

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
ESCOLA DE MÚSICA  
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA**

**FERNANDO MARTINS DE OLIVEIRA NETO**

**O GRUPO DE ESTUDOS ORFF-SCHULWERK EM NATAL/RN:  
a influência da abordagem de Carl Orff na prática docente dos participantes**

NATAL-RN  
2014

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
ESCOLA DE MÚSICA  
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA**

**FERNANDO MARTINS DE OLIVEIRA NETO**

**O GRUPO DE ESTUDOS ORFF-SCHULWERK EM NATAL/RN:**  
a influência da abordagem de Carl Orff na prática docente dos participantes

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em  
Música da Escola de Música da Universidade Federal do  
Rio Grande do Norte – UFRN.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Amélia Martins Dias Santa Rosa

Co-orientadora: Prof.<sup>a</sup> Flávia Maiara Lima Fagundes

**Catálogo da Publicação na Fonte  
Biblioteca Setorial da Escola de Música**

- O48g Oliveira Neto, Fernando Martins de.  
O grupo de estudos ORFF-Schulwerk em Natal-RN: a influência da abordagem de Carl Orff na prática docente dos participantes / Fernando Martins de Oliveira Neto. – Natal, 2014.  
52 f. : il.; 30 cm.
- Orientadora: Amélia Martins Dias Santa Rosa.  
Co-orientadora: Flávia Maiara Lima Fagundes.
- Monografia (graduação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Escola de Música, 2014.
1. Educação musical - Monografia. 2. Música - Métodos - Monografia. 3. Abordagem ORFF-Schulwerk - Monografia. I. Santa Rosa, Amélia Martins Dias. II. Fagundes, Flávia Maiara Lima. III. Título.

FERNANDO MARTINS DE OLIVEIRA NETO

**O GRUPO DE ESTUDOS ORFF-SCHULWERK EM NATAL/RN:**  
a influência da abordagem de Carl Orff na prática docente dos participantes

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Música da Escola de Música, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Música.

APROVADA EM \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Banca Examinadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Amélia Martins Dias Santa Rosa  
Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Ms.<sup>a</sup> Carolina Chaves Gomes  
Examinador

---

Prof.<sup>a</sup> Esp.<sup>a</sup> Maria Helena Guerra Maranhão Barreto de Medeiros  
Examinador

## **DEDICATÓRIA**

A Deus, fonte da mais perfeita canção, compositor da mais linda sinfonia, autor de nossas vidas, pedagogo de nossos passos.

A minha mãe, nota mais bela da canção da minha existência, inspiração de minha paixão pela vida.

A Maristela, mestra dedicada, incansável pesquisadora e entusiasta da educação musical.

A meus amigos do Grupo de Estudos Orff-Schulwerk Natal, que me ensinam a cada encontro a redescobrir a alegria e o fascínio de aprender e ensinar Música.

## AGRADECIMENTOS

Tantos professores de música fazem parte de minha história e cada um deles deixou uma marca importante na trajetória que tenho trilhado a cada dia. Gostaria de agradecer a cada um deles pelo amor a Música e a Educação. Estes dois amores se uniram em mim e me fizeram escolher uma profissão que me realiza e me entusiasma a cada dia.

Obrigado a Professora Mara Rúbia, que me ensinou os primeiros acordes e me apresentou a um grande e inseparável amigo: o violão.

Obrigado ao Professor Marcos Aurélio, antigo regente da Banda Marcial da outrora ETFRN, hoje IFRN. Em você, mestre, inspirei-me para fazer a desafiadora escolha pela Música em minha vida.

Obrigado, Domízia, minha eterna maestrina, regente do Coral do Conservatório de Música Alberto Nepomuceno, em Fortaleza/CE. Contigo aprendi que cantar é muito mais que soltar a voz e educar exige muito mais que conhecer: exige amor.

Obrigado, Amélia, por abrir a porta dos métodos ativos da educação musical para mim; sem sua experiência, eu jamais compreenderia a importância de educar partindo da vivência.

Obrigado aos meus mestres na academia, Jean, Valéria, Agostinho, Carol, Isaac e Catarina Shin pelo comprometimento e dedicação de todos na formação dos futuros profissionais da educação musical de Natal. Vocês tornaram este percurso formativo mais prazeroso e estimulante.

Obrigado Maristela, por me apresentar o mundo Orff-Schulwerk e me fazer brilhar os olhos a cada encontro do “nosso” Grupo de Estudos, o GEOS.

Obrigado Flávia, por sua disponibilidade e paciência. Com seu olhar atento e confiante, me senti em chão firme para ir até o fim.

A todos os meus alunos de ontem, de hoje e de sempre. Por vocês e com vocês, a música faz ainda mais sentido e ganha ainda mais força e beleza em minha vida.

## RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida dentro da temática sobre prática docente. Tem como objetivo geral averiguar se as vivências musicais do Grupo de Estudos Orff-Schulwerk em Natal baseadas na abordagem de Carl Orff influenciam a prática docente de alguns professores de música participantes do grupo. Os objetivos específicos são identificar o que motiva esses professores a permanecerem no grupo, bem como os benefícios no campo pessoal e profissional que esta permanência acarreta. A metodologia utilizada nesta pesquisa foi a de estudo de entrevista e os dados analisados foram coletados por meio da técnica de entrevista semi-estruturadas com registros dos diálogos em áudio posteriormente transcritos e catalogados. Os resultados apontam para uma positiva influência experimentada no referido grupo de estudos na docência em música destes professores, além da percepção do desenvolvimento pessoal e profissional na maioria dos entrevistados. Esta pesquisa possibilitou esclarecimentos que ressaltam a importância do contato vivencial aprofundado com as metodologias e abordagens ativas do ensino da música como meio para o desenvolvimento e a formação continuada e reflexiva do educador musical.

**Palavras-chave:** Educação musical. Abordagem Orff-Schulwerk. Métodos ativos do ensino da música.

## ABSTRACT

This research was conducted under the theme of teaching practices. Its general objective is to ascertain if the musical experiences of the Study Group Orff-Schulwerk, from the city of Natal, based on the Carl Orff approach influenced the teaching practices of the music teachers who took part in the group. The specific objectives are to identify what motivates these teachers to continue in the group, as well as the benefits entailed by the group in their personal and professional lives. The methodology used in this research was the study of interviews. The analyzed data was collected through the technique of semi-structured interviews registered in audio, which was transcribed and cataloged later. The results show a positive outcome on the music teaching of those who took part in that study group, and also a noticeable personal and professional development to most interviewees. This research elucidated the importance of a deep contact with the active methodologies and approaches of music teaching as a way to achieve development and a reflexive continuing education of the music teacher.

**Keywords:** Music education. Orff-Schulwerk approach. Active methods of music teaching.



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>2 OS PRINCÍPIOS DA ABORDAGEM DE CARL ORFF COMO FUNDAMENTOS DE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO MUSICAL</b> .....	13
2.2 AS IDEIAS PEDAGÓGICAS DE CARL ORFF.....	18
<b>3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO GRUPO DE ESTUDOS ORFF-SCHULWERK E A PESQUISA</b> .....	23
3.1 O GRUPO DE ESTUDOS ORFF-SCHULWERK: ASPECTOS HISTÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	23
3.2 A ENTREVISTA COM OS PARTICIPANTES.....	29
3.2.1 A elaboração da entrevista .....	31
3.2.2 A coleta e tratamento dos dados.....	32
<b>4 O PAPEL DO GRUPO DE ESTUDOS ORFF-SCHULWERK NA VIDA DOS PARTICIPANTES</b> .....	34
4.1 INTERESSE DO ENTREVISTADO AO INGRESSAR NO GRUPO DE ESTUDOS ORFF-SCHULWERK.....	35
4.2 MOTIVAÇÃO DO ENTREVISTADO PARA PERMANÊNCIA NO GRUPO DE ESTUDOS ORFF-SCHULWERK.....	37
4.3 INFLUÊNCIAS DA PARTICIPAÇÃO NO GRUPO DE ESTUDOS ORFF-SCHULWERK LIGADAS AO CAMPO PROFISSIONAL.....	39
4.4 INFLUÊNCIAS DA PARTICIPAÇÃO NO GRUPO DE ESTUDOS ORFF-SCHULWERK LIGADAS AO CAMPO PESSOAL .....	41
4.5 AS INFLUÊNCIAS DO GRUPO DE ESTUDOS ORFF-SCHULWERK NA PRÁTICA DOCENTE DOS ENTREVISTADOS .....	43
4.6 CONCLUSÕES.....	46
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	48
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	50

## 1 INTRODUÇÃO

Ao ingressar no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, procurava um curso que pudesse integrar aos processos de ensino e aprendizagem o cotidiano já vivenciado por mim na docência em música. Assim, ao longo dos oito semestres em que vivenciei a Licenciatura estive em contato com as disciplinas que compõem o currículo do referido curso, transitando entre as Histórias da Música e suas Linguagens; Apreciação e Regência Musicais; Práticas instrumentais e vocais, bem como docente. Todas essas disciplinas – ditas do conhecimento musical – foram permeadas pelos conhecimentos educacionais, de desenvolvimento infantil, filosofia e psicologia da educação.

