a percepção do contorno melódico antecede à percepção das notas – ou de intervalos específicos –, conforme apontam as teorias analisadas na sua revisão de literatura.

Outro dado indica que os intervalos musicais mais “harmônicos” – mais consoantes ou considerados mais naturais ao ouvido humano – não obtiveram melhores resultados do que os demais intervalos, pelo contrário, tiveram baixa porcentagem de acertos. Dessa forma, este estudo sugere que o ouvido humano não possui, *a priori*, nenhum tipo de dispositivo biológico que reconheça mais facilmente intervalos “harmônicos” a intervalos “não-harmônicos”, sendo que este fator tende a acompanhar a exposição à música do indivíduo, ou seja, o seu estágio de desenvolvimento perceptivo/musical.

Por fim, a partir da análise das variáveis do sujeito, os alunos que freqüentavam aulas de música em escola especializada, ou seja, além das aulas de música ministradas no colégio,

apresentaram um desempenho melhor, assim como os alunos das séries mais avançadas, comprovando, conforme as pesquisas anteriores, a possível linearidade¹⁵ do processo de desenvolvimento musical.

Da mesma forma, Martins (1996) tratou de estabelecer as possíveis relações entre a psicologia cognitiva e a educação musical, partindo dos conceitos piagetianos de percepção. O autor busca associar as características de uma abordagem cognitiva em educação musical ao aprendizado das habilidades musicais. Dessa forma, o autor procurou estabelecer a diferenciação entre os estudos de percepção auditiva e de percepção visual – por envolverem sentidos diferentes – mas que podem ter suas conclusões provenientes de um mesmo tipo de análise. Portanto, conforme o autor, as análises da percepção visual podem servir para a percepção auditiva. A percepção bem como a inteligência são tipos de adaptação, sendo que a percepção está sempre sendo subordinada à inteligência. Assim como sugere Campos (2005), o tipo de percepção depende do estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra.

É interessante abordar também o paralelo traçado por Martins (1996) na comparação e diferenciação entre a aquisição da linguagem falada e da linguagem musical, devido ao atraso no desenvolvimento da primeira com relação à segunda. O autor cita dois motivos para justificar este fato: 1) Se estimula a criança significativamente muito mais ao desenvolvimento da linguagem verbal, e 2) a linguagem musical é também significativamente mais complexa do que a linguagem verbal, devido a sua quase infinita possibilidade de variantes. Por esse motivo, “a estrutura cognitiva que abrange a linguagem musical deverá ser mais desenvolvida e conseqüentemente posterior” (ib, p.11) à linguagem falada.

Numa análise conclusiva, Gardner (1997, p.240) afirma que “a qualidade das experiências e os sentimentos que o artista comunica são de crucial importância em qualquer objeto de arte. Não é suficiente ser tecnicamente competente: o artista precisa também ter algo significativo para comunicar”, e conclui dizendo que “uma vida inteira de desenvolvimento está por trás de uma obra prima.” (id)

2.2.2 Processos de aprendizagem musical

Com relação aos processos de aprendizagem, Vigotski (1994) chama a atenção para o fato de que o desenvolvimento geral pode estar vinculado ao processo de aprendizagem de

¹⁵ - Nesse ponto, entendemos que a melhor imagem para uma visualização da questão do desenvolvimento musical não seja a “linha” (linearidade), mas sim a “teia”, pois, conforme alguns autores (cito VIGOTSKI, 2004), o desenvolvimento não segue um curso linear, mas sim se ramifica nas diversas interações e relações entre o sujeito e o meio em que está inserido.

acordo com três importantes categorias. A primeira, baseada no pensamento de Piaget, parte do pressuposto de que os processos de desenvolvimento são completamente independentes aos processos de aprendizagem. Nesse caso, a aprendizagem está vinculada à etapa de desenvolvimento em que o indivíduo se encontra. O autor salienta, portanto, que a aprendizagem nesse caso, segue sempre o curso do desenvolvimento do indivíduo, e não o contrário, pois o indivíduo atinge determinada etapa do desenvolvimento de acordo com a maturação e de forma independente aos processos de aprendizagem.

Uma segunda categoria coloca a aprendizagem no mesmo plano do desenvolvimento, onde para cada etapa da aprendizagem há uma etapa correspondente no curso do desenvolvimento geral. Conforme o autor, nesse caso é possível considerar que os processos de aprendizagem são paralelos aos estágios de desenvolvimento. Dessa forma, esta categoria pressupõe que a aprendizagem de uma determinada habilidade deve estar de acordo com o estágio de desenvolvimento em que o indivíduo se encontra, sendo apenas uma questão de “maturidade” para que o mesmo a alcance.

A terceira categoria – a mais aceita por Vigotski –, tenta conciliar os dois pontos de vista anteriores. Assim, o autor entende que o desenvolvimento é interdependente aos processos de aprendizagem. Dessa forma, o desenvolvimento torna-se um produto da interação entre dois processos fundamentais: a maturação e a aprendizagem. Nesse sentido o autor apresenta a teoria dualista do desenvolvimento: de um lado há um processo físico de maturação, que possibilita a aprendizagem e, de outro, há a própria aprendizagem, que é proporcionada através das experiências externas do indivíduo. (VIGOTSKI, 1994).

Vigotski (1994) destaca, portanto, o descompasso entre a aprendizagem e o desenvolvimento, já que a criança é capaz de aprender uma determinada habilidade, e isto está relacionado ao processo de aprendizagem. No entanto, a partir do momento em que a mesma criança consegue estabelecer relações estruturais entre diversas habilidades, este fato pode ser relacionado ao desenvolvimento. Por conseqüência, “ao dar um passo em frente no campo da aprendizagem, a criança dá dois no campo do desenvolvimento; e por isso, aprendizagem e desenvolvimento não são coincidentes”. (ib, p.109).

Nesse ponto, há uma divergência entre as teorias de Vigotski e de Piaget. Enquanto que para Piaget, a aprendizagem aparece separada, porém condicionada ao desenvolvimento – o que sugere um papel muito mais reativo por parte do professor, ou seja, uma instrução mais voltada ao estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra –, a teoria de Vigotski, partindo do conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, pretende que o professor apresente um papel muito mais ativo, sugerindo que uma correta instrução favorece a

aprendizagem, independente do estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra (HARGREAVES & ZIMMERMAN, 2006). Para entender este aspecto do ponto de vista da educação musical, é importante rever o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, do próprio Vigotski (1994).

O conceito de *zona de desenvolvimento proximal* de Vigotski diz respeito ao fato de que a aprendizagem serve como “fonte” para o desenvolvimento. Dessa forma, segundo o autor, o processo de aprendizagem considerado ideal é aquele que esteja adiantado ao desenvolvimento, ou seja, deve submeter-se ao desenvolvimento de maneira a esgotar e suprir todas as suas possibilidades. Assim, há a necessidade de haver uma instrução apropriada e de acordo com o nível de desenvolvimento do indivíduo, não permitindo uma discrepância entre o desempenho na realização de uma determinada tarefa e o potencial do indivíduo em executá-la (VIGOTSKI apud ÁLVARES, 2005). Da mesma forma, o autor compreende que o desenvolvimento individual pode ser representado e relacionado com a aprendizagem a partir das ações colaborativas de um grupo. Dessa forma, “aquilo que a criança consegue fazer com ajuda dos outros [pode] ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha” (VIGOTSKI, 1998, p.111).

Nesse sentido, alguns autores apresentam abordagens que buscam relacionar os processos de aprendizagem musicais às etapas do desenvolvimento. Para Gordon (2000), as práticas de ensino devem tomar conta da variedade de aptidão musical entre os alunos. É importante, nesse sentido, apontar o interesse do autor nas seqüências de aprendizagem musical, tendo em vista sua preocupação com o processo muito antes do que com os resultados. Embora cada aluno aprenda dentro do contexto de suas circunstâncias pessoais, “todos são capazes de aprender” (ib, p.41) vencendo níveis de aprendizado e avançando no domínio dos conteúdos musicais. A teoria de aprendizagem musical preocupa-se com o processo de aprendizagem. Assim, ela permite discutir o “como” e o “quando” aprendemos música.

Assim como a fala desenvolveu-se muito antes da escrita, o som existiu muito antes de a notação ser desenvolvida. Desta forma, o autor insiste que a audição musical ativa – que o autor chamou de audição – é impreterivelmente anterior a qualquer aprendizado de habilidade musical, pois “aprender coisas sobre a música não é o mesmo que aprender música” (ib, p.56). Para Gordon, portanto, audiar é elemento essencial no processo de aprendizagem musical.

Finalmente, Martins (1996) destaca que o desenvolvimento dos processos de percepção musicais depende de uma bagagem anterior, e é lento e gradual. Deve-se respeitar cada etapa da aprendizagem musical, na medida em que, ao subverter etapas intermediárias, os processos cognitivos também serão atropelados, e, por tanto, prejudicados.

2.3 A relação entre desenvolvimento e aprendizagem musicais

É possível estabelecer, ao final deste estudo alguns pontos em comum entre as teorias analisadas. Fica evidente que há um consenso, em todas as teorias analisadas de que, basicamente, o desenvolvimento musical infantil pode ser dividido em três etapas, apenas alterando as idades e os pontos de vista entre uma teoria e outra. São eles: a) um período pré-simbólico (referente aos 2 primeiros anos de vida, b) um período do símbolo (dos 2 aos 7 anos de idade e c) o período de desenvolvimento artístico posterior (dos 08 anos em diante). É evidente que algumas teorias buscam refletir muito mais acerca das relações entre as etapas do desenvolvimento musical e os processos cognitivos que a subjazem, como Gardner (1997) e Hargreaves & Zimmerman (2006). Este último, apesar de não apresentar um modelo como os anteriores, mostra-se preocupado em não necessariamente precisar as idades, mas sim, em discutir os processos de aquisição de habilidades musicais.

Por sua vez, as teorias de aprendizagem musical, do ponto de vista da sua relação com os modelos de desenvolvimento pré-existentes, se apresentam muitas vezes desconexas. Teorias como a de Vigotski (1994) e Gordon (2000) tentam aproximar o desenvolvimento cognitivo das teorias de aprendizagem, tendo em vista a sua eminente relação. Para a educação musical, a relação estabelecida entre a psicologia do desenvolvimento e as teorias da aprendizagem musical favorecem ambas as partes. Campos (2007) estabelece alguns paralelos entre o desenvolvimento musical e a educação musical: se por um lado o estudo do desenvolvimento cognitivo/musical favorece a aplicação bem fundamentada e bem orientada dos conteúdos musicais, e, portanto, à Educação Musical, por outro, o fazer musical e a utilização da música podem promover as habilidades cognitivas.

De modo prático, Campos (2007) também cita alguns métodos ativos de educação musical como o Orff, Kodály e Dalcroze, que se destacam pela sua abordagem em música, mas que muitas vezes não apresentam a devida preocupação de se integrar aos demais processos psicológicos inerentes ao aluno. Nesse caso, a autora aponta dois aspectos quanto à cognição musical e à educação musical: 1) o desenvolvimento cognitivo e o processo de educação musical e 2) o desenvolvimento cognitivo através da educação musical.

Finalmente, Mársico (1982) coloca o jogo como essencial na infância, não podendo, por esse motivo, ficar fora das aulas de música. Baseando-se em Fourgon (apud MÁRSICO, 1982), a iniciação musical da criança inclui dois períodos: 1) o período preparatório, que se resume a atentar para tudo que é audível, tendo a participação do seu corpo e dos movimentos corporais na percepção do ambiente sonoro e 2) o período ativo, quando a criança é estimulada a manipular o som a partir de sua experiência sonora. (MÁRSICO, 1982). A autora defende também a introdução, desde muito cedo, de todas as formas rítmicas e musicais através de jogos rítmicos melódicos, com movimentos, gestos e canções, privilegiando o instrumento corpo. Segundo a autora, devem ser constantemente oportunizados muitos momentos de contato sonoro/musical, onde o corpo todo esteja interagindo com o som e com a experiência sonora. Também deve ser respeitada a personalidade da criança, aguçando-lhe todas as suas possibilidades de expressão própria. Esse fator possui uma dupla finalidade, pois promove o crescimento do potencial criativo da criança e contribui para estruturá-la interiormente, conquistando dessa forma a sua autonomia.

Sintetizando a revisão realizada neste capítulo, procurou-se estabelecer a relação entre campos distintos da psicologia da música – o desenvolvimento e a aprendizagem – sob o ponto de vista prático da educação musical. Apesar das divergências existentes entre os modelos em ambos os campos, é latente que sejam estabelecidas relações entre os mesmos, tendo em vista a necessidade do docente em música em dispor de novas idéias, que reflitam sobre sua atuação enquanto profissional.

3. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Para esta investigação, cujo foco foi a aplicação de atividades do sistema de educação musical Orff/Wuytack, foram planejadas 06 (seis) aulas de musicalização infantil, com crianças brasileiras entre 06 e 08 anos de idade. Assim, o recorte deste trabalho buscou verificar a aplicação deste sistema, de acordo com dois pontos de vista: 1) com o foco no próprio sistema e 2) com o foco nas crianças.

O primeiro aspecto abordado teve como enfoque, atividades que compreendem o sistema e na sua metodologia, nas quais buscou-se responder às questões “quais atividades” utilizar com as crianças observadas e “como” utilizá-las no contexto de uma aula de musicalização infantil. Nesse caso, os dados coletados foram apresentados no trabalho de maneira qualitativa e descritiva, pois envolveram a observação direta não participante dos vídeos das aulas.

O segundo ponto de vista abordado foi a aprendizagem musical das crianças seu desenvolvimento cognitivo/musical. Nessa etapa, durante a observação das 06 aulas onde os conteúdos foram aplicados por um professor especialista, procurou-se avaliar a performance e o desempenho das crianças enquanto participantes ativas das aulas observadas, de acordo com as variáveis dependentes desta investigação. Como forma de validação destas observações, foram convidados três juizes externos especialistas, que, também por meio da observação direta dos vídeos das aulas 01 e 06 – o teste A e o teste B do estudo – responderam a um questionário onde deveriam valorar os mesmos aspectos observados nas variáveis dependentes do estudo.

A investigação pretendeu responder a algumas perguntas, a citar: a) Quais as vantagens e desvantagens de se utilizar a metodologia do sistema Orff/Wuytack para o ensino dos conteúdos musicais tais como a aquisição melódica e rítmica? b) Como se dá a relação entre o ensino e a aprendizagem musical através do princípio de totalidade presente no sistema Orff/Wuytack? c) É possível estabelecer critérios que possibilitem compreender a relação entre o aprendizado musical e o desenvolvimento musical das crianças observadas? d) De que maneira o sistema Orff/Wuytack entende a questão do desenvolvimento e da aprendizagem musicais?

Finalmente, é importante deixar claro que nesta investigação não se teve a pretensão de analisar nenhum fator social ou cultural das crianças observadas e, por esta razão, estes fatores não foram contemplados no estudo. No entanto, é evidente que as interações sociais entre os indivíduos participantes da pesquisa observadas nos vídeos foram abordadas nas

análises que seguem, mas apenas o que foi possível de ser observado nos vídeos. Portanto, como recorte desta investigação levou-se em consideração apenas a faixa etária dos alunos e o fato de serem crianças que frequentam aulas regulares de musicalização infantil, sendo estas as variáveis independentes do estudo.

3.1 Metodologia

Conforme visto anteriormente, esta pesquisa de caráter exploratório foi dividida em duas etapas e, por essa razão, apresenta-se tanto sob a ótica qualitativa quanto quantitativa. No que diz respeito ao fato da pesquisa ter utilizado ambas as perspectivas metodológicas, Dias (2000) argumenta que “vários autores defendem a idéia de combinar métodos quantitativos e qualitativos com intuito de proporcionar uma base contextual mais rica para interpretação e validação dos resultados” (DIAS, 2000, p.02). Dessa forma, procurou-se, nesta investigação, obter dados e interpretá-los de acordo com essas duas perspectivas metodológicas.

Na primeira etapa do estudo, pretendeu-se descrever as aulas observadas, estabelecendo-se paralelos entre as observações e os objetivos específicos desta pesquisa. Também conforme Dias (2000), o trabalho com a pesquisa qualitativa envolve principalmente a observação, o registro e a análise das interações entre pessoas e sistemas. O método de coleta de dados por observação direta dos vídeos favoreceu tal procedimento, já que se optou pela observação não participante. Ainda conforme Dias,

(...) a pesquisa qualitativa é indutiva, isto é, o pesquisador desenvolve conceitos, idéias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, ao invés de coletar dados para comprovar teorias, hipóteses e modelos preconcebidos (DIAS, 2000, p.01).

Diferentemente da primeira parte deste estudo, a segunda etapa da pesquisa teve como delineamento metodológico a pesquisa *quasi-experimental*, pois tratou de testar a hipótese da presente investigação. Nesse tipo de investigação, também conhecida como ensaio ou experimento não aleatório, o pesquisador não tem total controle das variáveis do experimento (CAPBELL & STANLEY, 1979).

Conforme Shadish et al (2002), as circunstâncias em que ocorre a pesquisa cujo delineamento é *quasi-experimental* não podem ser aleatórias. Além disso, o investigador pode intervir nas características que estão sendo investigadas. Os autores ainda complementam:

Em quase-experimentos, o pesquisador tem que enumerar explicações alternativas uma a uma, decidir quais são plausíveis e, em seguida, usar a lógica, o *design*, e de medição para avaliar se cada uma está funcionando de uma forma que poderia explicar qualquer efeito observado. (SHADISH et al, 2002, p.14)¹⁶.

Na presente investigação pretendeu-se testar a hipótese de que há uma significativa melhora na aprendizagem musical, principalmente com relação à aquisição melódica, a partir da utilização das metodologias e das atividades musicais presentes no sistema Orff/Wuytack e tomando como referência o princípio da totalidade – aspecto inerente à metodologia do sistema – na aplicação destas atividades em uma aula de musicalização infantil. Conforme Campbell & Stanley (1979),

(...) num sentido muito fundamental, resultados experimentais nunca “confirmam” ou “provam” uma teoria: o que ocorre é que a teoria vitoriosa é testada e deixa de ser rejeitada. (...) Os resultados de um experimento “põem à prova”, mas não “provam” uma teoria. Uma hipótese adequada é uma hipótese que sobreviveu repetidamente a este desafio, mas estará sempre sujeita a ser novamente posta à prova (CAMPBELL & STANLEY, 1979, p.63).

Nesse sentido, mesmo testando a hipótese do estudo a fim de determinar a sua validade, esta investigação não procurou realizar grandes generalizações com relação à aplicação do sistema estudado, tendo em vista que o grupo de alunos observados foi um grupo restrito. Procurou-se, portanto, analisar e refletir sobre a relação entre o sistema e as crianças observadas, do ponto de vista da sua aprendizagem musical.

Também de acordo com o delineamento *quasi-experimental*, não há a obrigatoriedade de haver comparação entre dois grupos, porque igualmente não há a necessidade de um grupo de controle, característica fundamental para o modelo experimental autêntico¹⁷. Dessa forma, a pesquisa foi realizada com um único grupo apenas, mudando-se tão somente as condições as quais ele foi submetido. Embasando essa idéia, de acordo com Campbell e Stanley (1979),

(...) há, com efeito, vários delineamentos quase-experimentais aplicáveis a grupos únicos que podem ser usados com vantagem, com uma lógica e interpretação experimental, em muitas situações em que o esquema com grupo de controle seria impossível (ib, p.66).

¹⁶- O texto original em inglês: “In quasi-experiments, the researcher has to enumerate alternative explanations one by one, decide which are plausible, and then use logic, design, and measurement to assess whether each one is operating in a way that might explain any observed effect. (SHADISH, 2002, p.14).

¹⁷- Termo utilizado por Campbell e Stanley (1979) para designar o delineamento da pesquisa experimental e não *quasi-experimental*.

Sendo assim, conforme os autores, este experimento não utilizou um grupo de controle, pois o laboratório da investigação foi a própria sala de aula dos alunos. Assim, a pesquisa ocorreu dentro da situação operante. Por outro lado, não faria sentido, do ponto de vista metodológico, ter o grupo de controle, já que as variáveis independentes do estudo, quando não aplicadas a outro grupo, não suscitariam nenhum tipo de discussão, ao menos para o recorte desta pesquisa.