Já exercia a docência em Música na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Especializado em uma escola da rede privada na cidade do Natal antes de cursar a licenciatura, mas aos poucos pude perceber que ainda não possuía o preparo necessário para tanto; ainda me sentia inseguro acerca dos conteúdos a serem abordados, a melhor maneira de aplicá-los e como direcioná-los para diferentes faixas etárias, entre outras questões. Tais dúvidas e inseguranças me motivaram a buscar o auxílio acadêmico e a decidir estudar.

Até então, praticava uma docência inspirada ainda em meus primeiros professores de Música. Certamente, as metodologias aplicadas por estes mestres obtiveram êxito e possuíam seu valor, porém suas bases eram fundamentadas em um ensino tradicional, caracterizado por iniciar o conhecimento musical partindo da teoria, direcionando unicamente para a prática instrumental reprodutiva, não dando espaço para a criação do educando nem para o compartilhamento de sua vivência, do seu conhecimento prévio e do seu gosto musical. Mas trabalhando em um ambiente escolar baseado nos pensamentos de autores como Paulo Freire, Maria Montessori, Jean Piaget, Lev Vygotsky, percebi que “esse jeito tradicional de ensinar música” já não exercia grande atração sobre as crianças.

Logo nos primeiros semestres do curso de Licenciatura, tive a oportunidade de participar de aulas de Linguagem e Estruturação Musical I e II ministradas pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Amélia Dias Martins Santa Rosa. Por meio de suas aulas, tomei conhecimento dos Métodos Ativos em Educação Musical e experimentei de forma mais intensa a pedagogia musical de Edgard Willems, pois a docente a utilizou em muitas de suas aulas, o que me encantou sobremaneira, já que as características não tradicionais da metodologia aplicada nas aulas, caracterizadas pelo partir da prática e da experiência com os sons para se chegar posteriormente à teoria e, enfim, a linguagem tradicional da música. Em outras palavras, um

processo de aprendizagem baseado na construção do conhecimento partindo da vivência e da prática musical.

Quando conheci a metodologia de Willems, comecei a compreender que era possível ensinar Música de maneira vivencial, prática, criativa, assim como eu já havia observado na escola em que eu trabalhava a maneira como os outros professores ensinavam os alunos e estes aprendiam sobre ciências, matemática e as demais áreas de conhecimento de maneira participativa e experiencial. Entendi então que seria extremamente válido para os meus alunos que eu buscasse mais conhecimentos sobre as metodologias ativas. O desejo de colocar em prática as ideias e a essência de uma educação musical ativa com os meus alunos resultou iminente.

Seguiram-se leituras, pesquisas bibliográficas, buscas por arquivos em vídeos para que pudesse melhor compreender sobre as diferentes maneiras de educar, bem como sobre os pensadores e pedagogos que originaram as diversas formas do pensar educação musical de forma ativa. Nomes como Edgar Willems, Émile Jaques-Dalcroze, Shinichi Suzuki, Murray Schafer, Zoltán Kodály e Carl Orff passaram a fazer parte das inspirações e das referências nas preparações de minhas aulas e projetos pedagógicos, porém ainda de uma maneira enciclopédica e pouco experiencial.

Em meio as redes de experiências e vivências musicais que se me oportunizaram na Academia, uma em especial despontou no final do ano de 2012, quando fui convidado por um colega de turma da Licenciatura para participar de um encontro do Grupo de Estudos Orff-Schulwerk, a partir daqui GEOS. A princípio, não sabia do que se tratava, mas fui logo esclarecido de que era um grupo que se reunia com intuito de oferecer vivências musicais baseadas no pensamento educacional de Carl Orff, pedagogo da educação musical ativa.

O GEOS surgiu a partir do desejo e compromisso em compartilhar conhecimentos acerca da abordagem de Carl Orff com todos os interessados em se aproximar desta abordagem, o que incluía a comunidade de educadores musicais de Natal, estudantes e já licenciados em Música.

Ao participar do primeiro encontro, tudo era novidade para mim e, de certa forma, as surpresas nunca deixaram de se fazer presentes, proporcionando assim sempre novas experiências. Em meio a atividades recheadas de vivências musicais, aos poucos, se revelava uma nova perspectiva de ensino e aprendizagem da Música diante dos meus olhos. Na ludicidade de uma aparente brincadeira, nas descobertas e sensações de uma experiência, o prazer do aprendizado. Sobre isso, Jungmair (2011, p. 89) nos diz que:

A aprendizagem musical, segundo a Educação Elementar em Música e Movimento envolve a pessoa integralmente, possibilita a compreensão com todos os seus sentidos e transmite emoções sobre a percepção global da música partindo de um espectro variado de atividades – trabalho com a voz, movimento e dança, prática instrumental, audição consciente, desenho e escrita, assim como a compreensão cognitiva – se buscam conexões que possibilitem uma aprendizagem integral e que experimentem a união entre a música, o movimento e a palavra<sup>1</sup> (tradução nossa).

A identificação com a forma de conceber, planejar, executar e avaliar a aula de Música segundo a filosofia de Carl Orff, experimentada, vivenciada e inspirada nos encontros do GEOS me motivou a estar cada vez mais próximo desta fonte e fazer uso desta filosofia na concepção e planejamento das aulas de Música ministradas por mim.

A medida em que os encontros se passaram, pude constatar que a presença era cada vez mais significativa de alunos do curso de Licenciatura. Por ser um grupo de acesso irrestrito, outras pessoas também participam do grupo. Pedagogas que exercem a docência como professoras polivalentes do Ensino Fundamental I, estudantes de Pedagogia, também professores já licenciados em Música, familiares e amigos dos integrantes, crianças e outros interessados e simpatizantes da abordagem Orff-Shulwerk.

Ao final de cada encontro, são compartilhadas as impressões, sensações e opiniões dos participantes acerca das atividades realizadas, sempre em uma perspectiva de liberdade e espontaneidade. Algo que sempre me chama a atenção é o cunho emocional presente nos pontos de vista compartilhados. Todos os integrantes que depõem ao final do encontro expõem sensações de prazer, de bem-estar, de positividade e satisfação por estarem presentes e fazerem parte do Grupo, em participarem das atividades propostas, do fazer musical em conjunto, mesmo sem conhecimento prévio ou até mesmo domínio de conhecimentos musicais.

Com o passar do tempo e tendo percebido em mim certa mudança na maneira de planejar e conduzir minhas aulas de Música, além da percepção de diferentes perspectivas na avaliação do desenvolvimento de meus alunos, apareceram algumas curiosidades ao longo

---

<sup>1</sup> “La Educación Elemental em Música y Movimiento trata de ofrecer experiencias básicas y variadas en música, movimiento y danza a todos aquellos que buscan una vía de acceso a la música. El aprendizaje musical según la EEMM implica a la persona em su integridad, posibilita la comprensión con todos sus sentidos y transmite emociones sobre la percepción global de la música. Partiendo de un espectro variado de actividades – trabajo con la voz, movimiento y danza, práctica instrumental, audición consciente, dibujar y anotar, así como comprensión cognitiva – se buscan conexiones que posibiliten un aprendizaje integral y que hagan experimentable la unión entre música, movimiento y lenguaje” (Jungmair, 2011, p. 89).

dos encontros do Grupo, especialmente a de como repercutiam nos demais integrantes as experiências ali vivenciadas.

A questão problema que engrenou todo este trabalho de conclusão de curso nasceu em meio às seguintes inquietações pessoais: as sensações despertadas e as descobertas realizadas em cada reunião do GEOS exerce alguma influência na docência de meus colegas, assim como exerce na minha? Seria somente o prazer de estar ali o agente motivador dos integrantes? Seria só por se sentirem bem, satisfeitos por realizarem atividades lúdicas envolvendo música e outras linguagens artísticas? Por trás do prazer da prática musical proporcionada em cada encontro não haveria também um desejo de inspiração, e até mesmo de aprendizagem de uma nova “forma” de conduzir os alunos a uma experiência com o objeto do conhecimento, seja a música, seja a ciência, ou qualquer que seja a área daqueles profissionais que uma vez por mês se reuniam?

A questão configurou-se tanto mais precisa quanto maior era o desejo de me aproximar dos demais participantes que exerciam a docência em Música e buscar saber deles de que maneira participar daquele encontro mensal inspira-os ou influencia-os: os professores de Música participantes do grupo utilizam-se das experiências vivenciadas em cada encontro para elaborarem suas aulas? Aqueles que já exercem a docência em Música, fosse nos Estágios Supervisionados exigidos pelo curso de Licenciatura da UFRN, fosse no Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID), fosse nas escolas nas quais já atuam como educadores musicais, como graduandos ou já licenciados, sempre tão presentes no grupo, inspiram-se nos princípios da Orff-Schulwerk trabalhados no GEOS para planejarem e executarem suas aulas? Passei a querer saber de fato, qual era o impacto dessas atividades na prática pedagógica dos professores participantes e trazer à luz, tanto para eles, quanto para as pessoas que ainda não conhecem o trabalho, os efeitos causados pela participação no Grupo.