Como forma de validação da análise dos dados obtidos na pesquisa *quasi-experimental*, três juízes externos observaram e avaliaram a primeira e a última aula do estudo, cuja temática fora muito semelhante, até mesmo do ponto de vista de estrutura da aula. Da mesma forma, os juizes atribuíram notas para os mesmos parâmetros – as categorias da análise – observados e avaliados na primeira parte deste estudo. Estas observações foram feitas com o objetivo de compreender, de acordo com uma visão externa à totalidade da pesquisa, se houve ou não algum tipo de melhora no desempenho dos alunos comparando-se a primeira e a última aula. A análise dos juízes encontra-se no quinto capítulo desta investigação.

Convém ressaltar, neste momento, o fato de que os resultados da pesquisa foram extraídos da observação e análise dos vídeos feitos das aulas pelo método de observação, tanto do pesquisador, quanto dos três juízes externos. Conforme Kemp (1995),

(...) a partir de investigações que utilizaram a metodologia da observação sistemática, começaram a definir-se comportamentos de ensino e de aprendizagem da música, a desenvolver instrumentos para medir esses comportamentos, permitindo o estudo das relações entre eles (KEMP, 1995, p.89).

Ainda de acordo com Kemp (1995), houve uma preocupação – quando na utilização do método por observação – com dois aspectos do comportamento humano: a) a atenção dada ao estímulo e b) a resposta ao mesmo. Desse ponto de vista, caberia aqui uma análise mais profunda da performance do professor enquanto educador musical. Entretanto, não foi este o objetivo desta investigação e, portanto, não fez parte da análise dos dados, ainda que a observação suscite algumas inquietações com relação a este aspecto.

Finalmente, optou-se pela observação sistemática contínua (KEMP, 1995), através da qual as aulas foram registradas em vídeo e posteriormente analisadas. Conforme Dias (2000), a análise dos dados em pesquisas qualitativas consistiu em três atividades iterativas e contínuas: a redução dos dados, a apresentação dos dados e delineamentos e a verificação da

conclusão. Estes passos, portanto, nortearam as análises dos vídeos que foram apresentadas no quarto capítulo deste estudo.

3.1.1 As variáveis da pesquisa *quasi-experimental*

Uma variável é qualquer informação relativa à pesquisa que possa ser classificada em duas ou mais categorias, e podem ser divididas em: a) independentes: as causas que são alteráveis de acordo com a manipulação e a opção do investigador; b) dependentes: os efeitos, que dependem da manipulação das variáveis independentes; e c) controladas: aquelas que são mantidas fora do experimento, pois podem vir a influenciar os resultados da investigação.

No presente estudo, as variáveis independentes foram as seguintes:

1. **Faixa etária:** crianças brasileiras entre 06 e 08 anos de idade.
2. **Grupo:** crianças que freqüentam aulas regulares de musicalização infantil.
3. **Proposta de atividades:** as atividades presentes nos planos de aula e a metodologia de aplicação destas atividades pertencentes ao sistema Orff/Wuytack.

Por outro lado, as variáveis dependentes da investigação, ou seja, os efeitos das aulas observados na análise dos vídeos, e, portanto, as categorias de análise deste estudo, foram:

1. **Desenvoltura vocal:** afinação, qualidade na imitação e na performance vocal.
2. **Desenvoltura instrumental:** postura, manuseio das baquetas, qualidade na imitação e na performance instrumental.
3. **Qualidade rítmica:** tanto na imitação quanto na performance instrumental e vocal.
4. **Qualidade melódica:** tanto na imitação quanto na performance instrumental e vocal.
5. **Expressão:** em um sentido de ter havido a possibilidade do aluno observado ter se expressado, seja por meio do seu corpo, da sua voz ou da música.

Em cada uma das seis aulas observadas, para cada categoria de análise acima foi atribuída, ao final das observações, uma nota entre 01 (um) e 05 (cinco), conforme a tabela abaixo, como forma de atribuir uma nota/conceito ao desempenho dos alunos observados.

Conceito	Não houve	Ruim	Razoável	Bom	Ótimo
Nota	01	02	03	04	05

Tabela 04 – As possibilidades de nota/conceito da pesquisa *quasi-experimental*

Esse desempenho não pretendeu avaliar os alunos individualmente, mas sim a turma como um todo, já que, para o sistema analisado, o ensino de música é coletivo e não individual.

3.1.2 Condições para a realização do estudo

Em se tratando de um estudo exploratório, que se articula com a pesquisa *quasi-experimental*, o mesmo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) do Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná. Todos os requisitos éticos e burocráticos para a realização de pesquisas com seres humanos – a citar: termos de consentimento, explicação do estudo e autorização para realização de pesquisa de campo – foram efetuados e respeitados e encontram-se, respectivamente, nos anexos 08, 09 e 10 deste trabalho.

3.2 Planejamento das aulas

Para a pesquisa empírica foram planejadas seis aulas num período de um mês e meio – no segundo semestre de 2007. Para a investigação, foi escolhido um grupo de crianças em idade escolar, de uma turma de musicalização infantil da Universidade Federal do Paraná, devido à sua relevância quanto ao assunto abordado.

A faixa etária escolhida foi entre 06 e 08 anos de idade. Gardner (1997, p.208) destaca a importância dessa faixa etária no desenvolvimento musical, pois “aos 06 anos, ela [a criança] já atingiu um relacionamento funcional com símbolos musicais, tocando, executando e percebendo com certa exatidão”.

Além disso, essa idade foi selecionada de acordo com os critérios de aquisição do contorno melódico. Hargreaves & Zimmerman (2006) citam que nessa idade, as crianças ainda percebem as melodias através do seu contorno melódico e que, a partir dos oito anos,

sua percepção começa a operar cada vez mais dentro de um sistema tonal, conforme o texto abaixo:

Por volta dos 08 anos de idade, a percepção melódica das crianças opera dentro de um sistema tonal cada vez mais estável. Nesse período, a informação melódica é armazenada e processada de acordo com uma referência tonal e não por esquemas de contorno (HARGREAVES & ZIMMERMAN, 2006, p. 258).

Considerando a importância atribuída neste estudo à aquisição melódica através de esquemas de contorno, conclui-se que a faixa etária escolhida foi a mais apropriada para a realização da investigação. Além disso, também conforme Hargreaves e Zimmerman (2006), é nessa idade que ocorrem muitos avanços cognitivos por parte das crianças, tanto nos processamentos quanto nas representações e nas aquisições musicais.

3.2.1 A estrutura das aulas

3.2.1.1 Dias das aulas.

O conjunto das seis aulas da investigação ocorreu nos seguintes dias, sempre aos sábados pela manhã, de acordo com a tabela abaixo:

Aula	Dia	Aula	Dia
01	29/09/2007	04	27/10/2007
02	06/10/2007	05	10/11/2007
03	20/10/2007	06	17/11/2007

Tabela 05 – Os dias das aulas.

3.2.1.2 Local e horário

As aulas foram realizadas no horário normal da turma de 06 a 08 anos de idade do Curso de Musicalização Infantil da Universidade Federal do Paraná, ou seja, aos sábados, das 09h30 às 10h15, no Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná.

3.2.1.3 Grupo de alunos

As aulas foram realizadas com os alunos da turma de 06 a 08 anos de idade do Curso de Musicalização Infantil da Universidade Federal do Paraná.

3.2.1.4 Objetivos das aulas

Com este planejamento pretendeu-se aplicar algumas atividades do sistema Orff/Wuytack nas aulas de musicalização infantil das crianças citadas acima. Por meio de atividades que envolvem principalmente a performance vocal e instrumental, buscou-se estimular as crianças à prática musical ativa, criativa e interativa.

Nas aulas ministradas, os objetivos específicos foram:

- Desenvolver aptidões vocais: afinação, qualidade na imitação e na performance vocal, desenvolver esquemas de contorno melódico.
- Desenvolver aptidões instrumentais: postura, manuseio das baquetas, qualidade na imitação e na performance instrumental.
- Desenvolver aspectos relacionados ao ritmo: manutenção do pulso, expressão corporal, jogos de substituição de palavras por gestos, desenvolvimento de ritmos básicos, técnica de *ostinatos*, movimento corporal e dança.
- Desenvolver aspectos relacionados à melodia: execução da totalidade da melodia e da letra da canção.

Todos os procedimentos relacionados à aplicação das atividades abaixo foram concebidos de acordo com o sistema Orff/Wuytack (WUYTACK, 2000; 2005; 2007) e também observando os objetivos do Curso de Musicalização Infantil da Universidade Federal do Paraná. As atividades foram aplicadas por um professor especialista, devidamente treinado e familiarizado com o sistema em questão.

3.2.1.5 Estruturas de ensino

Este planejamento foi dividido em 05 estruturas de ensino, de acordo com os conteúdos aplicados. As estruturas foram as seguintes:

Estrutura 01	Aulas 01 e 16	Aula inicial e Aula final Testes “A” e “B”;
Estrutura 02	Aula 02	Escala bitônica
Estrutura 03	Aula 03	Escala tritônica
Estrutura 04	Aula 04	Escala heptatônica
Estrutura 05	Aula 05	Escala pentatônica

Tabela 06 – As estruturas de ensino.

3.2.2 Os conteúdos das aulas

As atividades que fizeram parte destas aulas foram ordenadas de acordo com a progressão melódica proposta pelo sistema ¹⁸. Para esta pesquisa, no entanto, a progressão sugerida por Wuytack e Palheiros foi apresentada somente até a escala pentatônica, sendo que cada atividade proposta envolveu todos os parâmetros que foram avaliados nos testes da pesquisa *quasi-experimental*. Nesse caso, as atividades realizadas neste estudo foram as seguintes:

1. **Teste A:** imitação rítmica e melódica na canção **“Onde mora a minha Moura”** (WUYTACK, 2005, p.20)
2. Exercícios com a escala Bitônica.
3. Escala Bitônica: **“Bate com as mãos”** (WUYTACK, 2000, 01).
4. Exercícios com a escala Tritônica.
5. Escala Tritônica: **“Vira e Gira”** (WUYTACK, 2000, 03).
6. Exercícios com a escala Tetratônica.
7. Escala Tetratônica: **“O Joaquim, quim, quim”**(WUYTACK, 2000, 07).
8. Exercícios com a escala Pentatônica.
9. Escala Pentatônica: **“O cuco cantou”** (WUYTACK, 2000, 16).

¹⁸- Vide item 1.3.2 deste estudo (p.25).

10. **Teste B** – imitação rítmica e melódica na canção “**No caminho de ferro**” (WUYTACK, 2005, p.78).

Cada aula envolveu especificamente duas atividades que foram apresentadas conforme a metodologia do Sistema Orff/Wuytack e de acordo com o princípio da totalidade. No entanto, o professor que aplicou as atividades teve a liberdade de realizar atividades preparatórias, se assim achasse pertinente.

3.2.3 Os planos de aula e as atividades propostas

Abaixo são apresentados os planos da seis aulas da investigação, de acordo com as estruturas de ensino propostas.

3.2.3.1 Estrutura 01 - Aula 01

1. **Data:** 29/09/2007

2. **Horário:** 9h30 às 10h15

3. **Conteúdos**

- **Teste A:** apresentação dos instrumentos Orff, imitação rítmica e melódica nos instrumentos.
- Jogo de substituir palavras por gestos: “**Onde mora a minha Moura**” (WUYTACK, 2005, p.20):

The image shows two staves of musical notation for the song "Onde mora a minha Moura". The first staff is the melody in G major (one sharp) and 4/4 time. The lyrics are: "On-de mo - ra a mi nha mou - ra? A mi nha mou - ra, on-de mo - ra? On-de". The second staff is a bass line with lyrics: "mo - ra a mi - nha mou - ra? A mi - nha mou - ra, on - de mo - ra?". Chords are indicated above and below the notes: Em, B7, Em, E7, Am, Em, B7, Em.

Figura 04 - “Onde mora a minha Moura” (WUYTACK, 2005, p.20).

4. **Tempo Total Estimado:** 01 hora / aula – 45 minutos.

3.2.3.2 Estrutura 02 - Aula 02

1. **Data:** 06/10/2007

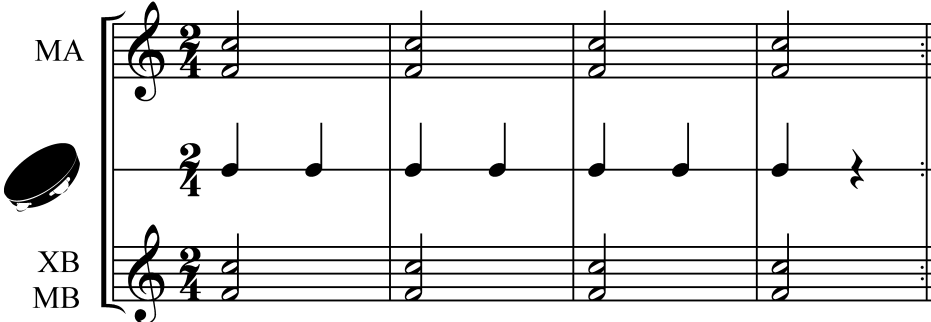
2. **Horário:** 9h30 às 10h15

3. **Conteúdos**

- Exercícios com a escala Bitônica.
- Escala Bitônica: **“Bate com as mãos”** (WUYTACK, 2000, 01):



1. Ba - te, com as mãos; bat - te, ba - te pal - mas.
 2. Ba - te, com os pés; vê - la co - mo an - das.
 3. Ba - te, ba - te'a - qui; ba - te nos jo - e - lhos.
 4. Esta - la, esta - la'as - sim; esta - la bem os de - dos.



MA
 XB
 MB

Figura 05 – “Bate com as mãos” (WUYTACK, 2000, 01).

4. **Tempo Total Estimado:** 01 hora / aula – 45 minutos

3.2.3.3 Estrutura 03 - Aula 03

1. **Data:** 20/10/2007

2. **Horário:** 9h30 às 10h15

3. **Conteúdos**

- Exercícios com a escala Tritônica.
- Escala Tritônica: **“Vira e Gira”** (WUYTACK, 2000, 03):

1. Vi ra vi - ra vi - ra'a - qui vi - ra vi - ra vi - ra'a - li.
2. Gi ra gi - ra ri - ra cá gi - ra gi - ra gi - ra lá.

JS
MB

Figura 06 – “Vira e Gira” (WUYTACK, 2000, 03).

4. Tempo Total Estimado: 01 hora / aula – 45 minutos

3.2.3.4 Estrutura 04 - Aula 04

1. Data: 27/10/2007

2. Horário: 9h30 às 10h15

3. Conteúdos:

- Exercícios com a escala Tetratônica.
- Escala Tetratônica: “O Joaquim, quim, quim” (WUYTACK, 2000, 07):

No sa - co do pão, pão, pão, que le - va'o Jo - a - quim - quim - quim,
Eu vi um ra - tão, tão, tão, a fer - rar em mim, mim, mim.

Musical score for 'O Joaquim, quim, quim' in 2/4 time. The score is arranged for three parts: MA (Melody), XB (X-Bass), and MB (M-Bass). The MA part is written in treble clef and consists of a series of chords. The XB and MB parts are written in treble clef and consist of a series of notes. A snare drum icon is shown to the left of the XB and MB parts.

Figura 07 - “O Joaquim, quim, quim” (WUYTACK, 2000, 07).

4. **Tempo Total Estimado:** 01 hora / aula – 45 minutos

3.2.3.5 Estrutura 05 - Aula 05

1. **Data:** 10/11/2007

2. **Horário:** 9h30 às 10h15

3. **Conteúdos:**

- Exercícios com a escala Pentatônica.
- Escala Pentatônica: “**O cuco cantou**” (WUYTACK, 2000, 16):

Musical score for 'O cuco cantou' in 2/4 time. The score is arranged for three parts: XA (X-A), XB (X-B), and MB (M-B). The XA part is written in treble clef and consists of a series of notes. The XB and MB parts are written in treble clef and consist of a series of notes. The lyrics are: O mês de'a - bril che - gou e'o cu - co já can - tou. Cu - cu! Cu - cu! O cu - co já can - tou.

Musical score for 'O cuco cantou' in 2/4 time. The score is arranged for three parts: XA (X-A), XB (X-B), and MB (M-B). The XA part is written in treble clef and consists of a series of notes. The XB and MB parts are written in treble clef and consist of a series of notes.

Figura 08 – “O cuco cantou” (WUYTACK, 2000, 16).

4. **Tempo Total Estimado:** 01 hora / aula – 45 minutos

3.2.3.6 Estrutura 06 - Aula 06

1. **Data:** 17/11/2007

2. **Horário:** 9h30 às 10h15

3. **Conteúdos:**

- **Teste B** – imitação rítmica e melódica nos instrumentos Orff, improvisação.
- Jogo de substituir palavras por gestos: **“No caminho de ferro”** (WUYTACK, 2005, p.78):

Dm C F

No ca-mi-nho de fer-ro, as car-rua-gens cor-rem rá-pi-do. As car-

Dm Gm A7 Dm

rua-gen cor-rem rá-pi-do, no ca-mi-nho de fer-ro.

Figura 09 – “No caminho de ferro” (WUYTACK, 2005, p.78).

4. **Tempo Total Estimado:** 01 hora / aula – 45 minutos.

3.3 Recursos didáticos/materiais utilizados

Para as 06 aulas foram necessários os seguintes equipamentos/materiais:

- Um instrumento harmônico/melódico (violão ou piano).
- Conjunto de instrumental Orff, com as baquetas e instrumentos de pequena percussão diversos.
- Um par de clavas para cada aluno, para os jogos de imitação.
- Quadro negro (ou branco) e giz (ou pincel atômico).
- Espaço físico adequado para sessões de movimento corporal e para a prática de instrumental Orff (local sem as carteiras).

3.4 A coleta de dados

Os dados desta investigação foram coletados por meio do procedimento de registro em vídeo das seis aulas observadas. Durante a coleta de dados, a câmera permaneceu fixa em um canto da sala de aula. Foi possível enquadrar, dessa forma, todo o ambiente em que a aula ocorreu.

Conforme Kemp (1995), o procedimento de análise dos vídeos enquadrou-se na categoria de investigação por observação com o método de registro contínuo. As transcrições (a elaboração do caderno de dados) e as análises dos vídeos foram realizadas *a posteriori*, e estão apresentadas no quarto capítulo deste trabalho.

3.5 As categorias de análise

Conforme visto anteriormente, as categorias de análise dos vídeos observados são as variáveis dependentes do estudo. São elas: 1) desenvoltura vocal: afinação, qualidade na imitação e na performance vocal, 2) desenvoltura instrumental: postura, manuseio das baquetas, qualidade na imitação e na performance instrumental, 3) qualidade rítmica, tanto na imitação quanto na performance instrumental e vocal, 4) qualidade melódica, tanto na imitação quanto na performance instrumental e vocal e 5) expressão¹⁹, no sentido de ter havido a possibilidade do aluno observado se expressar, seja por meio do seu corpo, da sua voz ou da música.

¹⁹ - Expressão, nesse caso, refere-se ao desempenho criativo do aluno, tendo em vista que as atividades propostas pretenderam também que a criança procure manifestar-se (ou expressar-se), seja individualmente ou em grupo, por meio da música.

4. ANÁLISE DOS DADOS

4.1 A elaboração do caderno de dados

Para a análise dos dados aqui apresentados foi elaborado um caderno de dados contendo o relato da totalidade das seis aulas observadas. Nesta etapa da coleta de dados foi realizado um relatório de observação para cada aula, em que todos os aspectos pertinentes à pesquisa foram observados e descritos em forma de relatório.

Abaixo é apresentada a análise destes dados, separada por aula. Cada observação de aula foi dividida em três grandes grupos: 1) a totalidade, 2) os processos de aprendizagem e de desenvolvimento musical e 3) as habilidades musicais envolvidas: aquisição melódica, rítmica e de imitação, e que estão de acordo com os objetivos específicos desta investigação.

4.2 A análise dos dados

4.2.1 Aula 01

A totalidade.

O objetivo proposto para a primeira aula foi a aplicação de um jogo de substituição das palavras por gestos. De acordo com a proposta desta investigação, a primeira e a sexta aula corresponderam ao teste do delineamento *quasi-experimental*, onde três juízes externos também avaliaram os parâmetros aqui descritos. A música escolhida para o primeiro teste foi “A Moura” (WUYTACK, 2005, p.20), conforme o planejamento do estudo. Trata-se de uma canção em modo menor e com uma forma muito similar à canção da sexta aula, conforme será apresentado mais adiante. A atividade contemplou principalmente o aprendizado melódico, o ouvido interno – através do jogo – e a performance vocal da canção. Estiveram presentes na aula 10 crianças.