Desta forma, esse trabalho tem como principal objetivo averiguar se a abordagem de Carl Orff difundida pelo GEOS exerce influência na prática docente dos professores de Música que participam deste grupo. Além disso, a presente pesquisa busca saber se há e quais são as contribuições no campo pessoal e profissional ocasionadas pela participação destes indivíduos no referido grupo de estudos.

A relevância desta pesquisa reside no tornar conhecidas as consequências da participação em um projeto de extensão que tem por objetivo difundir de forma vivencial, baseada em fundamentação teórica, ideias no campo do ensino da Música de um pedagogo musical.

A pesquisa bibliográfica que fornece base para o presente estudo está localizada no segundo capítulo deste trabalho.

Os aspectos históricos, as ações metodológicas e as práticas pedagógicas do grupo de estudos se encontram descritas no terceiro capítulo, bem como o detalhamento da metodologia adotada na elaboração da pesquisa e coleta de dados.

A análise dos dados, o estudo das entrevistas propriamente dito, encontra-se no quarto capítulo, seguido das considerações finais no quinto. No apêndice, estão dispostos o questionário que serviu de base para as entrevistas e algumas fotos dos encontros do GEOS.

## **2 OS PRINCÍPIOS DA ABORDAGEM DE CARL ORFF COMO FUNDAMENTOS DE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO MUSICAL**

Carl Orff deixou-nos uma “obra escolar”. Esta tradução literal não encerra o real significado de sua conhecida Orff-Schulwerk, já que Maschat (1999) defende que este termo teria como tradução mais adequada algo em torno de oficina de experiências em criação e aprendizagem.

As ideias pedagógicas de Orff fundamentam a Educação Elementar de Música e Movimento (EEMM), que segundo Jungmair (2011) são baseadas na promoção do autoconhecimento do aluno através da experiência prazerosa com a música, o movimento e a linguagem, e na percepção de meios estéticos que o conduzam a uma atividade criativa, reflexiva e expressiva.

Jungmair (2011) ainda nos diz que o cenário da educação musical hodierna é produto, como nunca antes fora, do meio que nos rodeia. Desde a mais tenra idade as crianças portam elementos estilísticos apreendidos dos meios de comunicação e que devem ser considerados em seu processo de aprendizagem.

O ensino da Música constitui hoje uma das competências obrigatórias nas Escolas do Brasil, seja na Educação Infantil, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, como parte integrante do currículo da disciplina de Artes, segundo a Lei 11.769 de 18/08/2008 (BRASIL, 2008).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN do Ensino Fundamental em sua Introdução sobre a caracterização do Ensino da Arte no Brasil, destacam que tal ensino promove o desenvolvimento da sensibilidade, da percepção e da imaginação, seja na realização das formas artísticas, seja na apreciação e conhecimento de outras obras (BRASIL, 1997, p. 20). O mesmo PCN, em seu histórico, pontua que o ensino da Música já foi expressivo na formação do currículo da Educação no Brasil, porém em uma vertente tradicionalista, como mostra o seguinte excerto:

A tendência tradicionalista teve seu representante máximo no Canto Orfeônico, projeto preparado pelo compositor Heitor Villa-Lobos, na década de 30. Esse projeto constitui referência importante por ter pretendido levar a linguagem musical de maneira consistente e sistemática a todo o País (BRASIL, 1997, p. 22).

O projeto de Vila-Lobos foi, sem dúvidas, eficaz no cumprimento dos objetivos específicos daquela época da história brasileira em que os ideais de coletividade e civismo careciam de ser difundidos. Mais adiante, o histórico do mesmo PCN destaca uma das causas pela qual o ensino da Música nas escolas tenha sofrido uma quebra de continuidade e tenha estado certo tempo fora do currículo escolar brasileiro: a formação dos professores. De acordo com o PCN, as aulas de música resumiam-se à comunicação de conteúdos exclusivos de teoria musical baseados em aspectos meramente matemáticos e à decodificação dos sinais musicais, visando a memorização das obras do canto orfeônico, obras estas que, segundo as características da época, eram voltadas para o civismo, o folclore e a exaltação nacionalista (BRASIL, 1997, p. 22).

No hiato de tempo vivido entre a primeira aparição da Música como conteúdo obrigatório do currículo escolar e o atual cenário em que ela retorna a este currículo, foi constatado o quanto o ensino das Artes, com o surgimento de grandes nomes que se dedicaram ao seu estudo, recebeu novas contribuições a partir de pesquisas realizadas na confluência de vários campos das ciências humanas, pondo em evidência “a arte da criança como manifestação espontânea e auto expressiva”, ressaltando a livre expressão, estimulando a sensibilização e o potencial criador. Em outras palavras, uma educação artística direcionada para o desenvolvimento do aluno (BRASIL, 1997, p. 20).

Os nomes a que se refere o PCN, no que tange o âmbito da educação musical, são apontados por Fonterrada (2008, p. 119-121) como os autores dos métodos ativos da educação musical. Foram nomes que surgiram em uma época de expressivas transformações artísticas e científicas na sociedade ocidental, no período compreendido entre o final do século XIX e o início do século XX, respondendo às novas demandas criadas por tais transformações. Eles foram pioneiros no ensino da música e constituem assim o que hoje é conhecido como métodos ativos do ensino da Música, classificados em primeira e segunda gerações.

Os pedagogos da primeira geração, de acordo com Fonterrada (2008, p. 122-177), são: Émile-Jaques Dalcroze, suíço, idealizador da Rítmica; Edgard Willems, belga e aluno de Dalcroze, autor do método que valoriza o desenvolvimento auditivo; Zoltán Kodály, o húngaro que carregou sobre si a responsabilidade de reconstrução da cultura e da educação musical da Hungria; Shinichi Suzuki, japonês autor do extraordinário método de ensino do violino para crianças a partir de cinco anos de idade; e Carl Orff, alemão, compositor, idealizador de uma abordagem do ensino da música na associação entre ela, a linguagem e o



movimento, com amplo espaço para a criação e a improvisação, defensor da ideia da prática musical como meio para a sociabilização.

De acordo com Fonterrada (2008), nas décadas de 1950 e 1960 alguns destes autores foram introduzidos na educação brasileira, ao menos nos centros mais expressivos e nas grandes escolas de música, e influenciaram a prática musical na escola comum. Com a substituição da disciplina Música pela disciplina de Educação Artística nos currículos escolares através da Lei 5.692/71 de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971) os métodos ativos foram esquecidos e o cenário atual, segundo a autora, evidencia que as escolas de música, em sua maioria, não consideram relevantes tais propostas, optando por educar crianças e jovens limitando o ensino da música à iniciação direta no instrumento e à teoria musical. Poucas são as instituições que sistematicamente baseiam seus trabalhos em métodos ativos e ainda assim, algumas vezes de forma inconsistente, direcionada mais para a recreação do que para a construção da aprendizagem. Desconsiderar tais métodos implica, segundo a autora, incorrer em dois erros: a adoção dos métodos e abordagens de forma acrítica ou sem contextualizá-los e a ignorância de seus procedimentos, acarretando um ensino meramente técnico ou simplesmente voltado ao lazer (FONTERRADA, 2008, p. 120).

Fonterrada (2008, p. 120) defende ainda que a área de educação musical brasileira será fortalecida se os profissionais desta área se aproximarem dos pioneiros desta educação como fontes inspiradoras que são para a elaboração de propostas educacionais que estejam em sintonia com as necessidades da atual demanda e estabeleçam relação entre a metodologia em sua forma de origem e o contexto no qual será aplicado. Neste sentido, Penna (2011, p. 17) concorda com Fonterrada quando diz que os pedagogos musicais que repensaram a Educação Musical e a reelaboraram de uma maneira ativa produziram métodos ou abordagens de grande relevância. Eles devem ser objeto de conhecimento e de pesquisa, além de fazer parte do referencial dos docentes em Música:

[...] todos esses métodos configuram propostas de **como desenvolver uma prática de educação musical**, estruturando-se sobre princípios, finalidades e orientações gerais explicitadas em maior ou menor grau. São propostas que refletem as respostas pessoais de seus criadores ao contexto – social, histórico, cultural (educacional e musical) – em que viviam, mas que também trazem contribuições capazes de transcender as condições particulares em que foram criadas, com seus limites, fornecendo indicações que se mostram válidas e pertinentes e que podem enriquecer a nossa prática. Cada um desses músicos-pedagogos, no seu contexto histórico e social específico, tem ajudado a renovar o ensino de música, a questionar os modelos tradicionais e ‘conservatoriais’, procurando ampliar o alcance da

educação musical ao defender a ideia de que a música pode ser ensinada a todos, e não apenas àqueles supostamente dotados de um ‘dom’ inato (PENNA, 2011, p. 17, grifos da autora).

Neste intento, os cursos de Licenciatura em Música, visando atender a Lei 11.769 (BRASIL, 2008), e em harmonia com o que rezam os Parâmetros Curriculares Nacionais buscam em suas grades curriculares fornecer aos estudantes a melhor formação para que estes se tornem aptos a exercerem a docência. Nesta direção, Silva (2009, p. 102) ressalta que o trabalho criativo, capaz de atender aos anseios e de considerar as particularidades do cotidiano do aprendente são prerrogativas importantes do educador musical, contudo, considera que muitos educadores trazem a influência de uma educação desprovida de estímulos à criação e à criticidade.

Ainda sobre a formação do docente, Silva (2009, p.104) nos diz que “as diretrizes do Ministério da Educação e Cultura apontam para um currículo formado por competências” e afirma que novas direções do modelo formativo são necessárias para a formação deste currículo. Ela nos dá como direção a formação “de um profissional estimulado a aprender no dia-a-dia, a pesquisar, a usar a criatividade, a sensibilidade e a capacidade de dialogar e interagir com outras pessoas. Um profissional que invista no seu desenvolvimento profissional” (SILVA, 2009, p. 104).

Como forma de opção possível à formação continuada deste profissional idealizado pelo Ministério da Educação e da Cultura citado por Silva (2009, p. 104), o Grupo de Estudos Orff-Schulwerk em Natal pretende ser um espaço de compartilhamento do conhecimento e aprofundamento das ideias pedagógicas presentes na abordagem de Carl Orff, conhecida mundialmente como Orff-Schulwerk.

## 2.1 A HISTÓRIA DE ORFF-SCHULWERK

Segundo Haselbach (2010), em seu artigo *Historia del Orff-Schulwerk*, a Orff-Schulwerk, originou-se depois da Primeira Guerra Mundial, em um contexto que exigia uma reorientação nos âmbitos da educação, da psicologia e das artes. Neste período, Carl Orff era diretor musical na Escola de Ginástica e Dança de Munique, fundada por Dorothee Günther, conhecida como Güntherschule. O propósito de Orff nesta escola era fornecer aos alunos uma formação musical fundamentada no desenvolvimento da capacidade criativa. Para isso, utilizava instrumentos pertencentes a outras culturas, selecionados com a ajuda do musicólogo

Curt Sachs e a colaboração do luthier Carl Maendler. Tais instrumentos foram erroneamente divulgados como “instrumental Orff”, contudo, Orff não os criou, somente utilizou-os em sua pedagogia. Lamentavelmente, as bombas da Segunda Guerra Mundial destruíram a Güntherschule e com ela todos os materiais utilizados, bem como os registros feitos das obras e apresentações realizadas ao longo dos vinte anos de sua existência.

Haselbach (2010) nos relata ainda que, terminando a Segunda Guerra, mais precisamente em 1948, enquanto o compositor Orff trabalhava escrevendo uma de suas obras, “Antigone”, recebeu um convite para preparar uma série de programas educativos sobre música para crianças que seriam transmitidos pela Rádio da Baviera para os colégios. Orff contou com a colaboração de Gulnild Keetman, também participante da Güntherschule. Estes programas foram transmitidos por cinco anos e despertou o interesse da Editora Schott que decidiu publicá-los. Foram editados cinco volumes básicos entre os anos de 1950 e 1954 sob o título “Orff-Schulwerk – Música para crianças” e tinham como temas centrais de sua ideia pedagógica a integração da expressão vocal, instrumental e corporal; o estímulo à capacidade criativa inata do indivíduo, à improvisação e às atividades grupais; a utilização de instrumentos que favorecem a prática instrumental em conjunto e a expressão musical individual; o contato com os fundamentos da própria cultura tradicional (canções, danças, instrumentos populares, textos, contos de fada, poesias); e a aprendizagem lúdica, o aprender jogando. Em seguida vieram também os programas de televisão.

A ideia de uma educação integral, sem a separação de conteúdos em diferentes matérias, contrapondo-se ao praticado na época, se propagou pelos países de língua alemã, o que, segundo Haselbach (2010), acarretou vários mal entendidos pois aqueles que seguiam o material publicado não sabiam como aplicar os princípios pedagógicos. Percebendo a necessidade de uma formação para os professores, a Academia de Música Mozarteum, em Salzburg, Áustria, ofereceu cursos ministrados por Gunild Keetman. Tais cursos foram a causa da expansão internacional do Orff-Schulwerk e a base para a criação do Instituto Orff, fundado em 1961 como um departamento especial da então Academia de Música Mozarteum e que hoje é um centro internacional de educação superior onde se formaram mais de 1.500 alunos de 55 países, outros 14.000 participaram de cursos de verão e mais de 4.000 estiveram presentes nos sete simpósios internacionais que acontecem a cada cinco anos desde 1975.

A expansão internacional de Orff-Schulwerk, de acordo com Haselbach (2010), bem como o desenvolvimento de novos campos para sua aplicação desencadeou-se no início dos anos 1960. O aumento do número de estudantes estrangeiros contribuiu para esta expansão e após algumas tentativas, concluiu-se que somente a tradução dos materiais da

Orff-Schulwerk para outros idiomas não era suficiente para se compreender as ideias educativas de Orff e Keetman. Por outro lado, os estudantes que saíam de seus países e iam a Salzburg se especializar na Orff-Schulwerk compreendiam bem as ideias pedagógicas, mas ao retornarem para suas realidades encontravam obstáculos ao tentar pôr em prática as ideias aprendidas e praticadas, tendo muitas vezes que conciliar a diversidade de experiências recebidas e a situação concreta em seus países e culturas.

Aos poucos, tinham que buscar oportunidades onde pudessem praticar as novas ideias e propagá-las a outras pessoas interessadas. Haselbach (2010) relata que com o passar do tempo e com o crescimento do interesse, foram criadas as associações nacionais, que são entidades independentes formadas por educadores, artistas e pesquisadores que acreditam e se identificam com a abordagem de Orff-Schulwerk. Estas associações atualmente organizam cursos de introdução e, dependendo do número de professores Orff bem formados, oferecem cursos de formação contínua e conferências para os sócios e pessoas interessadas; outras desenvolvem seu próprio programa e outras ainda publicam revistas e boletins regularmente.

Atualmente, existem mais de quarenta organizações nacionais com número de participantes oscilando entre 50 e mais de mil membros (HASELBACH, 2010). No Brasil, a Associação Brasileira Orff-Schulwerk (ABRAORFF) tem sua sede em São Paulo/SP e grupos de estudos em algumas cidades como Caxias/RS e Natal/RN.

## 2.2 AS IDEIAS PEDAGÓGICAS DE CARL ORFF

Em seu artigo *Las ideas pedagógicas de Carl Orff – Utopia e Realidad*, Regner (2011, p. 65-70) diseca a abordagem Orff em seis pontos cruciais para se compreender o pedagogo. São eles:

- Música elementar;
- A primazia da experiência prática;
- A relação da música com o movimento e a linguagem;
- A utilização de instrumentos musicais;
- A prática em grupo e
- Espaço para a criação.

A seguir, detalhamos cada um dos pontos elencados por Regner.

A primeira delas, e também a que o autor do artigo em questão acredita ser a base do pensamento Orff sobre a educação musical é a *Elementare Musik* - música elementar. Ele compara a ideia pedagógica de Orff com o pensamento dos pintores da primeira metade do

século passado que redescobriram o significado de elementos básicos da pintura como o ponto, a linha, o plano, etc. Faz isso afirmando que também a educação musical básica deve partir das formas simples e essenciais, ligadas à dança e à linguagem, composta a partir da vivência e do prazer de tocar. A música elementar não é o objetivo nem o fim da educação musical, mas um campo de experiência que favorece contatos e impressões sensoriais iniciais, além de impulsos cognitivos, “que permite a criança descobrir, perceber e sentir a música através de sua prática e compreensão<sup>2</sup>” (REGNER, 2011, p. 66, tradução nossa).

Em sintonia com as palavras de Regner (2011) e complementando-as, Cubash (1999 apud SALMON, 2012, p.13-19) ressalta o caráter humanista da pedagogia Orff-Shulwerk elucidando que a ideia pedagógica da música elementar de Orff é uma abordagem antropocêntrica, onde o ser humano é o ponto de partida, o sujeito da aprendizagem e do fazer artístico e não as obras musicais ou as coreografias.

Embora as palavras de Regner (2011) e de Cubash (1999 apud SALMON, 2012, p. 13-19) traduzam significâncias relevantes acerca do que se trata a música elementar, base do pensamento pedagógico de Carl Orff, é imprescindível registrar aqui sua própria definição, afinal, ninguém melhor que o próprio autor para definir algo que identifica profundamente a sua filosofia.