Com relação ao conceito da totalidade, observou-se que o professor não apresentou a canção de forma total antes do seu aprendizado. Conforme propõe o sistema, é importante que isso ocorra, antes que comece o processo de imitação. Wuytack (1993; 2005; 2007) entende que, na aprendizagem musical, a consciência do todo é de suma importância, já que é através dela que o aluno desenvolve-se cognitivamente e musicalmente.

Também relacionado à totalidade, foi interessante observar a alegria e o comprometimento das crianças com a correta execução da atividade, no intuito de realizar um bom trabalho musical. No jogo, algumas palavras foram substituídas por gestos correspondentes o que, dessa forma, contribuiu para o aprendizado da letra e da melodia da canção. Wuytack & Boal Palheiros (1995) sugerem que as canções com gestos são

(...) um exercício interessante para desenvolver, entre outros aspectos, capacidade de audição interior, memória musical e coordenação psicomotora; é também um jogo divertido, o que também não é menos importante, para as crianças (WUYTACK & BOAL PALHEIROS, 1995, p.04).

Durante a atividade, em algumas substituições, no entanto, talvez por falta de concentração, o professor cantou quando não deveria. Ao final da canção, foi possível observar que os alunos acharam aquilo muito divertido, dando risada e apontando os “erros” do próprio professor e dos demais colegas. Os erros foram sempre apontados, não de maneira ofensiva, pelos alunos, demonstrando que eles estavam compreendendo a atividade. Em alguns momentos, isso aconteceu até mesmo durante a execução da canção. Um aluno indicou: “*Ó, foi o professor que falou!*” (I, V1, 00:11:36), ficando explícito a forma descontraída em que se sucedeu a aula.

Nesta atividade também ficou evidente a inter-relação entre as formas de expressão. O professor sugeriu, em alguns momentos, que as crianças cantassem com determinada expressão facial. Disse o professor, por exemplo: “*Vamos todo mundo junto agora... faz uma cara de quem entendeu e vamos cantar*” (P, V1, 00:00:51). O “Fazer cara de quem entendeu”, nesse momento está especialmente relacionado com a expressão (num sentido de demonstração de expressão facial) e não com o sentido de “fazer de conta que entendeu”. Este fato, de estimulação do uso de expressões foi observado e correspondido pelos alunos.

Por sua vez, o aprendizado da letra da canção suscitou ao professor instigar diretamente a expressão verbal das crianças. Conforme observado no vídeo, na terceira execução do aprendizado da canção, o professor sugeriu, pedindo autorização para a turma, a substituição do “lai lai” – sílabas utilizadas até aquele momento para o aprendizado melódico sem a utilização direta da letra da canção – por “*outras palavras*” (P, V1, 00:01:30), no intuito de introduzir a letra da canção. A estratégia de substituir as sílabas pela letra funcionou muito

bem. Por já terem compreendido a melodia anteriormente, o aprendizado da letra se tornou bastante acessível às crianças.

A letra das canções dos jogos, conforme sugerem Wuytack & Boal Palheiros (1995), são inspiradas na tradição popular. Dessa forma, na elaboração da letra deve haver “preocupações de natureza lúdica e pedagógica, privilegiando-se temas que vão de encontro ao interesse e à curiosidade das crianças e palavras que possibilitem a realização de mímica e de movimento” (ib, p.4). Esse aspecto fica evidente na observação do vídeo, quando uma aluna interrompe o professor e comenta da facilidade de entender e de lembrar a letra, já que não passa de uma simples inversão. Diz ela: “*Ué, só inverte, ó: onde mora a minha moura, a minha moura onde mora*” (I, V1, 00:02:15).

Também relacionado ao estímulo à expressividade, é notável que a atenção das crianças foi intensificada quando o professor lançou um desafio: “*Está muito fácil cantar desse jeito*” (P, V1, 00:03:50), ou seja, apenas com a letra e a melodia da canção. Assim, o professor solicitou que as crianças cantassem a canção: a) com uma careta de moura, que era o tema da canção, b) com uma voz de brabo, e c) uma voz engraçada. As crianças, mesmo que de maneira tímida, fizeram o que fora solicitado pelo professor. É possível concluir que o “fazer uma voz de”, além de estimular a expressividade do aluno, demonstrou ser uma boa estratégia para atrair a atenção das crianças, já que é exatamente isso o que pôde ser observado nos vídeos.

Da mesma forma, em uma execução posterior, por sugestão do professor, as crianças foram convidadas a cantar a melodia e a letra da canção com uma voz qualquer a sua escolha. Disse ele: “*Cada um inventa uma voz diferente então agora e vamos cantar*” (P, V1, 00:04:04). As crianças, aparentemente muito mais interessadas em explorar a sua voz, e em descobrir as suas possibilidades vocais, continuaram fazendo sons diferentes, mesmo com o início da canção. Observou-se, portanto, que a maioria delas demonstrou muito interesse na exploração da própria voz, sendo observável também os seus entusiasmos com esse tipo de ação. Assim foi possível concluir que, nesse momento, todas as crianças estiveram ativamente envolvidas com o trabalho musical e, ao seu término, ficou evidente a alegria e o entusiasmo de todos frente à atividade. Alguns alunos até continuaram produzindo os sons que haviam descoberto, mesmo com o fim da canção, já que aquilo lhes pareceu algo realmente interessante.

Finalmente, a utilização do gesto na substituição das palavras, que permeou toda a atividade, foi um recurso que trouxe bons resultados para a utilização da expressão corporal pelos alunos. O gesto parece favorecer a música da mesma forma que a música corrobora com

o gesto. E de fato, as crianças pareceram muito interessadas na sua correta execução. É importante destacar que, conforme se observa nos vídeos, foi dado um tempo para que as crianças experimentassem o gesto, um de cada vez, de forma a descobri-los. No entanto, em nenhum momento as crianças tiveram a liberdade de escolha dos gestos. Todos eles foram realizados por indicação do professor e tiveram uma clara explicação. Conforme sugere Wuytack e Boal Palheiros (2005), há a possibilidade das duas alternativas: ou professor dá a indicação de todos os gestos ou eles devem ser criados pela própria turma em conjunto. A canção aparentemente fica muito mais “próxima” da criança quando o gesto é acrescentado e, visivelmente, a expressão corporal parece contribuir muito nesse sentido.

Processos de aprendizagem e desenvolvimento musical.

Por ser a primeira aula, não houve um fator de comparação para a análise do desenvolvimento dos alunos. No entanto, notou-se, em determinados momentos, o espírito colaborativo entre eles e que, de certa forma, favoreceu o seu aprendizado. Esse tipo de aprendizado, sem que haja necessariamente uma orientação verbal do professor, tornou-se visível, por exemplo, quando uma aluna que notadamente já conhecia a totalidade da canção, realizou os gestos de maneira intensa e pontual, mesmo sem a orientação do professor. Alguns alunos se voltam para tal colega, na tentativa de entender o que ela estava propondo, enquanto outros colegas seguiram imitando-a, percebendo a relação entre o gesto e a letra da canção. Conforme Vigotski (2004), o papel do professor – entendido apenas como fonte de conhecimento ou como recurso auxiliar e instrumento de educação –, vem sendo

(...) substituído de todas as maneiras pela energia ativa do aluno, que em toda a parte deve não viver do alimento que o mestre lhe fornece mas procurar por conta própria e obter conhecimentos, mesmo quando os recebe do mestre (VIGOTSKI, 2004, p.447).

E segue dizendo:

O próprio aluno se educa. Uma aula que o professor dá em forma acabada pode ensinar muito mas educa apenas a habilidade e a vontade de aproveitar tudo o que vêm dos outros sem fazer nem verificar nada. Para a educação atual não é tão importante ensinar certo volume de conhecimentos quanto educar a habilidade para adquirir esses conhecimentos e utilizá-los. E isso se obtém apenas (como tudo na vida) no processo de trabalho. (VIGOTSKI, 2004, p.448).

Daí também a importância do treino e do trabalho com a música e com o fazer musical ativo, indicado por Wuytack (1993).

Habilidades musicais envolvidas: aquisição melódica, rítmica e de imitação.

Na primeira vez em que foi apresentada a totalidade da canção, as crianças demonstraram uma aparente facilidade rítmica, no que diz respeito ao pulso e ao ritmo da canção. Melodicamente, no entanto, nenhuma criança pareceu estar cantando afinado, além de alguns alunos cantarem sem intensidade e de maneira extremamente discreta, o que não possibilitou a plena observação desse aspecto. Contudo, foi possível observar que, mesmo desafinados, a maior parte dos alunos conseguiu seguir um contorno melódico, já que, ao cantar, apresentaram uma boa definição neste aspecto. Assim, nota-se a importância dos esquemas de contorno, tendo em vista também a revisão deste estudo, na qual foi possível compreender que os esquemas de contorno melódico são as primeiras estruturas melódicas aprendidas pelas crianças.

Foram observados, no entanto, alguns problemas quanto à performance, principalmente com relação a três aspectos: a falta de um pulso definido no processo de imitação, a afinação e alguns erros na substituição das palavras por gestos. Mesmo com o professor explicando que apenas o gesto da “moura” deveria ser substituído, alguns alunos, por exemplo, continuaram fazendo o gesto na canção inteira, demonstrando que, aparentemente, não tinham ficado claras as condições em que se daria o jogo. Conforme sugere o sistema Orff/Wuytack (WUYTACK, 2005; 2007), o correto seria deixar apenas o gesto das palavras que estão sendo substituídas. Mesmo assim, nenhuma criança cantou durante a substituição pelo gesto, ficando evidente que é fazendo a atividade na prática que o aluno efetivamente aprende.

Os alunos aprenderam, por imitação, a melodia da canção. Conforme sugere Boal Palheiros, a imitação “permite que o desempenho de um comportamento (interpretação de um ritmo ou uma peça) seja aprendido através da modelagem, a partir da observação do desempenho do modelo” (1998, p.21). Foi visível, no entanto, que por diversas vezes o processo de imitação não ficou claro para os alunos, de modo a comprometer o aprendizado da melodia. Contudo, quando foi apresentada a totalidade da canção, visivelmente a melodia ficou mais clara e presente para todos os alunos, apesar desse fato ter ficado, conforme já descrito anteriormente, muito mais evidente pelo contorno melódico apresentado pelas crianças do que pela sua afinação.

Na última execução da canção durante o jogo, o professor sugeriu e desafiou os alunos: “*Vamos fazer sem nada agora, sem nada e só com o gesto... quero só ver agora, hein?*” (P, V1, 00:11:59). Visivelmente o desafio tornou mais interessante a atividade, pois os alunos se apresentaram muito mais comprometidos com o fazer musical. A maior parte dos alunos executou corretamente os gestos – com algumas exceções rítmicas e de confusão ou troca de gestos – demonstrando que a canção fora compreendida, pelo menos do ponto de vista da relação entre o gesto e a letra.

4.2.2 Aula 02

A totalidade.

O objetivo da segunda aula foi a realização de uma atividade que envolvesse o aprendizado e o treino da escala bitônica, de acordo com a seqüência prevista no planejamento das aulas. Conforme sugere o sistema Orff/Wuytack, a escala bitônica deve ser o primeiro contato da criança com a experiência melódica (WUYTACK, 2000). Conforme visto anteriormente, trata-se da terça menor cantada de forma descendente. Os motivos pelos quais tal escala assume esta função, encontram-se no item 1.3.2. deste estudo. A atividade contemplou performance vocal e instrumental da canção “Bate com as mãos” (WUYTACK, 2000, 01) além de um aquecimento vocal e instrumental por meio da escala diatônica maior cantada com o movimento corporal. Ao total, estiveram presentes na aula 08 crianças.

Ao observar o vídeo, notou-se um grande interesse dos alunos no manuseio dos instrumentos Orff. Ao entrarem na sala, os instrumentos que seriam utilizados naquela aula já estavam prontos, dispostos corretamente e somente com as lâminas necessárias à aula. A escolha dos instrumentos foi feita pelos próprios alunos, visivelmente fascinados para manipulá-los. Notou-se, portanto, que o primeiro contato desses alunos com os instrumentos Orff²⁰ provocou muitas inquietações que se apresentaram de diversas formas: alguns alunos retiraram as lâminas, outros começaram a tocar com as mãos nas lâminas e outros ainda apenas observaram atentamente toda a situação.

Percebendo esse aspecto, o professor apresentou os instrumentos e alertou os alunos de que seriam utilizados naquela aula, mas que naquele momento deveriam permanecer sem serem tocados. Disse ele:

²⁰- Ao menos o primeiro contato desses alunos com os instrumentos Orff para esta pesquisa. Alguns alunos, no entanto, já haviam tido a oportunidade de utilizá-los, até mesmo durante o estudo piloto desta investigação.

Então, vocês viram que a gente tem vários instrumentos hoje, né?... e por enquanto não é pra bater neles não, (...) e nem tirar as placas do lugar (P, V2, 00:02:46).

Com relação à totalidade, observou-se que a atividade de aquecimento à aula contemplou este aspecto, no sentido de relacionar a melodia da escala maior ao movimento corporal, aspecto inerente ao conceito da totalidade. Assim sendo, cantou-se duas vezes a escala com o corpo e com a voz, atividade aparentemente muito comum para aquelas crianças, que já freqüentavam aulas de musicalização, conforme dados obtidos no estudo piloto realizado anteriormente.

Da mesma forma, notou-se que o professor procurou relacionar a performance da melodia e da letra da canção com a expressão verbal das crianças. Ficou evidente que ele compreendeu e contemplou esse aspecto durante a aula observada, já que, numa determinada execução da canção, ele sugeriu que os alunos o fizessem, mas com uma “*voz engraçada!*” (P, V2, 00:19:45). A execução ocorreu visivelmente de forma expressiva.

Com a mesma intenção, a execução seguinte, mais uma vez por sugestão do professor, deveria ser com a voz mais bonita que eles conseguissem fazer. Disse ele: “*Faz a melhor voz que tiver, a voz mais bonita, a mais caprichada*” (P, V2, 00:20:05). O resultado desta estratégia foi uma boa performance da canção, com razoável precisão melódica, indicando que a expressão verbal pode contribuir também no aprendizado da melodia, e não apenas na aquisição do ritmo e da letra da canção. Nesse sentido Boal Palheiros sugere que, para o sistema Orff/Wuytack,

(...) a importância da expressão verbal advém do facto (sic) de as palavras serem um meio mais concreto para a aprendizagem do ritmo, servindo o texto como apoio à sua memorização (BOAL PALHEIROS, 1999, p.06).

Processos de aprendizagem e desenvolvimento musical.

Com relação ao aprendizado das crianças, destacou-se mais uma vez a necessidade de se manter um pulso bem definido na aquisição da melodia da canção. Este aspecto ficou visível comparando momentos em que o aprendizado melódico aconteceu sem um pulso e com um pulso definido, notadamente mais eficiente quando houve a manutenção do pulso. Daí a importância de um pulso bem definido também na imitação.

Outro aspecto que pode ser notado nos vídeos foram as ações espontâneas e colaborativas dos alunos frente às atividades musicais, conforme visto anteriormente (VIGOTSKI, 2004).

Para exemplificar este aspecto é possível relatar duas evidências observadas nos vídeos. A primeira delas diz respeito à relação que uma aluna estabeleceu entre o ritmo da canção e o ritmo a ser executado com a percussão. Quando solicitados a experimentar o instrumento, ela prontamente executou o mesmo ritmo que havia sido realizado com a percussão corporal (gesto) num chocalho que estava a sua disposição na hora, demonstrando claramente que havia compreendido o ritmo da canção. É notável, no entanto, que ela tenha tido essa postura sem qualquer tipo de orientação do professor.

A próxima evidência observada corresponde à natureza colaborativa entre os colegas. Numa breve pausa da aula, quando o professor foi pegar o violão, as crianças se comunicaram e se ajudaram entre si, na tentativa de melhorar a sua performance instrumental. De fato, este foi um significativo momento de descontração dos alunos que puderam experimentar livremente os instrumentos, num contexto de treinamento e partilha de habilidades musicais, o que também favoreceu o processo de aprendizagem do referido grupo.

Habilidades musicais envolvidas: aquisição melódica, rítmica e de imitação.

Da mesma forma que ocorreu na aula anterior, na execução da canção, inicialmente a afinação não foi um elemento da performance atingido com facilidade pelos alunos. No entanto foi possível perceber que houve um bom entendimento dos alunos com relação ao contorno melódico, ficando mais uma vez claro que a aprendizagem acontece por meio de estruturas de contorno melódico. Tratando-se de uma escala que envolve apenas duas notas – a escala bitônica – a estratégia adotada pelo professor de apontar com a mão a altura das notas (mais acima e mais abaixo) e indicando também o ritmo, pareceu funcionar muito bem, contribuindo para o aprendizado da melodia.

Diferentemente dos aspectos melódicos, notou-se uma certa facilidade das crianças com relação aos aspectos rítmicos da canção. A atividade envolveu a percussão corporal, tocada a partir do mesmo ritmo da melodia cantada sem a letra, ou seja: tocou-se o equivalente ao ritmo cantado, não havendo, portanto, nenhum tipo de diferença de execução entre o que foi cantado e o que foi realizado com a percussão corporal, sendo esta uma tarefa relativamente simples para as crianças observadas.

Para o aprendizado da letra, depois do aprendizado rítmico, o professor sugeriu: "*Agora vamos colocar uma letra nesse ritmo, pode ser? ...é assim, ó: BA-TE COM-AS-MÃOS*" (P, V2, 00:08:35). Alguns alunos fizeram a imitação da letra da canção. Outros pareceram entender que as mãos deveriam ser percutidas (conforme o ritmo da canção), notadamente devido a letra, o que trouxe em evidência uma sobreposição de valores na relação entre melodia e letra, ou seja: o significado da letra pareceu estar mais em evidência para as crianças do que a melodia.

Na atividade, foram utilizados - nessa ordem e uma vez para cada repetição da melodia - palmas, pés, joelhos e estalos. Todos os gestos foram demonstrados individualmente pelo professor e treinados pela turma. Ficou evidente no vídeo analisado, que o ritmo foi bastante preciso quando executado com as mãos, mas que não foi tão preciso quando realizado com os pés. Observou-se, portanto, que o ritmo tornou-se muito rápido para ser executado com os pés. No entanto, apesar da execução do ritmo com os pés não ser bem sucedida pelos participantes, a maioria dos alunos entendeu o ponto final da música, terminando juntamente com a nota final da mesma. Notou-se, enfim, que este aspecto apareceu em todos os vídeos observados, isto é, depois de uma performance mal sucedida - ao menos do ponto de vista rítmico - a maior parte dos alunos conseguiu sincronizar a última percutida com o ponto final da música, realizando-o de maneira precisa.

Outro aspecto observado neste item foi a dificuldade de adequação dos alunos com o espaço físico e os instrumentos Orff. Um exemplo desta dificuldade foi visualizado no vídeo no momento em que o professor sugeriu para que as crianças ficassem em pé: O espaço ocupado pelos instrumentos Orff pareceu atrapalhar na execução do movimento corporal. Assim, por meio desta experiência, pôde-se concluir que ter um espaço adequado ao movimento corporal é, sem dúvida, um requisito significativo para o bom gerenciamento das atividades.

Numa determinada execução da música, também ficou evidente a dificuldade dos alunos em tocar os instrumentos e cantar ao mesmo tempo. Notou-se este aspecto quando, na totalidade da canção (melodia, letra, gestos - com percussão corporal - e acompanhamento), a performance vocal ficou prejudicada, apesar da melodia e da letra terem sido visivelmente bem executadas. Deste modo pôde-se observar que a execução, completa da canção, ocorreu de maneira dividida: Os alunos que tocavam corretamente, não cantavam com a mesma segurança; já os que cantavam a melodia com mais precisão (ao menos o seu contorno melódico), não executavam corretamente o ritmo nos instrumentos. Ficou evidente, portanto, a dificuldade das crianças observadas de cantar e tocar os instrumentos ao mesmo tempo.

Em outro momento da aula, corroborando com este aspecto, ficou evidente também que tocar o tempo forte da canção e cantar a melodia juntamente com a letra foi uma tarefa difícil para as crianças observadas. Notando esse fato, o professor sugeriu então uma execução apenas com o acompanhamento instrumental. As crianças aparentaram estar mais seguras com o toque, especialmente com relação ao manuseio das baquetas e à precisão de toque. Contudo, se por um lado cantar dificultou a performance instrumental, a ausência da melodia pareceu prejudicar a manutenção do pulso da canção.

Por fim, ficou evidente que, na totalidade da canção, o gesto com a percussão corporal ficou prejudicado, pois a maioria das crianças, tendo as duas mãos ocupadas tocando os instrumentos, não puderam realizá-lo. Contudo, a execução instrumental do acompanhamento foi bem sucedida, com uma ótima manutenção do pulso e do ritmo do *ostinato* e com um razoável domínio técnico dos instrumentos.

4.2.3 Aula 03

A totalidade.

Na terceira aula deste estudo procurou-se exercitar a escala tritônica e, portanto, teve-se como objetivo a compreensão e a performance desta escala. A atividade escolhida para a aula, de acordo com o planejamento, foi “Vira e gira” (WUYTACK, 2000, 03), e envolveu principalmente o ouvido interno – através do jogo – a performance vocal e a performance instrumental. Estiveram presentes na aula 07 crianças.

Antes de iniciar a aula oficialmente, o professor estava tocando a melodia da canção que seria trabalhada naquele dia. Isso pareceu chamar a atenção de alguns alunos que estavam chegando à aula. Ao dar início, o professor sugeriu aos alunos que realizassem alguns exercícios de alongamento e pediu para que fizessem uma roda. Mais uma vez, os instrumentos Orff, dispostos no meio da sala de aula pareceram atrapalhar qualquer tipo de movimentação que pudesse acontecer. A estratégia do alongamento inicial, que aconteceu de maneira satisfatória, pareceu atrair a atenção dos alunos: balançaram a cabeça, os ombros, os braços e as pernas. Conforme Wuytack (2005; 2007), as crianças “são atividade” e gostam de atividade. Como visto anteriormente, a relação entre o corpo e a expressão da criança é um aspecto fundamental para o conceito da totalidade.

Da mesma forma, mais uma vez, o professor propôs cantar a escala diatônica com o corpo. As crianças cantaram juntamente com o professor, ainda que de maneira desafinada,

mas com um contorno melódico definido. Um aluno pareceu estar muito mais interessado em precisar o ritmo (o pulso) do que em obedecer a melodia da escala, evidenciando, mais uma vez, o destaque dado aos aspectos rítmicos em relação aos melódicos.

Ao tocar dó no XB²¹, o professor solicitou que os alunos escutassem a nota e tentassem cantar igual. A próxima execução da escala pareceu estar mais afinada, pois, com a orientação do professor, visivelmente os alunos atentaram para a afinação. O professor sugeriu, então, um jogo imitativo em que os alunos imitaram com o corpo e com a voz a melodia que fora cantada e executada pelo professor. É notável que o jogo foi bastante atraente para os alunos observados.

Com relação à expressão corporal, foi interessante verificar a maneira como o professor apresentou a canção. Ele perguntou: “*Alguém sabe a diferença entre virar e girar?*” (P, V3, 00:04:00). Um aluno prontamente respondeu: “*É que girar é fazer a volta*”. Notadamente a diferença entre virar e girar está no tanto de volta que se dá. Girar corresponde a uma volta completa sobre o eixo do próprio corpo enquanto que virar, corresponde apenas a meia volta. O professor propôs então, uma atividade preparatória que envolveu a expressão corporal: virar e girar conforme a orientação do professor. Da mesma forma que o jogo, a atividade de girar pareceu especialmente atraente às crianças.

Com relação à expressão verbal, esse aspecto ficou saliente quando na tentativa de aprimorar um *ostinato* da atividade, o professor pediu para que a turma executasse o mesmo ritmo que estavam tocando, cantado com a voz, com a sílaba “pá”. Ficou claro que a intervenção verbal junto ao ritmo resultou em uma significativa melhora da performance daquele *ostinato*.

Processos de aprendizagem e desenvolvimento musical.

Com relação à aprendizagem – e também relacionado-a ao sistema Orff/Wuytack – ficou claro nas análises do vídeo que o envolvimento ativo dos alunos é um aspecto fundamental (BOAL PALHEIROS, 1998). Quando ocorreu a orientação verbal para a execução de um gesto, a simples fala ou demonstração do professor não despertou o interesse das crianças para a atividade. Mas, a partir do momento em que os alunos puderam se envolver ativamente com o movimento, o interesse pareceu ter aumentado.

²¹- XB = Xilofone Baixo (vide item 1.3.4. deste estudo, p. 29).

Outro aspecto para ser analisado é o fato de que as partes foram aprendidas individualmente por cada grupo de alunos que a executaria. Para o sistema Orff/Wuytack, tudo é ensinado a todos (WUYTACK, 2005; 2007). Quando há a separação das partes de uma determinada atividade, todos os alunos devem aprender tudo: letra, melodia, canção, acompanhamento, gesto, movimento corporal, percussão corporal, etc., para só depois que todos tiverem compreendido a totalidade de cada parte da atividade, haver a separação dos grupos. Na análise do vídeo, ficou evidente que não é isso que ocorreu, pois já houve a separação antes do aprendizado de todos. Ficou claro que, em se tratando do ensino coletivo de música, a interação entre os participantes favorece o processo de aprendizagem. Por outro lado, em determinados momentos, mesmo sem a instrução do professor, alguns alunos tocaram com as baquetas no ar, visivelmente na tentativa de colaborar com os alunos que estavam treinando naquele momento. A conclusão desse aspecto é que o aprendizado coletivo é eficiente para determinados tipos de atividade, principalmente devido à força colaborativa²² que se instaura com o aprendizado de um grupo maior de alunos.

Um dos *ostinatos* praticados durante a atividade, foi bastante similar ao que fora amplamente utilizado no estudo piloto. Acredito que, por esse motivo, teve uma boa execução pelo grupo de alunos. Notou-se na análise outro aspecto muito interessante: os dois alunos que estavam no momento do aprendizado do segundo ostinato sem tocar, ou sem ter a possibilidade de tocarem devido à incorreta instrução do professor²³, executaram o mesmo ritmo, batendo uma baqueta na outra, demonstrando que, mesmo não estando naquele momento inseridos diretamente no aprendizado, estavam visivelmente comprometidos com o mesmo.

Habilidades musicais envolvidas: aquisição melódica, rítmica e de imitação.

Com relação às habilidades envolvidas, na primeira vez que ocorreu a totalidade da melodia da canção, ficou evidente que as crianças estavam cantando e com uma afinação razoavelmente precisa, apesar de que, na comparação da afinação exata das notas com o contorno melódico da melodia, o último pôde ser observado muito mais claramente que o primeiro.

Ficou claro também, que, mesmo com alguns alunos não conseguindo executar perfeitamente o movimento de virar e girar proposto pela atividade, melodicamente o

²²- Termo nosso para designar a auto-educação citada por Vigotski.(2004)

²³- De acordo com o sistema Orff/Wuytack.

contorno da melodia foi ficando cada vez mais em evidência com a repetição da canção, tornando possível concluir que o treino – e principalmente o treino relacionado ao corpo – influenciou diretamente no aprendizado da melodia.

Por outro lado, ficou evidente na observação do vídeo que uma instrução verbal dada pelo professor deve corresponder à instrução corporal visualizada pelos alunos. Esse aspecto ficou bastante evidente quando, ao receberem as baquetas, os alunos as utilizaram livremente nos instrumentos. Quando na instrução de um determinado *ostinato*, alguns alunos foram instruídos a tocar a primeira nota com a mão esquerda e a segunda com a mão direita²⁴. Contudo, a não utilização do espelhamento prejudicou a compreensão dos alunos quanto à sua lateralidade. Ficou claro, dessa forma, a importância da instrução verbal estar de acordo com a instrução corporal do professor, pois, se o professor deu a instrução de tocar com a mão direita, deveria demonstrar, estando de frente para os alunos, com a sua mão esquerda. Dessa forma, a instrução verbal estaria de acordo com a instrução corporal.

Este aspecto ficou muito claro nos processos de imitação. Ao imitarem, os alunos executaram a sua parte contrária à do professor: as notas agudas no tempo forte e as notas graves no contra-tempo, sendo que o correto seria as notas graves no tempo forte e as notas agudas no contra-tempo, conforme a instrução verbal e auditiva do professor. Ficou claro, nesse momento, que o aspecto visual esteve mais evidente do que o aspecto auditivo, pois as crianças não perceberam o som, mas sim o movimento do gesto do professor. Percebendo esse fato, o professor chamou a atenção dos alunos dizendo: “*Vocês precisam olhar para os seus instrumentos, se vocês olharem para mim, vocês vão errar*” (P, V3, 00:11:17). Ficou evidente que as crianças executam muito bem o *ostinato* quando estão de frente para os instrumentos, imperando dessa forma o som (grave – agudo). Contudo, ao se perderem e observarem novamente o professor, iniciaram novamente tocando ao contrário, devido aos fatores já analisados.

A atividade envolveu, basicamente, o aprendizado e a sobreposição de dois *ostinatos*. Conforme já visto, esse aprendizado aconteceu de maneira separada e individualmente para cada grupo de alunos. Ficou claro na observação do vídeo, que, na sobreposição dos dois *ostinatos*, o pulso – elemento em comum às duas partes – não estava de acordo, prejudicando a sobreposição. Ao final da atividade, ficou evidente que a junção dos três *ostinatos* foi uma tarefa difícil para os alunos, pois, apesar de visivelmente comprometidos com a atividade, não

²⁴- Vide o *ostinato* no planejamento da aula 03 (p.59).

conseguiram ter uma boa performance. Os maiores problemas observados foram com relação à manutenção do pulso e à sobreposição dos *ostinatos* aprendidos.

Na primeira execução da totalidade da canção – da sobreposição dos *ostinatos* juntamente com a melodia e a letra da canção – por sugestão do professor, esta deveria ser “*pra acertar*” (P, V3, 00:21:13). A turma demonstrou receio, visivelmente compreendendo que esta seria uma tarefa complexa demais para ser realizada naquele momento. A solução encontrada pelo professor, notando que realmente a atividade seria complexa demais, e para que a turma tivesse a noção da totalidade da canção, foi que a turma apenas cantasse a canção, e o professor executaria um dos *ostinatos*. Nesse momento, um aluno demonstrou verbalmente a complexidade de tocar um ritmo (um *ostinato*) enquanto os outros alunos executam outro. Visivelmente, com esta faixa etária, o trabalho em uníssono pareceu ser mais eficiente.

Finalmente, a performance dos três *ostinatos* juntos não foi satisfatória. As crianças não conseguiram executar corretamente o conjunto. No entanto, ficou claro que os *ostinatos* foram compreendidos separadamente, pois, mesmo sem um pulso em comum, as crianças individualmente conseguiram executar os *ostinatos* corretamente. Com relação aos aspectos rítmicos, uma possível conclusão preliminar sobre o assunto foi a de que a dificuldade não esteve no aprendizado rítmico da atividade, mas sim na manutenção de um pulso uniforme, o que prejudicou a sobreposição dos *ostinatos*.

A execução final da canção aconteceu apenas com a voz e com o movimento, mas tanto melodicamente quanto ritmicamente de maneira insatisfatória. Notadamente a expressão verbal colaborou para o aprendizado da letra, mas, do ponto de vista melódico, nem mesmo os esquemas de contorno ficaram evidentes. A aula, se comparada as anteriores fora bastante mal sucedida.

4.2.4 Aula 04

A totalidade.

O objetivo da quarta aula foi a realização de uma atividade que envolvesse o aprendizado e o treino da escala tetratônica. A atividade sugerida no planejamento envolveu tanto a prática dos instrumentos Orff quanto a performance vocal, por meio da canção “O Joaquim, quim, quim” (WUYTACK, 2000, 07). Ao total, participaram da aula apenas 02

crianças. Apesar de serem poucas crianças participantes, resolveu-se considerá-la para a pesquisa, pois este fato suscitou algumas reflexões importantes, que serão abordadas abaixo.

Com relação à expressão verbal, na tentativa de colaborar para a aquisição do *ostinato*, o professor sugeriu que apenas a primeira nota do *ostinato* fosse tocada, para que as demais fossem apenas cantadas, obedecendo ao pulso e ao ritmo da atividade proposta. O fato de relacionar a expressão verbal com a execução do *ostinato*, certamente contribuiu para uma melhor assimilação do mesmo. O fato do *ostinato* ter sido executado tanto com os instrumentos quanto com a expressão verbal, visivelmente contribuiu para uma melhor performance instrumental dos alunos. Falar ou cantar um ritmo parece ter contribuído diretamente para a aquisição rítmica.

Fica visível, mais uma vez, o entusiasmo das crianças que estiveram na aula com relação a atividade, demonstrando que elas estavam comprometidas em realizar um bom trabalho musical.

Processos de aprendizagem e desenvolvimento musical.

Esta aula teve a participação de apenas dois alunos, no entanto foi possível observar um tratamento mais individual com relação à atividade proposta, suscitando algumas três observações ligeiramente diferentes das aulas anteriores. A primeira delas diz respeito à disposição dos alunos. Por serem apenas dois, o grupo permaneceu em círculo e não em filas, como nas aulas anteriores. Esse aspecto contribuiu na medida em que os dois alunos tiveram a possibilidade de observarem mutuamente durante a aula. Entretanto, novamente com relação à lateralidade, esta disposição pode ter comprometido uma correta performance nos instrumentos, principalmente com relação à imitação.

Outro aspecto inerente a este fato foi a possibilidade de um maior espaço físico na sala de aula, facilitando também as práticas de expressão corporal, apesar de estas, não terem sido amplamente utilizadas na aula. Por fim, foi observado também que, com a redução do número de alunos, os mesmos não se dispersam com tanta facilidade. Apesar desses três aspectos, aparentemente favoráveis, o sistema Orff/Wuytack, destina-se ao ensino coletivo da música (WUYTACK, 2005; 2007) e, por esse motivo, as interações sociais entre os alunos não foram tão significativas.

Habilidades musicais envolvidas: aquisição melódica, rítmica e de imitação.

Ao iniciar a aula, o professor começou apresentando a totalidade da melodia e da letra da canção. O aprendizado aconteceu de maneira bastante satisfatória, apresentando parte por parte da melodia e da letra até ter completado a sua totalidade. Devido ao fato de a letra da canção ter tratado de um português – o “Joaquim” –, o professor sugeriu que, durante a performance da melodia e da letra da canção, ela fosse cantada com a feição e com sotaque de um português. Dessa maneira, o professor pediu para que os alunos fizessem com a mão o gesto de um bigode e cantassem com o sotaque português. Notadamente o aspecto lúdico tornou a atividade mais interessante para os alunos, conforme visto anteriormente.

Com relação ao treino melódico, o professor sugeriu o jogo de substituir as palavras pelos gestos. Por sugestão do próprio professor, os primeiros gestos a serem substituídos foram “eu vi” e “um ratão”. As execuções seguintes aconteceram sempre de maneira satisfatória para a proposta do jogo. Do ponto de vista do gesto, a atividade referente à quarta aula, teve uma maior quantidade de gestos (08 no total), se comparada às aulas anteriores. Por essa razão, teve também um grau de complexidade maior nesse sentido.

Na última execução da canção com o jogo, os alunos substituíram todas as palavras da letra da canção pelo respectivo gesto. Devido ao fato de a substituição ter sido progressiva, ou seja, foram retirados apenas dois gestos a cada repetição da canção, a última execução aconteceu de maneira bastante satisfatória. O professor apresentou, além do gesto que faltava, todos os demais gestos novamente, antes da execução final sem a letra. Nesse momento, foi possível concluir dois aspectos: 1) A melodia e a letra foram aprendidas pela turma, pois, na última execução da canção com a totalidade da melodia, da letra e do gesto, ficou claro o contorno melódico da canção além de uma boa precisão rítmica com relação ao texto, aos gestos, e a relação entre ambos. 2) Mais uma vez o pulso da canção ficou prejudicado com a falta de um instrumento harmônico apoiador, que tocasse durante o jogo.

No momento em que se iniciou o aprendizado da parte instrumental da canção, com o aprendizado dos *ostinatos*, os alunos escolheram os instrumentos que iriam tocar, dentro daqueles que foram oferecidos pelo professor. Conforme Wuytack (2005; 2007), é muito importante que todos os alunos possam ter a oportunidade de tomar contato com todos os instrumentos Orff. O *ostinato* que foi sugerido para as crianças tocarem na aula observada teve uma quantidade de notas ímpar: três, (semínima, semínima, mínima), respectivamente fá, ré, fá, executada com as duas mãos em oitavas. A dificuldade encontrada por um aluno na realização deste *ostinato*, foi na correta execução entre a última nota da seqüência do ostinato

e a primeira nota do reinício da seqüência do *ostinato*. Ou seja: ao invés de ter executado fá, ré, fá – fá, ré, fá, o aluno executou fá, ré, fá – ré, fá, ré, evidenciando que, quanto mais simétrico o *ostinato*²⁵, mais acessível ele é aos os alunos. Esse fato, no entanto, não limita a performance dos *ostinatos* apenas a estruturas simétricas, mas sim, orienta que, por uma questão de acessibilidade, a simetria, no que se refere aos *ostinatos*, é um agente facilitador. Apesar disso, depois de um momento de treino livre, o *ostinato* foi muito bem executado por toda a turma.

Outro aspecto novamente observado na quarta aula foi a dificuldade encontrada pelos alunos em executar simultaneamente mais de uma tarefa complexa. Quando os alunos foram solicitados a cantar e a tocar o *ostinato* ao mesmo tempo, observou-se que esta foi uma tarefa complicada para as crianças, tendo em vista, que nenhuma das duas partes – nem o *ostinato*, nem o canto – estavam, até aquele momento, adquiridas completamente. Enquanto tocaram corretamente não cantaram, enquanto cantaram, não tocaram corretamente. Apesar desse fato, ficou bastante evidente crescente domínio técnico dos alunos nos instrumentos, principalmente com relação às dinâmicas.

Ao final da atividade, com a totalidade da canção, todos os aspectos acima descritos ficaram evidentes, a destacar: a) cantar e tocar torna-se uma tarefa complexa quando os *ostinatos* e a melodia da canção são muito diferentes, b) ao final da atividade, a totalidade da canção não aconteceu de maneira satisfatória, em virtude do que foi descrito acima, o que, de certa forma, limitou a sensação dos alunos de um dever musical cumprido, c) a aquisição de uma relativa coordenação motora na execução do *ostinato*, demonstrou uma certa evolução com relação a esse aspecto, tendo em vista as aulas anteriores, sendo que a performance puramente instrumental foi bastante satisfatória, e d) a melodia mais uma vez não ficou tão evidente, pois os alunos não a cantaram de maneira satisfatória durante a performance.

4.2.5 Aula 05

A totalidade.

O objetivo proposto para a quinta aula foi a realização de uma atividade que envolvesse o aprendizado e o treino da escala pentatônica, conforme o planejamento visto anteriormente. A atividade abarcou tanto a prática dos instrumentos Orff quanto o canto, com

²⁵- No sentido de dispor de uma quantidade par de notas.

a canção “O cuco cantou” (WUYTACK, 2000, 16), além de uma atividade preparatória, com a escala diatônica cantada e executada com movimento corporal. Ao total, estiveram presentes na aula 06 crianças.

Observando a quinta aula, alguns aspectos relacionados à utilização do conceito de totalidade na aprendizagem ficaram bastante evidentes. Foi possível notar que com a realização de um exercício preparatório (a escala, cantada com o corpo), houve uma significativa mediação para a compreensão do contorno da melodia. Da mesma forma que na aula 02, cantou-se escala de dó maior, de forma ascendente e descendente, utilizando o movimento corporal. Visivelmente, o movimento com o corpo – subindo e descendo –, contribuiu bastante para uma melhor execução e, portanto, para um melhor entendimento do contorno melódico da atividade proposta.