O que significa “elementar”? Este termo provém do latim: “elementarius”, “que corresponde ao elementar, aos primórdios; material primitivo, originário”. Como definir então “música elementar”? A música elementar não é só música, sempre está ligada ao movimento, a dança e a linguagem, é uma música feita e vivida por si mesma, onde não somos ouvintes, mas participantes. Essa música é pré-consciente e não conhece as grandes formas, a arquitetura formal, prefere sequências breves, ostinato e pequenas formas rondó. A música elementar é próxima à terra, à natureza, é física, acessível a todos para aprender e experimentá-la, e adequada à criança<sup>3</sup> (ORFF, 2011, p. 51, tradução nossa).

<sup>2</sup> “...permite al niño descubrir, percibir y sentir la música a través de su práctica y su comprensión” (REGNER, 2011, p. 66).

<sup>3</sup> “Pero, ¿qué significa ‘elemental’? Este término proviene del latín: ‘elementarius’, ‘que corresponde a lo elemental, a los comienzos; material primitivo, originario’. ¿Cómo definir entonces ‘música elemental’? La música elemental no es sólo música, siempre está ligada al movimiento, la danza y el lenguaje, es una música hecha y vivida por uno mismo, donde no somos oyentes sino participantes. Esa música es pre-consciente y no conoce las grandes formas, la arquitectura formal, prefiere secuencias breves, ostinatos y pequeñas formas rondó. La música elemental es cercana a la tierra y a la naturaleza, es física, accesible a todos para aprender y experimentarla, y adecuada para el niño” (ORFF, 2011, p. 51).

A música elementar, de maneira resumida, constitui portanto uma música que apresenta simplicidade em sua forma e oferece consistência sobre a qual todas as pessoas sintam-se à vontade para experimentá-la e apreciá-la, sem exigências de explicação ou teorizações prévias, mas com abertura para a contribuição de todos na forma de improvisação e criação, além de totalmente associável ao movimento e à linguagem.

Dando prosseguimento a caracterização de Regner (2011, p. 66), o segundo ponto que marca a abordagem de Carl Orff seria o colocar em primeiro plano a prática, equilibrando as dimensões pragmática, emocional e cognitiva e considerando as condições antropogênicas e socioculturais da aprendizagem. Parte deste princípio o pensamento de Frazee (2006) quando diz que Orff detalhava a participação protagonista dos alunos em eventos musicais e no aprofundamento dos conhecimentos básicos, considerando que eles, os alunos, aprendem fazendo, mas realizarão aprendizado ainda maior no momento em que o educador os conduz a uma reflexão sobre o que foi feito.

A terceira ideia pedagógica de Orff seria a relação da música com a linguagem e com o movimento. Segundo Regner (2011, p. 67), Orff observou o comportamento das crianças e concluiu que, nelas, a música e a dança, a linguagem e o canto estão muito próximos, e às vezes até juntos ou um representando o outro. Por esta razão, na abordagem Orff, busca-se tanto dançar a música, acompanhar a dança com música, criar textos para melodias, recitar uma poesia enquanto se toca ou falar como se tocasse um instrumento.

De acordo com Haselbach (1978), o movimento é basal para o desenvolvimento físico e mental da criança e em hipótese alguma deve ser negligenciado. Este pensamento converge com o de Goodkin (2013), quando diz que “movimento em sala de aula não é somente uma saída para as crianças libertarem a energia abundante delas. Seu propósito é desenvolver o corpo como um instrumento de expressão<sup>4</sup>” (GOODKIN, 2013, p. 61, tradução nossa).

O próximo passo da abordagem Orff apontado por Regner (2011, p. 67), a utilização de um instrumental apropriado a esta abordagem, pode ser introduzido por um pensamento de Goodkin: “Orff foi um dos educadores musicais que primeiramente entrou em um relacionamento mais profundo com a família da percussão, trazendo-a para o primeiro plano de sua concepção de música elementar<sup>5</sup>” (GOODKIN, 2013, p. 81, tradução nossa), já que, de acordo com Regner, a prática musical com as crianças nos países europeus era muitas

---

<sup>4</sup> “*Yet movement in the music class is not merely an outlet for the children to release their abundant energy. Its purpose is to shape the body as an instrument of expression*” (GOODKIN, 2013, p. 61).

<sup>5</sup> “*Orff was one of the first music educators to enter into a deeper relationship with the percussion family, bringing it to the foreground of his conception of elemental music*” (idem, p. 81).

vezes limitada ao canto. Orff diferenciou-se utilizando instrumentos de afinação exata, sonoridade equilibrada, de fácil execução inicial mas com a possibilidade de desenvolvimento de alguma técnica, agregando o componente rítmico-métrico ao canto. Orff delega ao professor a configuração quanto ao uso dos instrumentos: quantidade, variedade, capacidade de execução do aluno e adequação frente a tarefa a ser trabalhada, dando ao professor liberdade para inclusão e exigências, evitando sobrecargas ou sub exigências.

Dando continuidade a enumeração de Regner (2011, p. 68), a faceta seguinte da abordagem Orff está intimamente atrelada à anterior: trata-se da prática instrumental e vocal em grupo. Sobre isso, o autor do artigo nos diz que Orff desejou ligar o aspecto social à atividade musical, indo além do cantar em coro, tendo em vista que a psicologia da aprendizagem aponta o grupo como influência positiva no êxito da aprendizagem. Orff também enxergava, segundo Regner, que a música, em todas as culturas humanas é uma forma indiscutível de interação comunicativa.

Goodkin (2013, p.14) também endossa o pensamento evidenciado por Regner (2011) sobre o caráter de sociabilidade presente na pedagogia Orff quando ao falar sobre a importância do jogo no currículo da criança afirma que através daquele, esta aprende a aguçar sua concentração, a desenvolver a capacidade de agir sob pressão, a administrar o sentimento de competitividade, a respeitar as regras e estruturas.

Encerrando o esquadrinhar de Regner (2011, p. 68) acerca do pensamento pedagógico musical de Carl Orff, chegamos ao sexto ponto de sua trajetória elucidativa, o espaço obrigatório para a criação musical que deve ser despertada no aprendente. De acordo com Regner, Orff não pensou a educação musical como um espaço unicamente voltado a reprodução ou interpretação de obras já existentes, mas também como ambiente propício à criação, a invenção de uma melodia, acompanhamento ou de um diálogo musical.

Quem toca ou canta aprende a conhecer-se a si mesmo, a seu instrumento, aos demais participantes, aos procedimentos e as regras das produções espontâneas. Se vive o modo como surge a música e se participa no processo de sua criação. [...] A realidade da educação musical elementar oferece muitas atividades para estimular a criança ao descobrimento, a resolução de problemas, ao pensamento transgressor, a exercitar habilidades e atitudes que podem conduzir à produção musical e a compreensão dos procedimentos e regras para alcançá-lo<sup>6</sup> (REGNER, 2011, p. 69).

---

<sup>6</sup> *“Quien toca o canta aprende a conocerse a sí mismo, a su instrumento, a los demás participantes, a los procedimientos y a las reglas de las producciones espontáneas. Se vive el modo como surge la música y se participa en el proceso de su creación. [...] La realidad de la educación musical elemental ofrece muchas actividades para estimular al niño para el descubrimiento, la resolución de problemas, el pensamiento*

Dentro deste importante espaço na pedagogia Orff para o despertar da criatividade e expressão da criança, Frazee (2006, p. 18-20) nos faz compreender que dentro da Orff-Schulwerk, a improvisação e a composição têm espaços centrais e que o material deixado por Orff não deve ser apresentado como algo a ser meramente executado tal e qual está escrito, mas como base para criação e transformação.

Cabe aqui ressaltar que, embora FONTERRADA (2008, p. 177) enquadre a abordagem de Carl Orff entre as pedagogias conhecidas como métodos ativos do ensino da música da primeira geração, Maschat (1999), em seu artigo publicado no *Jornal Orff Espanha*, define que a abordagem de Orff não se trata de um método a ser seguido passo a passo pelos professores, tampouco um livro didático a ser empregado pela escola.

De fato, a abordagem de Carl Orff em sua Orff-Schulwerk acerca do ensino da Música constitui muito mais uma maneira de compreender e conceber a educação musical do que uma perspectiva unívoca, metódica ou sistemática. A liberdade que Orff desperta no professor de música é intencional, como defende Brigitte Warner (1991) quando diz que os modelos deixados por Orff são produtos de processos criativos que carecem de releitura e reinterpretação, ocasionando uma reconstrução no processo.

Nykrim (2011) preconiza que todos os significativos pedagogos musicais do século passado, acadêmicos e artistas, concordam que o “mundo interior” da música deve se abrir por intermédio do jogo e da vivência e desacredita de que no século atual haja alternativa distante de uma educação musical sólida, “uma educação musical digna deste nome - com um trabalho prático progressivo feito com esmero<sup>7</sup>” (NYKRIM, 2011, p. 111, tradução nossa).