Por outro lado, o direcionamento da aula apontando para um objetivo comum ao professor e às crianças – ou seja, o aprendizado da canção “O cuco cantou”, que estava sendo trabalhada – torna o fazer musical das crianças um desafio a ser superado. Por essa razão, ao final da atividade, ficou evidente nos alunos a satisfação de um dever musical cumprido, aspecto inerente ao conceito da totalidade. Conforme sugere o próprio Wuytack, com a apresentação da totalidade ao final da atividade, “as crianças estarão concentradas, poderão ouvir e apreciar a música que fazem, e terão a grande satisfação de terem realizado um bom trabalho” (WUYTACK, 2005, p.59). Nesse sentido, a aula teve uma boa orientação quanto a ter um começo, um meio e um fim, visto que todos os alunos entenderam o final da atividade, ou a apresentação da sua totalidade, numa espécie de “grande concerto final”.²⁶

Finalmente, ficou menos evidente nessa aula, a inter-relação da música com a expressão verbal, ainda que os alunos tenham aprendido a letra da canção com facilidade. Acredito que isso se deva ao fato do professor ter invertido a ordem do aprendizado, pois, de acordo com o sistema, primeiro dever-se-ia aprender a melodia e a letra da canção, para posteriormente preparar o acompanhamento instrumental. No entanto, a resultante desse fato pode ser considerada positiva, tendo em vista que o treino instrumental teve maior ênfase nessa aula do que nas anteriores, destacando-se por essa razão.

²⁶- Terminologia utilizada pelo próprio Jos Wuytack para designar a apresentação da totalidade da atividade.

Processos de aprendizagem e desenvolvimento musical.

Quanto ao aprendizado, alguns pontos são aqui destacados. Primeiramente, no exercício preparatório (a escala), o professor, ao tocar uma nota no violão, perguntou: “*Que nota é essa aqui? Quem sabe o nome dela?*” (P, V5, 00:04:36). Um aluno, provavelmente entendendo a atividade que seguiria – possivelmente por já tê-la realizado em outra aula –, diz: “*dó*” (G, V5, 00:04:47). Fica claro, nesse momento que a criança estava atenta à orientação do professor, e que se iniciaria uma atividade que envolveria aquela nota.

No início do aprendizado da canção, o professor dá a indicação de como seria a atividade desse momento em diante. Diz ele:

-“*Bom, então agora a gente vai fazer uma canção, e vamos usar os Xilofones!*”

Na tentativa de contextualizar os alunos para a atividade, o professor explica que a canção trata de “*um tipo de passarinho que não voa... e ele tem asa... ele mora dentro duma casinha... ele mora dentro da casa das pessoas... e ele não mora numa gaiola*”. Alguns alunos sugerem, portanto, nomes de pássaros (com a Ema, João-de-barro e o Periquito). O professor, na tentativa de relacionar o pássaro com a canção que seria cantada, mostra 03 vezes no XS o som do canto dele: “*cuco*” (dó-lá). O aluno D fala:

- “*Ah, é o do relógio!*” E o professor pergunta:

- “*Como é que é o nome dele ainda?*”, e D responde:

- “*Cuco!*” (V5, 00:11:15-00:13:15).

Fica claro que, nesse momento, a contextualização oferecida pelo professor e o prazer e a satisfação da descoberta favorecem diretamente à atenção e o interesse dos alunos. O processo de aprendizagem aqui destacado foi mediado pelo uso de uma estratégia motivacional. Conforme Romanelli (2008), a motivação torna-se imprescindível no processo de ensino/aprendizagem, e conclui dizendo que “o melhor e mais eficiente professor não é aquele que domina melhor o conteúdo, mas sim aquele que incute mais motivação no aluno” (ROMANELLI, 2008, p.47).

Destaca-se também um importante acontecimento na aula observada, e que pode confirmar algumas conclusões sobre a aprendizagem. Um aluno, que não havia compreendido o *ostinato* que estava sendo executado, num breve momento de pausa e observando o colega ao lado, pareceu então também compreender a atividade. Nesse sentido, e de acordo com o que foi visto anteriormente, é possível de chegarmos a duas conclusões: a) a aprendizagem pode não depender de uma orientação verbal e até mesmo de uma ação concreta e ativa do professor (VIGOTSKI, 2004) e b) a lateralidade (entre esquerda e direita) numa perspectiva de espelhamento, deve ser invertida, do ponto de vista da aprendizagem dos instrumentos

Orff, do gesto e, principalmente da percussão corporal. Da mesma forma que o observado na aula 03, e também conforme sugere Wuytack (2007), enquanto o professor está à frente dos alunos na explicação de uma atividade que envolva a lateralidade, deve inverter os lados de forma que os alunos entendam a imitação como se fosse um espelho. Nesse caso, as atividades que compreendem o lado direito dos alunos devem ser executadas com o lado esquerdo do professor.

Da mesma forma, esse fato fica ainda mais evidente quando, em determinado momento da atividade, os alunos, ao cantar o “cuco”, o tocaram também (dó-lá) no XS. Isso ocorreu sem nenhum tipo de orientação visivelmente de forma a somar o seu instrumento à melodia da canção.

Habilidades musicais envolvidas: aquisição melódica, rítmica e de imitação.

Quanto ao desenvolvimento das habilidades musicais, foi possível observar uma significativa melhora dos alunos quanto à execução instrumental. De início, ainda foi notável a curiosidade e o fascínio para com os instrumentos Orff disponíveis, num sentido de que os alunos sentiram um profundo desejo de tocá-los. Contudo, comparando este aspecto com as aulas anteriores, esse fascínio pareceu ter diminuído, dando a impressão que os alunos já estavam familiarizados e acostumados com os instrumentos, mesmo que, em alguns momentos, alguns alunos demonstrassem grande ansiedade em tocá-los.

Outro aspecto interessante na observação dos vídeos foi a questão da precisão rítmica. Observou-se que este dado foi mais evidente na performance dos alunos, se comparado à precisão melódica. No entanto, por diversas vezes não ficou claro o ponto final de cada execução da canção, seja pela falta de atenção dos alunos, seja por uma indicação não tão precisa por parte do professor.

Destaca-se também à performance rítmica relacionada à execução Harmônica – por meio do acompanhamento de *bordão-ostinato*, tocado no XC²⁷ – e melódica/instrumental – na atividade, o “cuco” (dó-lá), tocado no XS²⁸. Fica claro que houve um grande refinamento com relação a estas questões (o manuseio das baquetas, a precisão ao tocar nas lâminas dos instrumentos e o tempo certo de execução). Por diversas vezes as notas tocadas nos instrumentos foram corretamente executadas, com bastante precisão e com o pulso bem definido.

²⁷- XC = Xilofone Contralto (vide item 1.3.4 deste estudo, p.30).

²⁸- XS = Xilofone Soprano (vide item 1.3.4 deste estudo, p.30).

Melodicamente, foi possível de observar que as crianças compreenderam a questão do contorno melódico, apesar de não conseguirem executar as notas com precisão. Em um determinado momento, quando cada nota da escala foi cantada separada e de forma lenta, houve, pela primeira vez, uma afinação mais precisa, ainda que apenas nas notas confortáveis à execução dos alunos (na atividade, entre o dó4 e o fá4). Mais uma vez ficou claro que o interesse deste estudo está muito mais na apreensão de um contorno melódico do que na execução de uma perfeita afinação por parte dos alunos. Conforme sugerem Hargreaves e Zimmerman (2006), os esquemas de contorno melódico fazem parte do universo musical das crianças nessa faixa etária, tanto ao perceberem suas músicas quanto ao executá-las, sendo este elemento chave para a aquisição das canções, de acordo com o texto:

É interessante notar que tanto na percepção quanto na produção melódica, a informação de altura é armazenada em esquemas de contorno. Os esquemas de contorno guiam a percepção melódica facilitando o reconhecimento imediato de melodias familiares. E os esquemas de contorno guiam as primeiras fases de aquisição da canção (Hargreaves e Zimmermann, 2006, p.258).

A imitação ocorreu sem maiores problemas. Ficou evidente que, quando algum aluno não imitava corretamente, isso provavelmente pode ser relacionado ao fato de ele não estar concentrado naquele momento da aula – ou até mesmo por timidez – quanto a uma possível falta de orientação do professor. A imitação aconteceu em forma de “eco”. O professor cantou a escala com o ritmo (semínima), e os alunos repetiram com outro (colcheia-colcheia) Alguns alunos acharam interessante e até engraçada a maneira que o professor explicou o processo de imitação como “eco”. Ficou evidente, nesse momento, que a atenção e o interesse das crianças foi muito maior quando houve a questão do lúdico, do humor e da brincadeira que, sem dúvida nenhuma, são fatores indispensáveis à aprendizagem musical.

Para o entendimento da imitação, o professor utiliza uma metáfora com a “voz” dos animais. Diz ele:

-Professor: “Ó: como é que é um eco, aluno D?”

-Aluno: “Não sei...”

-Professor: “A gente não pode escutar uma galinha e o eco ser o barulho de uma baleia, né?” (V5, 00:08:30-00:08:34).

Dando o mesmo exemplo com o som do dó, ficou muito claro para a turma do que se tratava o processo de imitação. Conforme sugere Bourscheidt (2007, p.22), “o aluno deve ter total consciência de como se dará o processo de imitação”. Assim, é muito importante que o professor deixe claro para a turma este aspecto.

Também foram observados alguns problemas na performance dos alunos. Na análise dos vídeos, ficou evidente que a habilidade de cantar e de tocar o instrumento ao mesmo tempo com ritmos e melodias distintas (ainda que em um simples *bordão-ostinato*) fora algo de difícil execução para as crianças observadas. Por outro lado, a questão da manutenção do pulso também ficou visivelmente prejudicada em alguns momentos. Quanto mais os alunos estavam conscientes do *ostinato* que estavam executando, menos preocupados ficavam em concentrar-se no andamento. Acelerar foi um aspecto bastante observado, quando o *ostinato* é repetido por diversas vezes.

Apesar disso, quando os alunos têm a possibilidade de explorar os instrumentos, a aprendizagem parece ser mais fácil. A repetição individual dos *ostinatos* foi, sem dúvida nenhuma, favorável ao aprendizado, ao menos para essa atividade.

Por fim foi possível verificar também que o ritmo [semínima, semínima, colcheia-colcheia, semínima], muito utilizado na aula, parece ser bastante confortável e natural para as crianças (WUYTACK, 2007). Alguns alunos, no entanto, apresentavam tal facilidade certamente devido ao mesmo treino em outras aulas, incluindo o estudo piloto realizado anteriormente. Da mesma forma, também foi possível notar o comprometimento dos alunos frente à atividade. Para a penúltima execução da peça, o professor teve a idéia de tocar e os alunos “entrarem” na peça um por um (numa ordem indicada pelo professor). Esta estratégia foi extremamente bem sucedida, já que, ao final das várias repetições da peça, ficou claro para todos a totalidade da peça, cada um com a sua parte e especialmente para as crianças que estavam tocando o “cuco”. Acredito que isso se deva ao fato de que, ao entrar individualmente na peça, há um maior interesse e comprometimento dos alunos do ponto de vista social e integrativo e, portanto, uma maior concentração para a correta execução da atividade.

Finalmente, foi possível concluir que, do ponto de vista da performance, esta foi a atividade mais bem sucedida dentre as observadas.

4.2.6 Aula 06

A totalidade

A última aula deste estudo, e, portanto, referente ao segundo teste da pesquisa, começou com o professor dando a nota inicial (ré) da canção que seria aprendida pelas crianças. A canção escolhida, estruturalmente muito semelhante à aula 01, foi “No caminho

de ferro” (WUYTACK, 2005, p.78). Da mesma forma que a aula 01, trata-se de uma canção com jogo de substituição de palavras por gestos. O objetivo para esta aula foi o aprendizado da melodia, da letra e dos gestos da canção, compreendendo, portanto, a sua totalidade, e contou com a participação de 06 alunos, todos igualmente participantes da aula 01 do estudo.

Antes de dar início à atividade, o professor deixou claro que o aprendizado seria por imitação. Disse ele: “*Eu faço e vocês repetem, está bem?*” (P, V6, 00:00:26). A imitação, durante a primeira execução da canção, pela primeira vez aconteceu com bastante precisão, sendo ela cantada com “lai, lai”. Os alunos pareceram compreender muito bem o processo. Primeiramente ela foi dividida em quatro partes, de acordo com a letra da canção (A-B-B-A). Cada parte foi apresentada de maneira separada, conforme a sugestão do professor. Apesar disso, a totalidade da melodia da canção não foi apresentada com antecedência, o que não possibilitou às crianças a “visualização” da totalidade da canção antes do seu aprendizado.

Também com relação a este aspecto, em uma determinada execução da canção dentro do processo de imitação, esta ocorreu com a indicação de que esta deveria ser de maneira expressiva (expressão verbal) com cara de “brabo”. Nesse sentido, foi observado que a possibilidade dos alunos de se expressarem daquela forma contribuiu para que eles ficassem mais atentos, aumentando o seu interesse com relação à atividade.

Além da expressão verbal, a utilização do gesto (expressão corporal), contribuiu bastante na aquisição da canção. Nessa instrução, o professor sugeriu aos alunos que colocassem as mãos para trás (P, V6, 00:06:06). Ficou evidente que esta orientação aconteceu por conta da experiência do professor, que já reconhecia certa dificuldade dos alunos em compreender o momento exato de executar o gesto. Ele explicou, então, todos os gestos da canção: “No caminho”, “de ferro”, “as carruagens” e “correm rápido”. Os alunos foram solicitados a fazer o gesto juntamente com o professor. Nesse momento foi possível observar que a palavra “ferro”, mesmo sendo abstrata do ponto de vista gestual, tornou-se bastante clara para os alunos. O ferro, conforme sugestão do professor, é algo duro e pode ser representado por meio do gesto de “segurá-lo com a mão”, mas com a expressão facial de uma pessoa braba. Mais uma vez ficou evidente que o gesto veio a contribuir na concentração dos alunos, tanto na memorização da letra da música quanto no seu aprendizado rítmico e melódico.

O jogo de substituir as palavras por gestos, conforme sugere o próprio Jos Wuytack,

(...) consiste na substituição progressiva de uma ou mais palavras do texto de uma canção, por um gesto. Este jogo, além de ser divertido para as crianças,

é interessante porque desenvolve a coordenação motora, a capacidade de concentração e de audição interior, leva à consciência da forma, desenvolve a memória musical e é uma excelente actividade (*sic*) de grupo (WUYTACK, 1993, p.07).

Nesta atividade, as palavras da canção são retiradas uma por uma, até que restem apenas os gestos da canção. A execução em que restaram apenas os gestos ocorreu muito bem. As crianças demonstram ter aprendido o jogo, o ritmo e a letra da canção, pois o realizam satisfatoriamente. Duas observações puderam ser feitas a partir da observação das execuções: a) Os gestos estiveram bastante tímidos; cabia ao professor incentivar que os gestos fossem realizados mais expressivamente; e b) novamente, sem a melodia ou um instrumento harmônico acompanhador, o pulso da canção ficou prejudicado, pois os alunos acabaram ficando sem referência de pulsação. No entanto, o fato de os alunos respeitarem o silêncio durante a execução da peça, realizando apenas os gestos, demonstrou que os alunos estavam comprometidos com a realização da mesma.

A aula, do ponto de vista da totalidade foi bastante positiva. Ao final da atividade, ficou evidente que os alunos estavam satisfeitos com o seu dever musical cumprido e, de certa forma sentindo-se ativamente inseridos no fazer musical.

Processos de aprendizagem e desenvolvimento musical.

A aprendizagem da canção, conforme o esperado, ocorreu por meio de processos de imitação. Por diversas vezes o professor enfatizou a maneira como deveria ocorrer esse processo, deixando claro que seria por meio de imitação.

A instrução do professor, com relação ao jogo de substituição das palavras por gestos pareceu estar bastante clara e precisa. Disse ele:

Então, o que é que a gente vai fazer agora? (...) quando a gente canta a música, a gente põe a mão pra trás. Aí a gente vai substituir uma palavra por um gesto, tá bom? Então o primeiro a gente vai substituir por “de ferro”, tá bom” (...) então, em vez da gente falar “de ferro” a gente faz assim, ó [mostrando o gesto]!.. só o gesto e não fala! E o resto é a mão pra trás, tá? (P, V6, 00:07:21).

Nesse momento aconteceu algo muito interessante. Mesmo com a instrução do professor, visivelmente a questão do jogo não ficou muito clara, acontecendo justamente o contrário. O gesto “*de ferro*”, substituindo a palavra pareceu contribuir e destacar para a própria execução da palavra “ferro”. As crianças, ao invés de não cantarem, conforme

propunha o jogo, respondem ativamente ao gesto cantando a melodia. Assim, é possível dizer que, naquele momento, o gesto contribuiu para a aquisição da canção, ainda que em desacordo com que o professor havia orientado ou até mesmo conforme propunha o jogo.

Também com relação ao aprendizado, e principalmente com relação à maneira alegre como o professor conduziu a aula, ficou evidente que a alegria e até mesmo o humor são qualidades imprescindíveis de uma aula de música que, sem dúvida nenhuma, reforçaram o aprendizado. Conforme sugere Boal Palheiros (1998),

O sentido de humor é fundamental na vida humana: esta evidência, confirmada por médicos e psicólogos, torna legítimo pensar que ele também é essencial na relação pedagógica. A capacidade de nós rirmos de nós próprios, dos outros, e com os outros é, provavelmente, um dos melhores caminhos para aprendermos a corrigir os nossos erros que leva, em última instância, à aceitação de nós próprios (BOAL PALHEIROS, 1998, p.22).

No vídeo observado, este aspecto ficou visível quando, depois de um breve momento de descontração entre o professor e a turma, a performance que sucedeu este momento aconteceu de maneira muito satisfatória. Ficou evidente que o resultado positivo da aula é proporcional ao clima de descontração em que ela está inserida. É notável que, do ponto de vista da performance, quanto mais os alunos estiveram inseridos e descontraídos com relação à aula, menos timidez eles sentiram em participar da atividade e de se expor frente aos colegas e à turma e mais dispostos eles estavam em participar.

Habilidades musicais envolvidas: aquisição melódica, rítmica e de imitação.

Com relação à aquisição das habilidades musicais envolvidas, foi observado que os aspectos rítmicos ficaram mais evidentes que os aspectos melódicos. Mesmo em momentos em que não há um pulso evidente – e no jogo de substituir as palavras por gestos por diversos momentos não há, devido à falta da melodia em determinados momentos – ficou claro, na análise dos vídeos, que os alunos compreenderam e responderam muito bem nesse sentido. Por diversos momentos este aspecto ficou evidente.

Por outro lado, melodicamente, mais uma vez as crianças pareceram demonstrar um contorno melódico de acordo com a melodia, contudo, sem uma afinação precisa na maior parte das notas. Em diversos momentos, as crianças não cantaram. É possível acreditar que esse fato se deva principalmente pelo aumento da complexidade da canção com o acúmulo dos gestos e com a realização do jogo. Na observação dos vídeos ficou claro que, quanto mais

as palavras são substituídas pelos gestos, mais parece que os alunos, concentrados com as substituições, se esqueceram de cantar. Observando esse fato, no entanto, o professor chamou a atenção da turma para que cantassem. Visivelmente, a execução seguinte foi melhor, podendo ser observada tanto a melodia (nos momentos em que não havia o gesto), quanto o jogo.

Nas performances seguintes, ficou evidente o interesse crescente das crianças com relação ao jogo. Os alunos pareceram estar completamente comprometidos com a execução, já que o desafio de realizar corretamente as substituições foi uma excelente estratégia de promover a atenção, a concentração e o interesse dos alunos com o fazer musical.

Com relação ao ouvido interno – ou a capacidade de audição interior – depois de determinada execução apenas com os gestos (ou seja, sem a melodia), o professor perguntou à turma se, durante a performance, eles estavam ouvindo a música dentro das suas “cabeças”. Um aluno, em meio às respostas negativas dos colegas (por meio de um sinal de reprovação com a cabeça), responde que estava apenas lembrando do gesto (G, V6, 00:12:48). O professor sugeriu, então, que eles apenas escutassem a canção, que ele mesmo executava (apesar de alguns alunos cantarem junto com ele, bem fraquinho). A sugestão do professor pareceu bastante conveniente, pois retomou a totalidade da melodia que, de certa forma, havia sido esquecida pela turma. Este aspecto ficou evidente na execução seguinte, realizada apenas com o gesto, deixando claro que a turma compreendeu melhor o gesto da canção e, portanto, a sua letra e a sua estrutura rítmica.

Finalmente, foi possível observar que, na execução final da totalidade da canção, ficou claro que todo o processo, desde a aprendizagem da melodia, forma e da letra até o jogo de substituição das palavras por gestos, contribuiu para que as crianças compreendessem e adquirissem a canção. Antes da última execução, no entanto, o professor pediu para que a turma se levantasse e se alongasse – para a execução final da canção – e lembrou a turma da “cara de brabo”, a ser executada juntamente com a palavra “de ferro”. O professor disse: *“Todo mundo fazendo o gesto e cantando”* (P, V6, 00:15:42). O contorno da melodia da canção ficou bastante evidente e todos os alunos responderam muito bem ao final da atividade, demonstrando que aprenderam a totalidade da canção: a letra, o ritmo, a melodia, a forma e o gesto.

4.3 As notas atribuídas pelo pesquisador para o conjunto das seis aulas observadas

Ao final desta análise, com a intenção de comparar os resultados de todas as aulas, as mesmas foram avaliadas pelo pesquisador, de acordo com as categorias de análise deste estudo. Abaixo se encontram as notas atribuídas pelo pesquisador para o conjunto das seis aulas observadas. Nota-se, na observação da tabela e do gráfico que seguem, que os dados obtidos não representam apenas valores quantitativos, mas sim notas/conceito que podem elucidar as observações abaixo.

Seguem as notas atribuídas pelo pesquisador:

ASPECTO	Aula	Aula	Aula	Aula	Aula	Aula
	01	02	03	04	05	06
	Nota	Nota	Nota	Nota	Nota	Nota
1. Desenvoltura vocal.	2	1	1	2	2	3
2. Desenvoltura instrumental.	–	3	2	3	4	–
3. Qualidade rítmica, na imitação e na performance vocal e instrumental.	2	3	2	3	3	4
4. Qualidade melódica, na imitação e na performance vocal e instrumental.	2	2	1	2	2	3
5. Expressão.	–	2	2	2	3	–

OBS.: Valores atribuídos em uma escala de 01 até 05 (01 = não houve, 02 = ruim, 03 = razoável, 04 = bom e 05 = ótimo).

Tabela 07 – Notas do pesquisador.

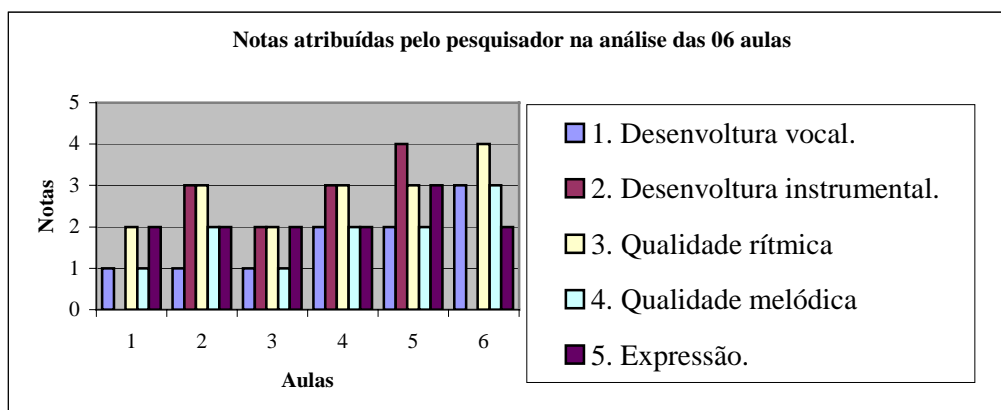


Gráfico 01 – Notas atribuídas pelo pesquisador na análise das 06 aulas

Algumas observações finais, com relação às notas:

1. Não houve nota máxima em nenhum aspecto.
2. O aspecto mais saliente esteve relacionado à qualidade rítmica, tanto na imitação quanto na performance.
3. Exceto pela aula 03, em todas as aulas houve ganho em no mínimo um aspecto.
4. A desenvoltura vocal, apesar de ter tido as notas mais baixas, juntamente com a expressão, foram os únicos aspectos que tiveram um crescente contínuo durante toda a pesquisa.
5. A maior nota atribuída foi para a última aula, com relação à qualidade rítmica na imitação e na performance e para a quinta aula com relação à performance instrumental.
6. As piores notas foram atribuídas nas três primeiras aulas, principalmente com relação à desenvoltura vocal e à qualidade melódica, na imitação e na performance vocal e instrumental.

5. DISCUSSÃO

5.1 Análise dos juízes externos

Abaixo se encontram as análises realizadas pelos juízes externos desta investigação. Os três juízes participantes convidados eram professores de música com experiência no ensino de música, sendo que dois deles tinham mais de 20 anos de contato com as crianças em aulas de musicalização infantil e o terceiro, menos experiente, tem 08 anos de experiência de ensino de instrumento e de musicalização com crianças.

Cada juiz recebeu uma cópia em CD, contendo o primeiro e o último vídeo da pesquisa empírica, ou seja, com as imagens das aulas nas quais foi aplicada a estrutura de ensino 01, que continha os testes A e B, conforme visto no terceiro capítulo deste trabalho. Os juízes puderam, ao observar e analisar os vídeos, preencher um questionário²⁹ e atribuir notas/conceito para três categorias de análise observáveis nos vídeos. Foram elas: 1) desenvoltura vocal, 2) qualidade rítmica e 3) qualidade melódica. As outras duas categorias de análise (desenvoltura instrumental e expressão) ficaram de fora das análises dos juízes, pois, nos vídeos observados por eles, estes aspectos não estiveram tão evidentes ou até mesmo ausentes. Entretanto, todas as categorias observadas corresponderam também às variáveis dependentes do estudo, conforme visto anteriormente.

As notas e o levantamento das respostas fornecidas pelos juízes, em comparação também à nota atribuída pelo pesquisador (tabela 07), encontram-se na tabela 08 abaixo:

ASPECTO	Notas Pesquisador		Notas Juiz 01		Notas Juiz 02		Notas Juiz 03	
	Aula 01	Aula 06	Aula 01	Aula 06	Aula 01	Aula 06	Aula 01	Aula 06
	1. Desenvoltura vocal	2	3	3	4	3	2	3
2. Qualidade rítmica	2	4	3	4	4	4	3	2
3. Qualidade melódica	2	3	3	3	3	2	2	2

OBS.: Valores atribuídos em uma escala de 01 até 05 (01 = não houve, 02 = ruim, 03 = razoável, 04 = bom e 05 = ótimo).

Tabela 08 – Notas dos juízes externos.

²⁹ - De acordo com o roteiro dos juízes externos, **anexo 11** (p.117).

Nota-se, nas notas atribuídas pelos juízes, uma certa disparidade com relação às notas atribuídas pelo pesquisador, principalmente quando comparados os resultados das aulas 01 e 06. Ficou claro que, de acordo com a avaliação dos juizes, não houve melhora na comparação entre a primeira e a sexta aula da investigação. Entretanto, esse fato, em parte divergente da hipótese deste estudo, suscitou nesse momento algumas reflexões.

Primeiramente, é importante notar que a última aula analisada na investigação correspondeu também à última aula do semestre do ano letivo do curso de musicalização infantil da Universidade Federal do Paraná. Nesse sentido, a quantidade de alunos participantes reduziu-se quase pela metade, se comparada à primeira aula, que ocorreu no meio de semestre. Somado a esse aspecto, ficou claro que a expectativa de final de ano, de “última aula antes da apresentação de final de semestre” prejudicou, de certa forma, a participação ativa dos alunos frente à atividade proposta, tornando a aula muitas vezes dispersa.

Por outro lado, a atividade apresentada na última aula teve, conforme a própria análise dos juízes, um grau de dificuldade maior do que a atividade proposta na primeira. Conforme o juiz 02, até mesmo a tessitura da canção da sexta aula estava parcialmente fora do alcance das crianças. Conforme ele, “*a canção proposta no vídeo 02 parece muito aguda para a tessitura das crianças*” (Juiz 02). Certamente esses aspectos refletiram na possível redução da qualidade da performance musical dos alunos na sexta aula.

Ademais, ficou evidente que o conceito da totalidade, conforme visto anteriormente, está relacionado à aplicação e à adequação de uma atividade para cada aula. Dessa forma, cada aula teve seus próprios objetivos individuais que puderam ser alcançados de forma bem sucedida ou nem tanto, de acordo com o direcionamento dado pela própria aula. No trabalho de investigação, coube identificar e refletir sobre estes aspectos, para tentar compreendê-los, ao menos do ponto de vista deste trabalho.

Por fim, apenas o pesquisador teve acesso ao conjunto das seis aulas da pesquisa empírica. Isso pode explicar a disparidade entre as notas do pesquisador e a dos demais juízes, uma vez que ele acompanhou todo o processo de aplicação da proposta de pesquisa. Conclui-se, dessa forma, que o grau de envolvimento do pesquisador, tendo observado o conjunto das seis aulas, foi maior do que o dos juizes, influenciando, assim, nos resultados acima descritos.

Da mesma forma, fica claro também que, mesmo com algumas divergências com relação aos resultados, as médias das notas atribuídas pelos juizes externos foi, na aula 01, maior do que as notas atribuídas pelo pesquisador, conforme a tabela e os gráficos abaixo:

Médias:

	Pesquisador Aula 01	Pesquisador Aula 06	Juizes Aula 01	Juizes Aula 06
DV	2	3	3	2.66
QR	2	4	3.3	3.3
QM	2	3	2.6	2.3
MG	2	3.3	2.96	2.75

Tabela 09 – Médias das notas atribuídas pelo pesquisador e pelos juizes externos, na comparação entre as aulas 01 e 06.

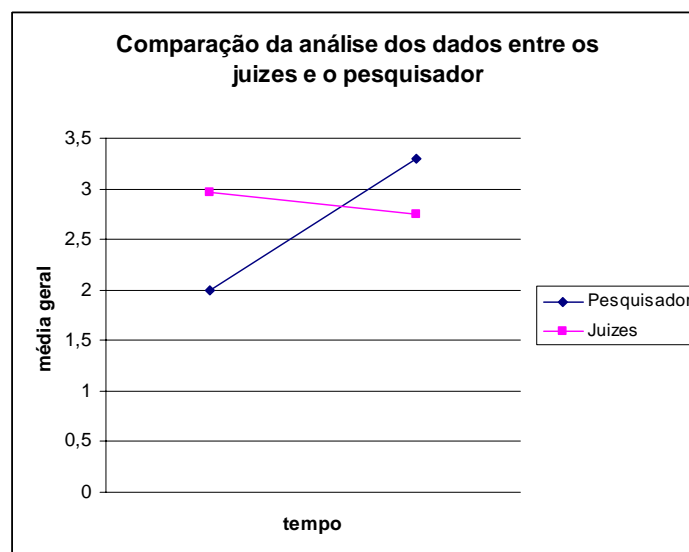


Gráfico 02 – Comparação de análise dos dados entre os juizes e o pesquisador.

Tabelas por categorias individuais

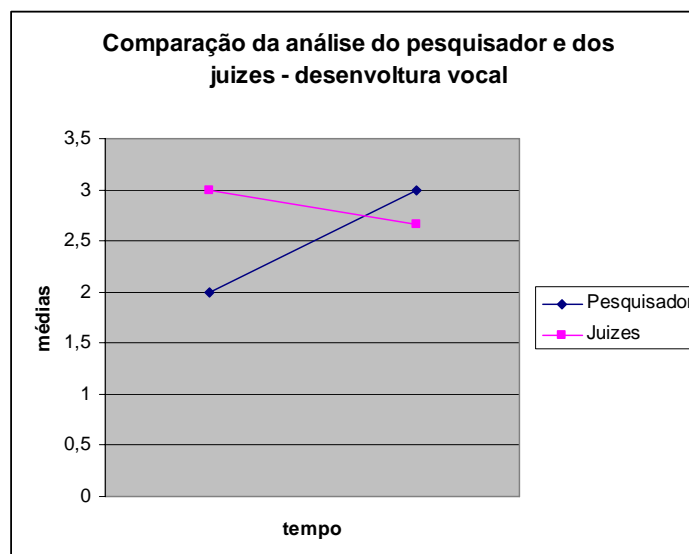


Gráfico 03 – Comparação de análise: desenvoltura vocal.

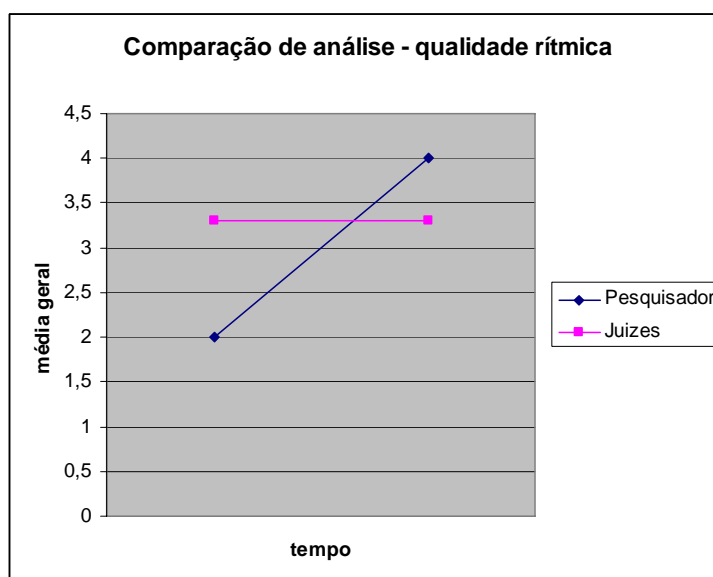


Gráfico 04 – Comparação de análise: qualidade rítmica.

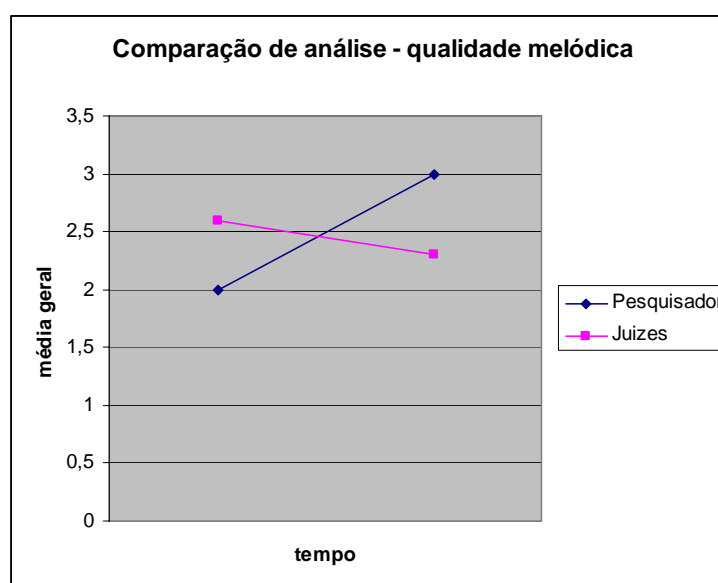


Gráfico 05 – Comparação de análise: qualidade melódica.

Apesar da divergência na análise dos resultados das aulas 01 e 06 (testes A e B) observados entre pesquisador e juízes, acredita-se que os dados obtidos foram válidos tendo em vista o objetivo geral desta investigação na qual buscou-se examinar e avaliar a aplicabilidade do sistema Orff/Wuytack, enquanto metodologia de ensino alicerçada no conceito de totalidade, sob o ponto de vista do desenvolvimento musical. Assim, as análises dos juízes trazem dados significativos para o enfoque deste trabalho. Tais análises, portanto, foram divididas, conforme o roteiro (preenchido pelos juízes), nos seguintes grupos: a) com

relação ao aprendizado e ao desenvolvimento dos alunos, b) com relação à participação e ao interesse dos alunos, c) com relação à totalidade, d) com relação à expressão verbal, corporal e musical dos alunos e e) com relação às interações entre os alunos.

5.1.1 Com relação ao aprendizado e ao desenvolvimento dos alunos.

Esse aspecto parece ter suscitado as maiores divergências nas respostas dos juízes. Conforme o juiz 01,

(...) analisando o segundo vídeo, as crianças tiveram uma resposta vocal mais ativa do que no primeiro, mas melodicamente a imitação não demonstrou melhora, apesar de o professor insistir um pouco na afinação da nota inicial (juiz 01).

Já para o segundo juiz, a primeira aula teve os melhores resultados, muito provavelmente devido aos fatores descritos acima, conforme o texto:

Comparando os dois vídeos os resultados mais interessantes quanto ao desenvolvimento de habilidades musicais das crianças (desenvoltura vocal, qualidade rítmica e qualidade melódica) parecem estar mais evidentes no vídeo 01. Considerando, por exemplo, a última execução da canção proposta nos dois vídeos, os resultados musicais das crianças do vídeo 01 são mais ricos tendo em vista a aquisição melódica (juiz 02).

Contudo, dois juízes concordaram que houve uma melhora quanto à desenvoltura vocal das crianças, se comparadas a primeira e a última aula. Não obstante desse fato, os juízes entenderam que, da mesma forma o interesse das crianças esteve mais voltado para o gesto – e portanto para o movimento corporal – do que para as questões de aquisição melódica. Conforme a análise dos juízes, ficou claro que na maior parte do tempo as crianças ficaram mais envolvidas com a aquisição e memorização da letra e dos gestos da atividade do que com a aquisição da melodia.

5.1.2 Com relação à participação e ao interesse dos alunos

A questão da participação e do interesse dos alunos suscitou uma reflexão bastante interessante do ponto de vista dos juízes. Para dois deles, as crianças demonstraram um interesse crescente conforme a atividade foi sendo “construída” e as diferentes partes foram sendo somadas (melodia, letra, gesto e jogo). Conforme o juiz 3, as crianças

(...) no vídeo 01 elas se envolvem e se divertem, mostram-se mais interessadas à medida que vão dominando os gestos. O desafio de “tirar” as palavras, em especial no vídeo 01, despertou maior interesse (juiz 03).

Já conforme o juiz 02,

A impressão que tive foi que o ‘meio’ da aula foi o momento de maior interesse das crianças, no momento que elas já conseguiam cantar a canção proposta, já estavam mais familiarizadas com a melodia e estavam começando a incluir os gestos (juiz 02).

Apenas para o juiz 01 foi possível observar um decrescente com relação à motivação e à participação dos alunos. A justificativa encontrada pelo juiz relacionou-se ao fato de que a atividade fora muito estendida – em termo de tempo de duração, sendo que esta deveria, conforme sugestão do juiz, ter envolvido uma maior variação em termos de postura corporal.

5.1.3 Com relação à totalidade

Com relação à totalidade – no sentido de propor uma aula que tenha uma estrutura de início, meio e fim – todos os juízes foram unânimes em reconhecer que houve esse direcionamento, e que ele contribuiu para um entendimento dos alunos quanto à realização de um bom trabalho musical. Contudo, e contrariando o princípio da totalidade, o juiz 01 concluiu que, pelo fato da atividade ter se estendido demais, as partes da canção deveriam ter sido aprendidas em aulas separadas, conforme o texto:

(...) achei cansativo para os alunos fazerem a mesma atividade por um período tão longo. Em minha opinião, seria mais interessante, dividir a atividade em etapas e trabalhar em aulas diferentes. Creio que o resultado seria melhor (juiz 01).

Contrariamente ao pensamento do juiz 01, o sistema Orff/Wuytack prevê uma adaptação da atividade à realidade e às condições de cada grupo de alunos. Com a análise das seis aulas, entretanto, este aspecto pode ter ficado mais evidente, à medida em que para cada aula, uma parte da canção ganhou destaque, nunca sendo realizados todos os elementos propostos pela atividade. Contudo, o sentido de realização de um trabalho musical ao final da atividade deve sempre ser mantido (WUYTACK, 2005; 2007), seja apenas cantando a melodia, seja realizando a tarefa complexa de tocar, cantar e jogar simultaneamente.

5.1.4 Com relação especificamente à expressão verbal, corporal e musical dos alunos.

Nesses aspectos, ficou evidente nas análises dos três juízes que destacou-se a expressão corporal. Conforme o juiz 01, “*se formos analisar dentre os três parâmetros, o mais atingido foi o corporal*” (juiz 01). Ainda assim, os juizes atribuíram grande valor à expressão verbal das crianças. Nesse sentido, ficou claro nas análises dos juízes que houve sim uma inter-relação entre as formas de expressão, e que elas, sem dúvida, contribuíram para o aprendizado musical, principalmente na aula 01. Conforme o juiz 03,

(...) no vídeo 01 a resposta corporal/verbal ficou mais evidente, houve mais participação. No momento do levantamento de hipóteses sobre como representar a letra, em especial a palavra “moura” estabeleceu-se um clima de comunicação e expressão, despertando maior interesse (juiz 03).