Vimos então, primordialmente respaldados por Regner (2011), que a abordagem de Carl Orff possui seis fundamentos que se entrelaçam em suas características. A música elementar como alicerce de toda a abordagem, firmando a ideia de que toda a vivência musical parte de uma experiência prática. A música elementar é intrinsecamente amalgamada ao movimento e a linguagem, promovendo o desenvolvimento da autonomia (utilização de instrumentos musicais), da socialização (prática em grupo) e da criatividade (improvisação e criação).

---

*transgresor, para ejercitar habilidades y actitudes que pueden conducir a la producción musical y a la comprensión de los procedimientos y reglas para lograrlo*” (REGNER, 2011, p.69).

<sup>7</sup> “*una educación musical digna de este nombre - con un trabajo práctico profesivo hecho con esmero*” (NYKRIM, 2011, p. 111).



### **3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO GRUPO DE ESTUDOS ORFF-SCHULWERK E A PESQUISA**

Este capítulo se propõe a caracterizar o campo empírico deste trabalho, o Grupo de Estudos Orff-Schulwerk em Natal, além da metodologia utilizada na pesquisa sobre a influência dos conhecimentos compartilhados em tal grupo na prática docente dos professores de Música integrantes.

#### **3.1 O GRUPO DE ESTUDOS ORFF-SCHULWERK: ASPECTOS HISTÓRICOS<sup>8</sup> E METODOLÓGICOS.**

O Grupo de Estudos Orff-Schulwerk foi fundado em Natal/RN em 2011 pela Prof.<sup>a</sup> Ms.<sup>a</sup> Maristela Mosca com o intuito de divulgar as ideias pedagógicas presentes na abordagem de Carl Orff, conhecidas como Orff-Schulwerk. Constitui uma ação acadêmica integrada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, caracterizada pela associação de duas de suas unidades, a Escola de Música da UFRN e do Núcleo de Educação da Infância – Colégio de Aplicação (NEI-CAp)

A experiência de Maristela com a abordagem Orff-Schulwerk se deu através de sua expressiva participação em cursos, especializações e fóruns oferecidos pelo Instituto Orff-Schulwerk em Salzburg/Áustria, Madri/Espanha e San Francisco/EUA. Neste último, realizou o curso de Especialização e Certificação de professores Orff-Schulwerk. Tal curso acontece sempre nas férias de julho de forma intensiva e é dividido em três módulos, sendo um módulo a cada ano, totalizando três anos de duração.

Em Natal/RN, o primeiro Curso Internacional Orff-Schulwerk aconteceu nas dependências da Escola de Música da UFRN em janeiro de 2009 e foi ministrado pelos professores Verena Maschat/Madri e do Professor James Harding/San Francisco. O evento na capital potiguar foi organizado pela professora Maristela e era uma extensão de um evento que acontecia paralelamente em São Paulo/SP, na mesma época, destinado às pessoas da Região Nordeste do Brasil que se interessavam em aprofundar o conhecimento sobre Orff-Schulwerk mas que por motivos particulares eram impossibilitadas de se deslocarem até a capital paulista.

---

<sup>8</sup> As informações acerca do histórico do GEOS em Natal/RN foram obtidas em entrevista com a própria fundadora do grupo, a Prof.<sup>a</sup> Ms.<sup>a</sup> Maristela Mosca, e encontram-se no Caderno de Entrevistas (CE) de posse do autor deste trabalho.

O ano de 2009 também foi o ano de conclusão do curso de credenciamento da professora Maristela Mosca pelo Instituto Orff-Schulwerk. A obtenção deste credenciamento implicava conseqüentemente no comprometimento dos professores credenciados em criar grupos nas suas comunidades de origem com o objetivo de difundir e estudar os aspectos pedagógicos da abordagem Orff-Schulwerk. Esta implicação aliada aos vários estímulos da Professora Verena Maschat fez com que Maristela se decidisse em 2011 por abrir o Grupo de Estudos Orff-Schulwerk em Natal, com o apoio do Núcleo de Educação da Infância - Colégio de Aplicação da UFRN, mais conhecido como NEI, e da Escola de Música da UFRN (EMUFRN).

Também em 2011, Mosca participou do Fórum Orff-Schulwerk, em Salzburg, um evento que acontece a cada cinco anos. O Fórum de 2011 tinha uma particularidade especial e foi muito significativo pois comemorava os 50 anos do Instituto e contou com a presença da esposa de Carl Orff, a senhora Liselotte Schmitz, hoje falecida.

O grupo teve seu primeiro encontro divulgado “boca-a-boca” e através de cartazes na própria EMUFRN e no NEI. Contou com a presença de oito participantes, a maioria, professores unidocentes da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental. Nos encontros seguintes, compareceram também alunos da Licenciatura em Música que eram estagiários do Curso de Iniciação Artística da Escola de Música da UFRN (CIART) e que, aos poucos, iam convidando outros alunos companheiros de curso. Alguns professores já graduados também vieram e o grupo passou a ter uma frequência que variava entre 16 e 28 pessoas por encontro ao longo dos três anos de sua existência. Como é realizado até os dias atuais, o encontro do Grupo acontece mensalmente na sala 16 do CIART, geralmente na última sexta feira de cada mês, respeitando o período de férias da Universidade, sempre coordenados e planejados pela Professora Maristela Mosca.

O encontro do GEOS oferece sempre um ineditismo em sua proposta. Baseado nos princípios da Educação Elementar em Música e Movimento (EEMM) de Carl Orff em sua Orff-Schulwerk (obra escolar), caracteriza-se, segundo Jungmair (2011) por oferecer a todos aqueles que buscam contato com a música, experiências básicas com música, movimento e dança, em atividades que envolvam trabalhos com a voz, movimento e dança, prática instrumental, audição consciente, desenho e escrita e compreensão cognitiva, buscando conexões que possibilitem uma aprendizagem integral e que unam música, movimento e linguagem, princípios de toda a abordagem Orff-Schulwerk.

A unidade dinâmica do ritmo, a voz, o gesto e o movimento se cristaliza no Orff-Schulwerk – da mesma forma que na Educação Elementar de Música e Movimento, surgido dele – como um objetivo de conjunto, que devemos estar seguros de preservar (NYKRIM, 2011, p. 99, tradução nossa).

Embora sempre inéditos e nunca repetidos, os encontros se desenvolvem sobre uma linha metodológica que parte do despertar inicial, geralmente com atividades que favoreçam a introdução do tema a ser desenvolvido no encontro. Este despertar tem o intuito de familiarizar os participantes, criando ligações entre o contexto particular trazido pelos indivíduos e o comum que o tema intenciona desenvolver. Em Jungmair (2011), este momento causa inquietação, que por sua vez desperta a atenção e provoca um comportamento de pesquisa, de busca. Como exemplo de atividades utilizadas no despertar, temos as brincadeiras vocais, tais como versos, provérbios e ditados populares, parlendas, quadrinhas, canções folclóricas, adivinhas, dentre outras. As atividades vocais, são apontadas por Nykrim (2011) como um caminho perfeito para entrar na música e em suas nuances (ritmo, dinâmica, altura e forma), além de enriquecer o desenvolvimento dos diferentes aspectos da linguagem.



Fotografia 1 – momento de acolhida no GEOS  
Fonte: Maristela Mosca (arquivo pessoal)

A vivência é a etapa do encontro que Jugmair (2011) afirma ser de grande valor emocional assim como toda ação humana, mas que possui a capacidade de promover a significação da experiência, tornando-a aprendizagem. Esta etapa caracteriza-se pelo contato com a diversidade dos elementos, sejam eles ligados diretamente ao campo da música ou não, mas que tenham como prerrogativa possuir conexão com o tema trabalhado no determinado

encontro. Alguns elementos do vasto repertório utilizado nos encontros são citados por Jungmair (2011) como úteis para apontar, por exemplo, determinadas qualidades de movimento, caso seja esse o campo a que o encontro esteja destinado.

O uso de objetos para experimentar na aula pode servir como uma preparação útil para alcançar determinadas qualidades de movimento: uma bola rodando provoca movimentos suaves, fluidos; uma bola saltando dá lugar a movimentos enérgicos, intensos [...]; responder a um lenço que é balançado quase obriga a um delicado equilíbrio na tensão corporal; balões, bolas de papel, saquinhos plásticos, jornais e outros objetos podem ajudar a recordar e recuperar nosso tato e nossas experiências corporais. Novas experiências se desenvolvem em um jogo com um companheiro, com objetos ou instrumentos simples e as [experiências] já adquiridas se reativam<sup>9</sup> (JUNGMAIR, 2011, p. 94, tradução nossa).