5.1.5 Com relação às interações entre os alunos.

Finalmente, com relação às interações entre os alunos durante a aula, dois juízes demonstraram que houve muitos momentos em que este aspecto ficou visível. Conforme a análise dos juízes, ficou claro que há interesse por parte das crianças em “observar” o desempenho dos colegas durante a atividade, e isso, sem dúvida, parece ser um fator de motivação e de aprendizagem muito eficiente. Desse ponto de vista, relata o juiz 02:

No vídeo 01 as crianças conversam mais (inclusive, sobre outras coisas), mas parecem interagir mais o que parece bem positivo para o aprendizado da atividade proposta (juiz 02).

Da mesma forma, o juiz 03 completa:

No vídeo 01, em determinado momento, algumas crianças interagem, gesticulam entre si, o que contribui para uma maior participação de todos (juiz 03).

Contrariamente aos dois outros juizes, o juiz 01 entendeu que em ambos os vídeos as atividades foram muito direcionadas pelo professor, não possibilitando que pudesse haver uma livre expressão das crianças tanto musicalmente, quanto extra-musicalmente. De fato, a atividade fora bastante direcionada pelo professor, não havendo muitos momentos de interação entre professor e aluno, o que pode ter contribuído tal observação do juiz 01.

Finalmente, numa última análise, refletiu-se sobre a dificuldade dos juízes em observar as melodias emitidas pelas crianças. Esse fato destacou-se pois muitas vezes as

crianças estava cantando de maneira muito fraca (e a voz do professor encobria a dos alunos). Por outro lado, o juiz 02 também destacou o fato do professor da turma ser do sexo masculino, o que pode ter dificultado a imitação de um modelo de voz mais próximo a tessitura dos alunos.

5.2 Discussão final

Ao final desta investigação, foi possível a descrição de algumas conclusões decorrentes das análises dos vídeos, e que certamente podem contribuir de forma direta à prática docente em educação musical.

Com relação ao conceito de totalidade, ficou claro na análise dos vídeos que a consciência do todo é um aspecto muito importante para o processo de aprendizagem musical, já que foi através dela que o aluno desenvolveu-se musical e cognitivamente. Da mesma forma, a inter-relação entre as formas de expressão pareceu favorecer o aprendizado tanto rítmico quanto melódico. A utilização da expressão corporal, por meio das diferentes possibilidades de expressão facial, do jogo de substituição das palavras por gestos corporais ou até mesmo da simples movimentação corporal, contribuiu tanto para a aquisição das atividades propostas quanto para o desenvolvimento de uma memória musical. Igualmente, a utilização da expressão verbal - falando ou cantando um determinado ritmo, por exemplo – pareceu contribuir não apenas na memorização de uma determinada letra, mas também na aquisição de outros elementos da música, como o ritmo e a dinâmica.

Por sua vez, ficou evidente que a totalidade pode ser uma boa estratégia para atrair a atenção das crianças, já que ficou visível nas análises dos vídeos, que as crianças demonstraram um especial interesse quanto à exploração do próprio corpo – no ato de virar e girar da aula 03, por exemplo – e da própria voz.

Por outro lado, é possível concluir que as atividades mais bem sucedidas correspondem àquelas que apresentaram um resultado musical concreto ao seu final, sugerindo aos alunos uma sensação de dever musical cumprido. Entretanto o que interessa ao sistema aqui estudado é o processo e não os resultados, apesar do fato de que os alunos perceberam o processo ao final da atividade, juntamente com o resultado da mesma.

Outra reflexão acerca das análises dos vídeos demonstrou que a natureza lúdica e bem humorada das aulas é um aspecto pertinente à educação musical e que, de acordo com o sistema aqui estudado, deve ser considerado na aplicação de determinada atividade musical.

Com relação aos processos de aprendizagem e desenvolvimento musical, ficou evidente que há uma força colaborativa do grupo para a aprendizagem coletiva de música e que esta influenciou diretamente no processo de aquisição de um determinado aspecto musical. Daí a importância de um envolvimento ativo dos alunos frente ao seu aprendizado musical, já que tudo deve ser ensinado a todos, e todos colaboram entre si para a aprendizagem do grupo.

Apesar de não ser o foco da presente investigação, há algumas conclusões também com relação à postura do professor em sala de aula. Destaca-se, nesse sentido, a importância de uma correta instrução, principalmente com relação ao espelhamento (lateralidade), e, portanto, de uma coerência entre a instrução verbal e instrução visual. Notou-se que atividades mais simétricas também são mais eficientes para a assimilação de um determinado conteúdo. Por outro lado, uma aula de música não pode ter um caráter diretivo o tempo todo. O professor deve deixar claras as instruções – principalmente quando na imitação – mas deve permitir que o aluno se expresse através do seu corpo, da sua voz e da música.

Do ponto de vista do comprometimento dos alunos com a aula de musicalização, o desafio pode ser uma boa estratégia de motivar as crianças, tornando-se muito importante, na medida em que aumenta a atenção e o interesse dos alunos para a realização de uma determinada atividade.

Com relação à aquisição de habilidades musicais, ficou claro na análise dos vídeos que os aspectos rítmicos foram mais acessíveis às crianças, se comparados aos aspectos melódicos. Com relação à aquisição melódica, observou-se uma grande dificuldade com relação à afinação precisa das notas de uma determinada canção. Entretanto, ficou evidente que na maioria das atividades trabalhadas, os alunos conseguiram perceber o contorno melódico das canções, já que se trata de “um dos elementos mais óbvios de uma melodia a se manter invariável em todas as instâncias” (DOWLING apud HARGREAVES & ZIMMERMAN, 2004, p.256). Portanto, na aplicação do sistema aqui estudado, deve haver uma valorização do contorno melódico muito antes de uma precisão quanto à afinação da melodia.

Com relação à performance instrumental à imitação, foi possível destacar, após a análise dos vídeos, três conclusões. 1) Os instrumentos Orff são fascinantes para as crianças. Nesse sentido, deve ser permitida a livre experimentação dos mesmos para que os alunos possam habituar-se com a prática instrumental, com o correto manuseio das baquetas e com uma boa postura frente ao instrumento. Esse processo deve ocorrer anteriormente à imitação, que visivelmente exige das crianças um grau de concentração muito maior. 2) O espaço físico

utilizado pelos instrumentos não pode comprometer o espaço destinado ao movimento, aspecto bastante observado nas análises dos vídeos. 3) Tanto na performance instrumental quanto nos processos de imitação, há a necessidade de um pulso bem definido, podendo este ser executado pelo professor por meio de um instrumento harmônico (violão ou piano, por exemplo).

Ao final dessa análise, ficou claro que na prática instrumental/vocal, a maior dificuldade encontrada pelos alunos foi com relação à performance simultânea de duas ou mais tarefas complexas. Nesse sentido, o professor poderá encontrar duas possibilidades para resolver este impasse: a) adaptar a atividade às possibilidades da turma que está trabalhando, subtraindo elementos, ou b) após todos aprenderem tudo, dividir a turma em grupos para que cada grupo execute uma parte da atividade – melodia, acompanhamento instrumental, gesto, movimento, etc.

CONCLUSÃO

Estabelecendo uma relação entre a análise dos dados e a fundamentação teórica deste estudo, pode-se afirmar que o desempenho musical das crianças também pode ser aprimorado de acordo com as qualidades dos estímulos externos mediados pelo professor, e pelo ambiente de aprendizagem (físico/social) no qual a criança está inserida. Dessa forma, o princípio da totalidade pode vir a contribuir para a aquisição de habilidades musicais, já que este compreende aspectos extra-musicais para a aprendizagem, como a voz falada e o movimento corporal. Ao final desta investigação, concluiu-se que a relação ensino/aprendizagem musical pode ser mais eficiente quando relacionada também à outras formas de expressão não puramente musicais.

Do ponto de vista da aprendizagem, ficou claro que as crianças aprendem quando estão ativas no processo de aprendizagem. As interações e as forças colaborativas entre os alunos demonstram que, conforme a revisão e a análise desta investigação, o papel do professor, muito mais do que ensinar é motivar e desafiar os alunos a alcançar os seus próprios objetivos musicais, tornando-os auto-suficientes para a música e para o fazer musical.

A pesquisa aqui apresentada possibilitou o entendimento das características de um sistema de educação musical – o sistema Orff/Wuytack – cuja proposta, ainda que de acordo com uma visão eurocêntrica, pretende que se aprenda música fazendo música. Fazer música, como pudemos observar, é expressar-se também através dos nossos principais e primeiros instrumentos: o nosso corpo e a nossa voz. Aprender música, portanto, não pode ser analisado apenas da perspectiva musical. Deve propor, em primeira instância, o desenvolvimento geral do ser humano e das suas capacidades artísticas. Ao final desse estudo, sugerimos ao docente em educação musical e ao leitor uma reflexão acerca destes aspectos, aqui amplamente discutidos.

Paralelamente, foi possível evidenciar algumas co-relações entre os tipos de expressões presentes na totalidade e o desenvolvimento de outros tipos de habilidades. Gardner (1997) cita o desenvolvimento motor, o desenvolvimento verbal e, finalmente, desenvolvimento musical.

Enfim, conclui-se que o resultado desta investigação poderá apoiar estudos posteriores, frente à necessidade da criação de uma bibliografia em língua portuguesa, que discorra sobre a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem musical. Ademais, este estudo também buscou divulgar o sistema aqui apresentado, na tentativa de apresentá-lo à

comunidade acadêmica brasileira e principalmente aos professor de musica interessado em refletir acerca das questões aqui apresentadas. Dessa forma, o texto acima possivelmente beneficiará a prática docente em educação musical, bem como aos demais interessados em pesquisar e estudar fenômenos relativos à psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem musical infantil. Acredita-se, por fim, que este trabalho não encerra o assunto aqui abordado, mas traz à discussão inúmeros aspectos que podem – e devem – continuar sendo discutidos e aprofundados em investigações posteriores em psicologia da música e em educação musical.

REFERÊNCIAS

- ÁLVARES, Sérgio Luís de Almeida. Teorias do desenvolvimento cognitivo e considerações sobre o aprendizado da música. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1º, 2005. **Anais...** Curitiba: DeArtes – UFPR, 2005. p. 63-71
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia poética**. 22. ed. Rio de Janeiro: Record, 1987.
- BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BOAL PALHEIROS, Graça. Jos Wuytack. 30 anos ao serviço da pedagogia musical. **Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical**, Lisboa, n.59, p. 5-7. 1998a.
- _____. Jos Wuytack, Músico e Pedagogo. **Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical**, Lisboa, n.98, p. 16-24.1998b.
- _____. Metodologias e investigação sobre o ensino do ritmo. **Revista de Educação Musical**, Lisboa, n.103, p. 4-9.1999.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, Gilberto André. **Discutindo Fundamentos da Educação Musical**. Disponível em: <<http://www.musicaeducacao.mus.br>> Acesso em: 22 out. 2007a.
- _____. **Psicologia da Educação e Música: Possibilidades**. Disponível em: <<http://www.musicaeducacao.mus.br>>. Acesso em 29 jul. 2007b.
- BOURSCHEIDT, Luís. **Música elementar para crianças: arranjos de canções infantis brasileiras para instrumentos Orff**. Curitiba: DeArtes, 2007.
- CAPBELL, Donald T. & STANLEY, Julian C. **Delineamentos experimentais e quase-experimentais de pesquisa**. Trad.: Renato Alberto T. Di Dio. São Paulo: EDUSP, 1979.
- CAMPOS, Denise Alvares. Percepção Musical: Relações com a psicologia cognitiva e a pedagogia musical. . In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1º, 2005. **Anais...** Curitiba: DeArtes – UFPR, 2005. p. 344-350
- _____. (2007). Desenvolvimento cognitivo e música: questões para a educação musical. . In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS INTERNACIONAL, 3º, 2007. **Anais...** Salvador: EDUFBA, 2007. p. 114-118.
- DIAS, Claudia. **Pesquisa qualitativa: características gerais e referências**. Disponível em: <<http://www.geocities.com/claudiaad>>. Acesso em: 11 jul. 2008.
- FONTEERRADA, Marisa T.O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

GARDNER, Howard. **As artes e o desenvolvimento humano**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GATTI, Bernadete A. A pesquisa em educação: pontuando algumas questões metodológicas. **Nas redes da educação**, Campinas, v.2, outubro/2003. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/revista>>. Acesso em: 11 set. 2007.

GORDON, Edwin E.. **Teoria de Aprendizagem Musical: Competências, conteúdos e padrões**. Tradução de Maria de Fátima Albuquerque. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

HARGREAVES, David J. & ZIMMERMAN, Marilyn P. Teorias do Desenvolvimento da Aprendizagem Musical. In: ILARI, Beatriz (Org.). **Em Busca da Mente Musical: Ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006. p. 231–269.

KEMP, Anthony E. (org.). **Introdução à Investigação em Educação Musical**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

LOPES, Cíntia Thais Morato. A Pedagogia Musical de Carl Orff. **Em Pauta**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, n.3. p. 46-63. 1991.

MÁRSICO, Leda O. O despertar musical da criança e o desenvolvimento da criatividade infantil no plano musical. **Educação e Realidade**, Porto Alegre nº 7, p. 115-119. 1982.

MARTINS, Raimundo. A Abordagem Cognitiva em educação musical: Pressupostos e Características. **Em Pauta**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, n., 1996.

PENNA, Maura. Revendo Orff: por uma reapropriação de suas contribuições. In: PIMENTEL, Lucia Gouveia (Org.). **Som, gesto, forma e cor: dimensões da arte e seu ensino**. Belo Horizonte: C/Art, 1995. p. 80-110.

RAPOSO DE MEDEIROS, Beatriz. Em busca do som perdido: o que há entre a lingüística e a música. In: ILARI, Beatriz (Org.). **Em Busca da Mente Musical: Ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006. p. 189–227.

ROMANELLI, Egídio. Professor motivado = aluno entusiasmado. **Revista Aprendizagem**, Curitiba, n.06, maio/junho, Editora Melo, 2008. p. 46-47.

SADIE, Stanley (ed.). **Dicionário Groove de Música**. Tradução de Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zaher Editor, 1994.

SHADISH, William R.; COOK, Thomas D.; CAMPBELL, Donald T. **Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference**. Boston: Houghton Mifflin Company, 2002. Disponível em: <<http://depts.washington.edu>>. Acesso em: 30 jun. 2008.

SLOBODA, John A.. **The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

SWANWICK, Keith. **Música, pensamiento y educación**. Madrid: Ediciones Morata, 2000.

_____. **Musical Knowledge: intuition, analysis and music education**. London: Routledge, 1994.

VIGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone Editora, 1994.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Michael Cole et. al. (org.). trad. José C. Netto, Luís S. Menna Barreto, Solange C. Afeche. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WELCH, Graham F. **Somos musicais**. Trad. de Etelvina Pereira. Disponível em: <<http://www.meloteca.com/pedagogia-somos-musicais>>. Acesso em: 12 jun. 2007.

WUYTACK, Jos. **Musica Viva I**. Sonnez...battez. Paris: A. Leduc, 1970.

_____. **Musica Viva**. Expression rythmique. Paris: A. Leduc, 1982.

_____. Actualizar as ideias educativas de Carl Orff. **Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical**, Lisboa, n.76, p. 4-9. 1993.

_____. **3º Grau** – Curso de Pedagogia Musical Ativa. Apostila do curso. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 2005.

_____. **1º Grau** – Curso de Pedagogia Musical Ativa. Apostila do curso. Curitiba: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 2007.

WUYTACK, Jos & BOAL PALHEIROS, Graça. **Audição Musical Activa**. Livro do professor e Livro do aluno. Porto: AWPM – Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 1995.

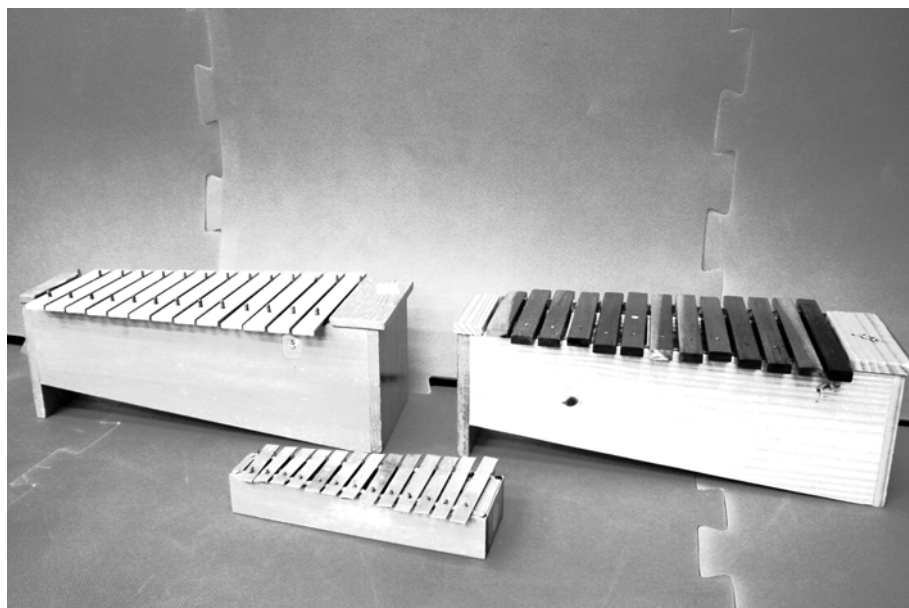
_____. **Canções de Mimar**. 3ed. Porto: AWPM – Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 2000.

WUYTACK, Jos. & SILLS, J. **Musica Activa. An approach to music education**. New York: Schott SMC, 1994.

ZAMACOIS, Joaquín. **Tratado de Armonia**. Livro III. Madrid: Editorial Labor, 1982.

ANEXOS

Anexo 01. O Instrumental Orff (P.A.D.). Da esquerda pra direita, de cima pra baixo: Metalofone Contralto (MC), Xilofone Contralto (XC) e Jogo de Sinos Contralto (JSC). (BOURSCHEIDT, 2007, p.15).



Anexo 02. As diferenças de tamanho (da esquerda pra direita, de cima pra baixo): Xilofone Baixo (XB), Xilofone Contralto (XC) e Xilofone Soprano (XS). (BOURSCHEIDT, 2007, p.115)



Metodologia:

- O professor executa cada ostinato; os alunos aprendem, por imitação.
- O professor indica um número e os alunos reagem imediatamente, executando o ostinato.
- Jogo de sobreposição: cada grupo realiza o seu ostinato; o professor aponta na direção do grupo, podendo sobrepor dois (1+2, 1+3, 2+3) ou três ostinatos.

2. OSTINATO RÍTMICO VERBAL: “Por Vapor”.³¹

1. Tch Tch pff pff Tch

2. Tch pff Tch pff Tch pff tch Pff

3. Di be di be Di be dibe, Di be di be, dib dib Tuu tuu Tch

Forma: Sobreposição dos três ostinatos, imitando a locomotiva a vapor (acelerando e ritardando).

3. OSTINATO rítmico-melódico-harmônico-Instrumental: “Um relógio”.³²**Texto:**

Tic, tac, tac Eu sou um re - ló gio. Dás me cor da, eu tra ba lho, se não dás, de - pois te ra lho!

³¹- Ib, p.36.

³²- Ib, p.48.

Ostinatos:

1.

2.

3.

4.

JS 8.

XS+MS 7.

XA 6.

MA+XB+MB 5.

OBS.: observar de tocar a linha dos JS de 8 em 8 compassos.

Forma: sobreposição dos ostinatos, pela ordem indicada (entradas depois de 2 vezes cada ostinato); dizer o texto com os ostinatos (2 vezes); terminar pela ordem inversa à das entradas;

Falar o texto de forma expressiva;

Os jogos de substituição de palavras por gestos

4. CANÇÃO COM GESTOS: “A coruja”.³³

F C

Fá, sol, lá, a co-ru-ja lá. Sol, lá, sí, é'u-ma a-ve'as sim. Sí,

F B^b F F B^b F C F C F

lá, ré, dó, de noi-te ca-ça só. Dó, dó sí, lá, sol, fá, de di-a dor mi-rá.

³³ - Wuytack, Jos. 1º Grau – Curso de Pedagogia Musical. Apostila do curso. Curitiba: Curso de musicalização infantil da UFPR, 2007. p.41.

Metodologia:

- Aprender a melodia, indicando com a mão a altura das notas.
- Aprender o texto; cantar a totalidade da canção.
- Realizar a totalidade da canção com o jogo de substituição progressiva das frases por gestos, alternando cada vez com improvisações instrumentais; as improvisações devem respeitar a forma da canção e devem ser na escala pentatônica de Fá (retiram-se, portanto, as lâminas “mi” e “si”); substituir apenas as frases indicadas.

- Cantar a canção **SEM** os gestos.

A coruja lá: indicar os olhos, mimando óculos.

é uma ave assim: gesto de voar.

De noite caça só: gesto de caçar.

de dia dormirá: gesto de dormir em pé, com apenas um olho fechado.

- Cantar toda a canção **COM** os gestos.

- Improvisação de JS

- Improvisação de Xil

- Improvisação de Met

- Improvisação de P.A..I.

- Improvisação de todos

5. JOGO COM GESTOS E IMPROVISOS INSTRUMENTAIS: “Passarinho, que cantas”.³⁴

Em

Pas sa - ri - nho, que can - tas no pi nhei - ri - nho, dei xa dor mir o me - ni - no um bom so - ni - nho.

MS+MA

XB+MB

Canção com gestos:

Passarinho: gesto de voar.

que cantas: apontar para a garganta.

no pinheirinho: mimar uma árvore.

³⁴ - Wuytack, Jos. 3º Grau – Curso de Pedagogia Musical. Apostila do curso. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 2005. p.24.

deixa dormir: gesto de afastar.

o menino: gesto de embalar.

um bom soninho: gesto de dormir.

Forma: Jogo de substituição das palavras por gestos; entre cada vez, realizar improvisações instrumentais (8 compassos de 6/8, na escala pentatônica de mi – sem o “fá” e o “dó”), pela ordem: JS-X-M-P.A.I.-JS-X-M.

6. EXPRESSÃO VERBAL: Ostinato rítmico verbal – “Risco com marisco”.³⁵

1. $\frac{4}{4}$: Sa - pa - te - ra, la - gos - ta.

2. $\frac{4}{4}$: So - pa de pei - xe, cre - me de ma - ris - co.

3. $\frac{4}{4}$: Lava - gan - te, ca - ma - rão, ber - bi - gão e me - xi - lhão.

4. $\frac{4}{4}$: Os - tras e a - mei - joas per - ce - bes, la - gos - tim.

Metodologia:

- Os alunos aprendem os ostinatos, realizando a leitura rítmica.
- Dizem as frases com sons de alturas e intensidades diferentes, de maneira expressiva.
- Realizam a sobreposição dos ostinatos, por indicação do professor.

7. DANÇA IMPROVISADA COM PERCUSSÃO CORPORAL:³⁶

G D D7 G D7 G

Eu gos-to de lei-te, eu gos to de ca - fé, a - in - da mais gos-to dos o-lhos de vo - cê.

³⁵ - Ib, p.27.

³⁶ - Wuytack, Jos. 1º Grau – Curso de Pedagogia Musical. Apostila do curso. Curitiba: Curso de musicalização infantil da UFPR, 2007. p.12.

Metodologia:

- Aprender a melodia e o texto da canção; aprender a percussão corporal, sem cantar.
- Cantar a canção, fazendo a percussão corporal com um par (parte A).
- Alternar esta parte com movimento livre individual, no espaço, durante 8 compassos (partes B,C,D, etc.), ao som da música improvisada pelo professor; mudar sempre de par.
- Realizar a totalidade (forma A-B-A-C-A-D-A-E-A ...).

8. “Nem um dedo”.³⁷

Forma: A B A

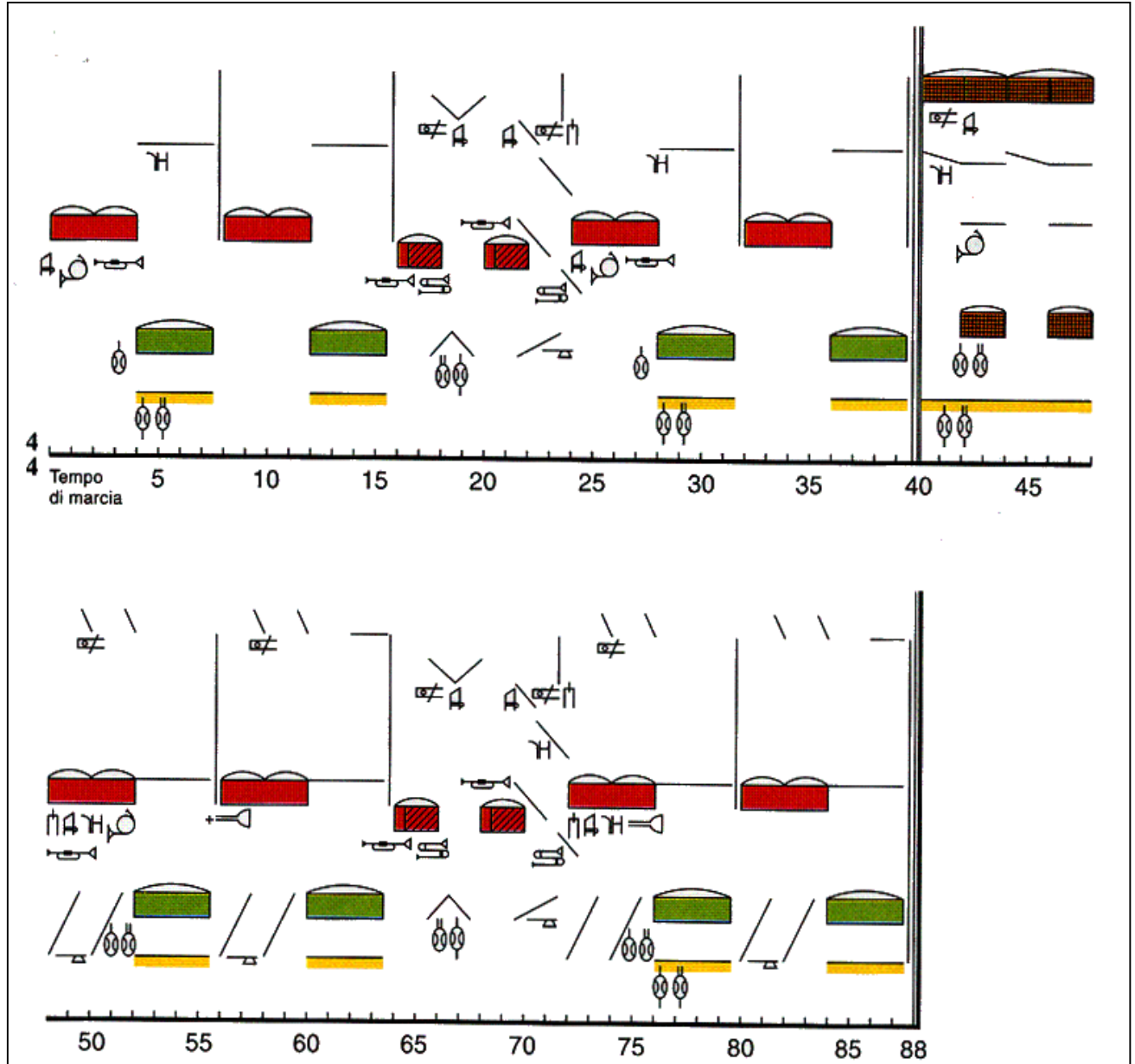
A – Sobrepor 4 vozes, que entram sucessivamente, em momentos indicados pelo professor: **B, A e T** sobre uma sílaba do texto, em notas longas, de alturas diferentes, formando *clusters* (agregados de sons); **S** sobre uma sílaba em *staccato* (notas curtas), terminando as outras vozes nesse momento.

B – Dizer o texto (2x) no ritmo indicado, expressivamente, com sons de alturas diferentes.

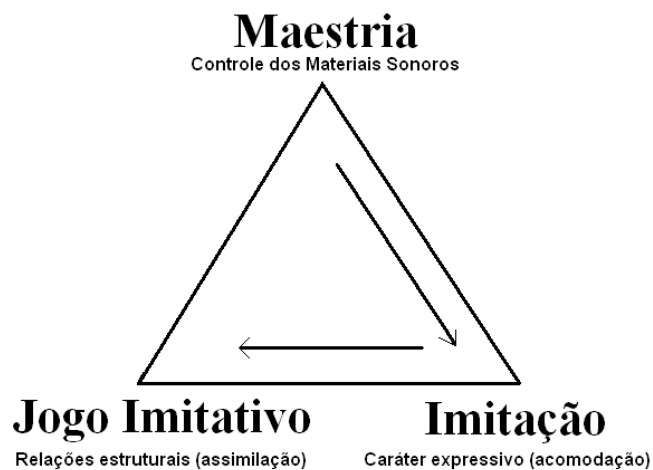
³⁷ - Ib, p.10.

Anexo 05. Exemplo de *musicograma* (WUYTACK, 1995, p.14)

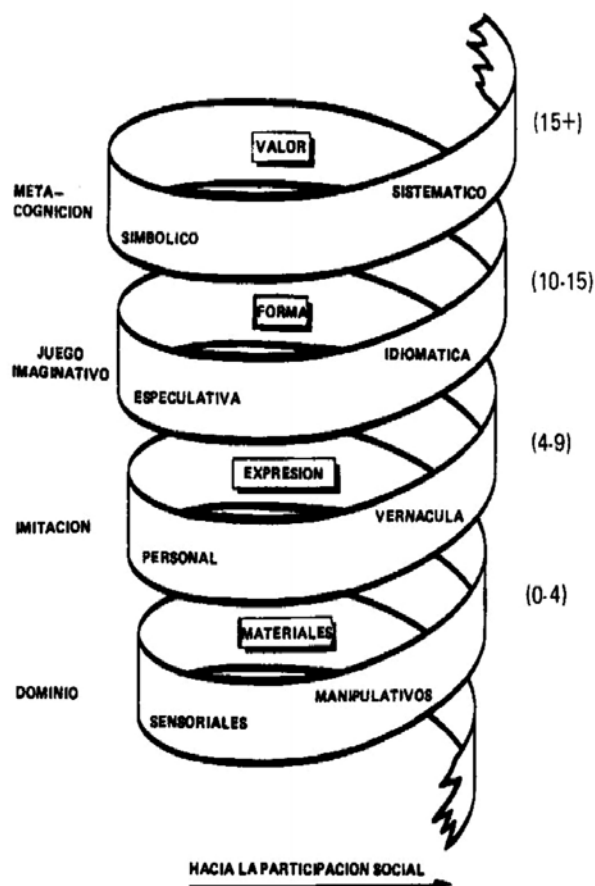
Suite “O quebra-Nozes”. Marcha
P.I. Tchaikovsky (1840 – 1893)



Anexo 06. O Jogo e os elementos da música. Extraído de (SWANWICK, 2000, p.65).



Anexo 07. A espiral do desenvolvimento musical (Swanwick e Tillman, 1986). Extraído de (Swanwick, 2000, p.85).



Anexo 08. Termo de Consentimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
Departamento de Artes
Curso de Pós-Graduação em Música - Mestrado

Termo de Consentimento

Pesquisa: “A aprendizagem musical por meio da utilização do conceito de totalidade do sistema Orff/Wuytack”

Pesquisadores: Luís Bourscheidt, Rosane Cardoso de Araújo e Beatriz Ilari

Ao assinar este termo de consentimento, estou ciente de que:

- A participação de meu / minha filho (a) no estudo é voluntária;
- Os objetivos do estudo foram explicados e estão claros;
- A coleta de dados será feita apenas para fins de pesquisa, e que os dados obtidos não serão utilizados para nenhuma outra finalidade;
- Todos os dados contidos na pesquisa são confidenciais, e a identidade dos participantes será mantida em sigilo;
- Todo o tipo de gravação, seja visual ou sonora, só poderá ser divulgada com a devida autorização dos participantes envolvidos com a pesquisa;
- Ninguém terá acesso aos dados adquiridos, a não ser os pesquisadores;
- Posso ter acesso aos resultados da pesquisa, se desejar;
- Tenho o direito de desistir desta pesquisa, a qualquer momento e por qualquer motivo e sem qualquer tipo de ônus

Nome da criança: _____

Nome do responsável: _____

E-mail (apenas se gostaria de ter, posteriormente, acesso aos dados da pesquisa):

Assinatura: _____

Curitiba, ____ de _____ de 2007

DEPARTAMENTO DE ARTES DA UFPR - DEARTES
Rua Coronel Dulcídio, 638 - Batel / CEP 80420-170 – Curitiba / PR - Brasil
Telefone: (41) 3224-9915 / 3222-9658

Anexo 09. Explicação do estudo

**A APRENDIZAGEM MUSICAL POR MEIO DA
UTILIZAÇÃO DO CONCEITO DE TOTALIDADE DO
SISTEMA ORFF/WUYTACK**

Pesquisador responsável: Luís Bourscheidt
Orientadora: Prof^a. Dr^a Rosane Cardoso de Araújo
Co-orientadora: Prof^a. Dr^a Beatriz Ilari

Explicação do estudo

Objetivos

Seu filho (a) foi convidado a participar de uma pesquisa que está investigando o desenvolvimento musical em crianças brasileiras entre 06 e 08 anos de idade. O objetivo deste estudo é investigar a utilização de um sistema (método) de educação musical – o sistema Orff/Wuytack – nas aulas de musicalização infantil.

Participação

Se você e seu filho (a) concordarem em participar deste estudo, a criança participará de 06 (seis) encontros-aula onde serão aplicados os conteúdos específicos relativos à pesquisa e onde estará sendo realizada a coleta de dados. É importante salientar que todas as atividades a serem aplicadas com estas crianças também fazem parte dos objetivos do Programa de Musicalização Infantil da Universidade Federal do Paraná. Os dias das aulas serão os seguintes:

Aula	Dia	Aula	Dia
01	29/09/2007	04	27/10/2007
02	06/10/2007	05	10/11/2007
03	20/10/2007	06	17/11/2007

Realização das aulas

As aulas serão realizadas no horário normal da turma de 06 a 08 anos de idade de sábado do Programa de Musicalização Infantil da Universidade Federal do Paraná, ou seja, aos sábados, das 09h30 às 10h15. O local de realização das aulas será o Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná.

Riscos associados à participação na pesquisa

Todas as atividades desenvolvidas no estudo se enquadram perfeitamente aos objetivos do Programa de Musicalização Infantil da UFPR, não oferecendo nenhum tipo de risco, psicológico ou físico, aos sujeitos de pesquisa. Os participantes poderão desistir do estudo em qualquer etapa do mesmo e sem qualquer tipo de ônus. Em hipótese alguma os sujeitos da pesquisa serão obrigados a fornecer informações sobre quaisquer áreas que

julgarem ser de domínio privado e somente os pesquisadores é que terão acesso aos dados da pesquisa.

Benefícios associados à participação na pesquisa

Todos os benefícios relacionados à participação do seu filho nesta pesquisa se enquadram perfeitamente aos benefícios dispostos nos objetivos do Programa de Musicalização Infantil da Universidade Federal do Paraná. Espera-se que o aluno, ao término da pesquisa, cumpra com todas as atividades propostas nos planos de aula desta pesquisa.

Desistência

Nenhum participante será obrigado a participar da pesquisa e também poderá abandoná-la durante qualquer etapa.

Sigilo e anonimato

Para este estudo, os participantes serão identificados como sujeitos A, B, C, etc. Portanto, seu filho não será identificado em hipótese alguma. As informações recolhidas durante a pesquisa serão anotadas em um caderno de dados, e somente os pesquisadores terão acesso a estes dados, bem como aos vídeos e às gravações em áudio. Os interessados poderão receber uma cópia escrita do texto final desta pesquisa.

Contatos

Qualquer dúvida relacionada com a pesquisa, favor entrar em contato com o pesquisador pelos telefones (41) 8433-4452 ou (41) 3434-4454, ou pelo e-mail luis.musica@ufpr.br.

Agradeço a atenção e a disponibilidade de todos.

LUÍS BOURSCHEIDT
Pesquisador responsável

Curitiba, 29 de outubro de 2007.

DEPARTAMENTO DE ARTES DA UFPR – DEARTES
Programa de Pós-graduação em Música – Mestrado UFPR
Rua Coronel Dulcídio, 638 - Batel / CEP 80420-170 – Curitiba / PR - Brasil
Telefone: (41) 3224-9915 / 3222-9658

Anexo 10. Carta de solicitação para realização de pesquisa acadêmica de campo.

**CARTA DE SOLICITAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA
ACADÊMICA DE CAMPO**

À Coordenadora do Programa de Musicalização Infantil da Universidade Federal do Paraná,
Prof^a. Dr^a. Beatriz Ilari.

Prezada Professora,

Eu, LUÍS BOURSCHEIDT, portador do RG nº 5074746149 – SJTC/RS e CPF nº. 809.171.860 – 87, aluno regular do Programa de pós-graduação em música – Mestrado – da Universidade Federal do Paraná, sob o registro acadêmico MER 20060687, venho por meio desta SOLICITAR AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA ACADÊMICA DE CAMPO junto aos alunos da turma de 06 a 08 anos de idade, do dia de sábado, no horário das 9h30 às 10h15, do Programa de Musicalização Infantil da Universidade Federal do Paraná.

Acompanha esta solicitação, o Termo de Responsabilidade devidamente assinado e o planejamento das aulas relativas à pesquisa.

Atenciosamente,

Luís Bourscheidt
Pesquisador responsável

Rosane Cardoso de Araújo
Orientadora

Curitiba, 29 de outubro de 2007.

Anexo 11. Roteiro para os juízes externos

**A APRENDIZAGEM MUSICAL POR MEIO DA
UTILIZAÇÃO DO CONCEITO DE TOTALIDADE DO
SISTEMA ORFF/WUYTACK**

Pesquisador responsável: Luís Bourscheidt

Orientadora: Prof^a. Dr^a Rosane Cardoso de Araújo

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a Beatriz Ilari

Roteiro para os juizes.

Orientações:

1. Ao assistir os vídeos, preste atenção nas respostas de todos os alunos (ou seja, da turma de maneira geral) frente aos processos de imitação propostos pelo professor. Apenas o grupo de crianças deve ser avaliado. Caso você queira fazer algum comentário sobre a atuação do professor, poderá fazê-lo na questão descritiva de nº 6.
2. Os valores quantitativos a serem atribuídos devem estar de acordo com a relação conceito/nota da seguinte tabela:

Conceito	Não houve	Ruim	Razoável	Bom	Ótimo
Nota	1	2	3	4	5

3. Os aspectos a serem observados referem-se especificamente aos seguintes dados:
Desenvoltura vocal: afinação (contorno melódico), resposta e qualidade na imitação vocal.
Aspectos rítmicos: substituição das palavras por gestos de acordo com a canção, pulso e ritmo correto na imitação.
Aspectos melódicos: de acordo com a canção.

4. Na análise dos vídeos, tente ser o mais imparcial possível.
5. Cada vídeo tem aproximadamente 15 minutos de duração.

Questionário:

1. Após assistir aos vídeos, atribua, conforme a tabela acima, uma nota entre 01 a 05 para os aspectos observados abaixo:

	Vídeo 01	Vídeo 02
ASPECTO	NOTA	NOTA
1. Desenvoltura vocal		
2. Qualidade rítmica, na imitação vocal		
3. Qualidade melódica, na imitação vocal		

2. Comparando os dois vídeos, você acha que houve alguma melhora quanto ao desenvolvimento das habilidades musicais das crianças observadas, principalmente com relação à sua aquisição melódica?

3. De maneira geral e em ambos os vídeos, como você percebeu o interesse dos alunos frente às atividades propostas?

4. De maneira geral e em ambos os vídeos, como você percebeu a participação e a resposta dos alunos frente às atividades propostas?

5. Levando em consideração o conceito de totalidade, ou seja, o fato da atividade proposta ter sido realizada em sua totalidade, com começo, meio e fim, você acha que a atividade foi bem sucedida?

6. Você acha que as crianças observadas conseguiram expressar-se, seja verbal, corporal ou musicalmente – seja dentro da atividade ou fora dela? Se a resposta for sim, qual desses aspectos ficou mais saliente e em qual dos vídeos?

7. Você acha que, observando os vídeos, há algum tipo de interação entre os alunos e, se há, esta interação é positiva para o aprendizado da atividade proposta?

8. Você tem mais algum comentário ou observação que queira fazer com relação aos dois vídeos observados?