Ainda sobre os elementos e instrumentos utilizados no momento da vivência, sob pena de nos tornarmos limitados às regras, mediações e mecanizações, Jungmair (2011) defende que eles, os elementos e instrumentos, não devem ser vistos unicamente como materiais didáticos ou ferramentas de aprendizagem, mas como meio para se despertar o interesse pela manipulação e exploração de diversas formas, e não somente nas convencionais, além de ver despertada também a “alegria do descobrimento e responsabilidade pessoal, que cativa a criança, o adolescente e capta a sua atenção” (JUNGMAIR, 2011, p. 96, tradução nossa).

---

<sup>9</sup> “El uso de objetos para experimentar en el aula puede servir como una preparación útil para lograr determinadas cualidades de movimiento; una pelota rodando provoca movimientos suaves, fluidos; una pelota saltando da lugar a movimientos enérgicos, intensos [...]; responder a um pañuelo de gasa balanceándose casi obliga a un delicado equilibrio en la tensión corporal; globos, pelotas de papel, saquitos de arroz, papel de periódico y otros objetos pueden ayudar a recordar y recuperar nuestro tacto y nuestras experiencias corporales. Nuevas experiencias se desarrollan em el juego con un compañero, con objetos o instrumentos sencillos, y las ya adquiridas se reactivan” (JUNGMAIR, 2011, p. 94).

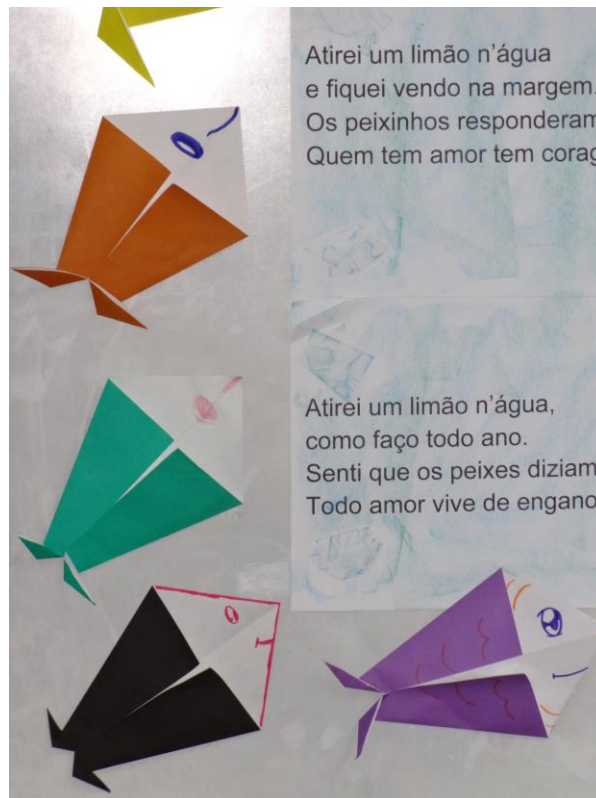


Fotografia 2 – momento de vivência no GEOS  
 Fonte: Maristela Mosca (arquivo pessoal)

A etapa da criação é o momento seguinte após o despertar e o vivenciar. Este momento, dependendo da temática do encontro, pode ser vivida de maneira mais intensa no campo da linguagem (canção, poesia, quadrinhas, cordel, recitativos, parlendas, criações plásticas, etc.), do movimento (danças, coreografias, expressões corporais, encenações), do instrumental (frases rítmicas ou melódicas, solos, percussão corporal) ou da junção de todas elas. Esta última acontece na maioria das vezes no GEOS: criações em conjunto envolvendo música, movimento e linguagem, em consonância com que afirma Jungmair (2011), ao falar fazer música utilizando-se de instrumentos de fácil manuseio induz por si só a uma música que nasce do movimento. A importância deste momento reside no fato de que “todos os fenômenos relacionados com o artístico estão radicados na capacidade humana de ser criativamente ativo<sup>10</sup>” (JUNGMAIR, 2011, p. 92, tradução nossa). Fazendo eco a Jungmair, Nykrim (2011, p. 103, tradução nossa) nos diz que “Orff-Schulwerk oferece seus impulsos de uma forma inseparável como campo de jogo e por sua vez de aprendizagem e prática que pretende abrir um mundo de expressão criativa<sup>11</sup>”.

<sup>10</sup> “Todos los fenómenos relacionados con lo artístico tienen su raíz en la capacidad humana de ser creativamente activos” (JUNGMAIR, 2011, p. 92).

<sup>11</sup> “El Orff-Schulwerk ofrece sus impulsos de una forma inseparable como campo de juego y a su vez de aprendizaje y práctica que pretende abrir un mundo de expresión creativa” (NYKRIM, 2011, p. 103).



Fotografia 3 – Criações dos integrantes do GEOS  
Fonte: Maristela Mosca (arquivo pessoal)

Outro momento característico do grupo de estudos é o da performance. Depois de passadas as etapas de despertar, vivência e criação em que processo desenvolvido ganhou forma, propósito e significado, os integrantes apresentam, seja individualmente, em grupos ou todos juntos, a depender da proposta do dia, o resultado das ações combinadas e experimentadas ao longo do encontro. Nykrim (2011) enfatiza a importância social que reside nos processos de aprendizagem quando estes estabelecem intercâmbio dos indivíduos e, conseqüentemente, encontros multiculturais. Jungmair (2011) concorda quando afirma que os resultados de um processo são sempre múltiplos, seja pelo que é adquirido na perspectiva individual, seja pela aquisição compartilhada por todos, passando assim a ser aquisição do conjunto.



Fotografia 4 – Performance dos integrantes do GEOS

Fonte: Maristela Mosca (arquivo pessoal)

A etapa final do encontro é a teorização. A reflexão é o momento em que todos se sentam em roda para estudarem o conceito trabalhado na primeira parte do encontro, além de compartilharem suas perspectivas acerca da atividade vivenciada. Consiste, segundo Jungmair (2011), no aprofundamento das razões e questões que estão para além da mera compreensão, além de estabelecer com clareza a conexão entre as atividades propostas e as características fundamentais da abordagem Orff-Schulwerk já conhecidas (a música elementar, o partir da prática, a associação música-movimento-linguagem, a inserção de instrumentos musicais diversos e apropriados, a prática de conjunto e o espaço para a criação e improviso).

Nesta etapa é constatada a diversidade de percepções e a riqueza a partir das contribuições que cada indivíduo expõe no ato de pôr em comum as suas impressões individuais sobre as atividades propostas, a condução do encontro, a forma como tais atividades são exploradas, as ideias e conteúdos trabalhados, o alinhamento realizado entre as etapas e, sobretudo, a construção do conhecimento que cada um realiza de forma distinta e enriquecedora.

### 3.2 A ENTREVISTA COM OS PARTICIPANTES

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa aplicada, de caráter exploratório, com enfoque na abordagem da análise qualitativa, que visa gerar conhecimentos para aplicação prática e dirigir solução de problemas específicos, interpretando os fenômenos e

atribuições de significados; trabalha verdades e interesses locais (SILVA E MENEZES, 2005, p. 20).

Segundo Flick (2009), a pesquisa qualitativa é importante nos estudos ligados ao campo social e foi inicialmente utilizada pela psicologia e pelas ciências sociais. Se diferencia da pesquisa quantitativa desde a escolha de adequadas metodologias e convenientes teorias, no reconhecimento e na análise sob diferentes ângulos e na variedade de abordagens e métodos. Silva e Menezes (2005) caracterizam a pesquisa qualitativa como sendo uma interpretação de fenômenos, pois valhe-se da atribuição de significados, não requerendo o uso de técnicas ou métodos estatísticos, coletando dados a partir de um ambiente natural pelo pesquisador, que é considerado o instrumento chave da pesquisa, com necessidade de análise indutiva destes dados coletados, sendo o processo e o seu significado os focos principais da abordagem.

Segundo Gil (2010), o delineamento de uma pesquisa é decidido a partir do tipo de procedimentos de coletas de dados a ser adotado na pesquisa e estes procedimentos são classificados em dois grandes grupos: o primeiro, onde os dados são coletados das fontes bibliográficas ou documentos (pesquisa bibliográfica e pesquisa documental) e o segundo, onde os dados são fornecidos por pessoas (pesquisa experimental, *ex-post-facto*, levantamento, estudo de campo e estudo de caso).

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, optamos pelo estudo de entrevistas. Gil (2010) define entrevista como uma técnica de coleta de dados realizada pelo investigador que se coloca diante do investigado e realiza questionamentos pertinentes a investigação. É bastante difundida no campo das ciências sociais, especialmente na psicologia, sociologia e pedagogia e é considerada por muitos autores excelente para a investigação social. Gil ainda afirma que boa parte do desenvolvimento das ciências sociais é devida à aplicação desta técnica.

Optei por seguir a linha de raciocínio de Szymanski (2013), que enxerga junto o entrevistado como um sujeito interativo, motivado e intencional e não um mero informante. Szymanski (2011, p. 12) define que

a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado.



Para Szymanski (2011, p. 12-14), o entrevistador possui informações e busca outras, porém não resume sua intencionalidade a esta busca, mas pretende também desenvolver certa confiabilidade afim de que o entrevistado, por sua vez, organize suas respostas, se abra e colabore com a entrevista, encontrando nela espaço para ser ouvido e considerado verdadeiro o que diz, já que este possui conhecimento do seu próprio mundo, do mundo do entrevistador e das relações entre eles.

O ambiente de confiabilidade provocado pelo entrevistador pode ser um aliado no combate à questão da desigualdade do poder, desafio algumas vezes despertado pelo fato de o entrevistador ser aquele que elege a questão de estudo, escolhe quem entrevistar e dirige a situação da entrevista, ressalta Szymanski (2011). Outros desafios podem surgir como o ocultamento de informações tidas como ameaçadoras pelo entrevistado, ou distorções de outras informações que o possam favorecer.

Szymanski (2011) define como entrevista reflexiva esse encontro interpessoal onde a subjetividade dos protagonistas constitui um momento de construção de um novo conhecimento, buscando uma horizontalidade nas relações de poder e um constante assegurar da verdade das respostas.

### **3.2.1 A elaboração da entrevista**

Para o estudo foram coletados alguns dados de seis Professores de Música de diferentes instituições. Para a seleção dos professores que seriam entrevistados, utilizamos os seguintes pré-requisitos:

- a) Exercer o ensino da Música em escola básica ou em escola especializada;
- b) Estar participando ou ter participado do GEOS durante o período mínimo de seis meses;
- c) Ter disponibilidade para participar da pesquisa.

Os critérios de seleção acima citados evitam a técnica de amostragem aleatória e proporcionam assim uma escolha deliberada do pesquisador.

Baseado no pensamento de Szymanski (2011) acerca da entrevista semiestruturada, elaboramos em consonância com as professoras orientadoras deste trabalho um roteiro com questões que serviriam de base mas que poderiam ser aprofundadas a partir de necessidades que surgissem ao longo das entrevistas. Segundo Gray (2012), uma entrevista semiestruturada permite certas modificações na ordem ou forma em que são feitas as perguntas, de maneira que a compreensão por parte do entrevistado seja alcançada. Sendo assim, para alguns entrevistados, somente as questões basais foram suficientes para que

desenvolvessem seus pensamentos e respostas, porém, em outros casos, foi necessário remodelar a questão, a fim de que o entrevistado aprofundasse sua resposta, ou formulasse melhor seu pensamento.

As questões que serviram como roteiro para as entrevistas foram:

- a) Quando você ingressou no GEOS?
- b) Você ainda cursava a Licenciatura ou já era licenciado em Música quando do ingresso no grupo?
- c) Como você descobriu o GEOS?
- d) O que o motivou a participar do GEOS?
- e) O que o motiva a permanecer no GEOS?
- f) Participando do GEOS, como as atividades vivenciadas promovem o seu desenvolvimento (pessoal e profissional)?
- g) As experiências vivenciadas no GEOS inspiram ou influenciam sua prática docente?
- h) Qual atividade proposta em algum dos encontros do GEOS que você considera de grande importância para a sua identificação com o ideal deste projeto?

### **3.2.2 A coleta e tratamento dos dados**

A elaboração das questões e o critério de escolha dos entrevistados caracterizaram o período que antecedeu as entrevistas. As perguntas foram baseadas na necessidade de responder as questões ligadas ao problema pesquisado, ou seja, a influência da abordagem de Carl Orff na docência dos professores de Música que integram o Grupo de Estudos Orff-Schulwerk em Natal, bem como suas contribuições no campo pessoal e profissional dos indivíduos entrevistados. O universo compreendido da pesquisa seria então os professores de Música, licenciados ou ainda em período de graduação, desde que exerçam tal docência em alguma instituição de ensino, seja em qual nível for.

As entrevistas foram realizadas em dias, locais e horários agendados previamente com os entrevistados, segundo suas disponibilidades e conveniências, no período compreendido entre setembro e outubro de 2014. Todas as entrevistas foram gravadas em duas vias, como forma de evitar perdas no ato da coleta de dados. Foram usados um aparelho celular com aplicativo de gravação de áudio e um computador com programa de gravação (audacity).

Paralelamente ao período de coleta de dados foi realizada a transcrição dos áudios. Este processo foi realizado levando-se em consideração que não deve ser um mero ato

mecânico, pois para Silva (2012), o pesquisador deve comprometer-se em manter a fidelidade à fala do entrevistado, buscando transcrever o que está além da fala, ou seja, as sensações. As transcrições foram compiladas em um Caderno de Entrevistas, que será representado pela sigla CE no final de cada citação dos entrevistados no capítulo seguinte.

A análise dos dados aconteceu de forma descritiva e será disposta no capítulo seguinte. Todos os participantes citados nesta pesquisa possuem pseudônimos criados visando a salvaguarda da identidade dos entrevistados.

#### 4 O PAPEL DO GRUPO DE ESTUDOS ORFF-SCHULWERK NA VIDA DOS PARTICIPANTES

Este capítulo tem o intuito de refletir sobre os dados coletados durante as entrevistas com seis participantes do GEOS, ambos exercendo a docência em Música, cumprindo assim um dos pré-requisitos necessários à participação desta pesquisa. Três dos entrevistados são graduados, sendo dois em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música: o primeiro destes atua na rede privada e pública do estado do RN; a segunda possui grau de mestrado e atua como docente em escola especializada e em ensino superior; o terceiro é graduado em Pedagogia e possui especialização em Educação Musical, atuando como docente na rede privada e pública do Natal.

Os outros três entrevistados cursam Licenciatura em Música na UFRN e encontram-se em vias de conclusão. Ambos atuam como docentes em Música nos programas de iniciação à docência ligados à UFRN, como professores da rede privada e dos programas de educação da rede pública de ensino.

Quando perguntados sobre a data de ingresso no GEOS, as respostas divergiram: os graduados ingressaram no período de fundação do grupo a convite da Profa. Maristela, como relatam abaixo:

*Eu já sabia [da criação do grupo de estudos] porque as outras professoras estavam sempre comigo aqui no CIART, então eu sabia que ia acontecer e eu já sabia que ela pensava em criar o grupo quando finalizou o curso internacional Orff em Janeiro. Quando acabou, ela já tinha comentado comigo que queria fazer o grupo de estudos tal como existe em São Paulo (Fá<sup>12</sup>, CE, p. 18).*

*Foi bem no início - agora eu não me lembro exatamente a data - mas foi logo quando Maristela começou. Meu irmão também começou com ela, ajudando-a. Eu comecei a ir desde o início. Não sei se foi o primeiro, mas creio no segundo ou terceiro encontro eu já estava indo. Foi em 2011 (Sol, CE, p. 22).*

*O meu envolvimento com o Orff é “pré” grupo. Devido meu relacionamento com a professora Maristela Mosca na escola em que ela trabalhava anteriormente. [...] Quando ela abriu, eu entrei [...] em 2011 (Lá, CE, p. 28).*

---

<sup>12</sup> Os nomes reais dos entrevistados foram substituídos por nomes fictícios como forma de resguardar a identidade dos colaboradores desta pesquisa.

Os graduandos ingressaram em datas distintas: um deles quando ainda cursava o terceiro período da Licenciatura, enquanto os demais ingressaram somente quando estavam no sexto período, porém ambos por convite feito por professores que já frequentavam o GEOS ou por colegas de turma que descobriram o grupo e divulgavam uns aos outros:

*[Tomei conhecimento] através de um professor [da graduação]. Eu já era bolsista do CIART e ele perguntava se eu conhecia o GEOS. Eu disse que não sabia o que era ainda e ele falou: “rapaz fique, porque hoje vai ter”. Era um dia de sexta feira e eu fiquei e acabei que comecei a frequentar realmente desde o meu terceiro período da graduação (Dó, CE, p. 2).*

*Na verdade, eu fiquei sabendo por um professor. Ele era professor da gente, professor substituto, e ele falou que iria iniciar este grupo, e que ia ser com Maristela... eu não conhecia ela [...]. A princípio, eu não senti interesse de ir, mas depois que eu soube que alguns colegas da minha turma [da graduação] estavam participando e eles falaram como era, eu fiquei com a curiosidade de saber como era, ir lá ver [...]. Até perguntava a [um deles]: “como é lá?” e ele me dizia “não, não vou dizer. Você tem que ir lá para ver como é” (Ré, CE, p. 9).*

*Descobri através de um colega de turma e de alguns professores; só depois eu conheci Maristela, que é a credenciada Orff em Natal (Mi, CE, p. 14).*

Ainda nos dias atuais, a maneira mais eficaz de divulgar o grupo tem sido convite dos membros para com os seus conhecidos, refletindo o que já acontecia desde o princípio.

As entrevistas realizadas e gravadas em áudio, após o processo de transcrição foram analisadas e classificadas nas categorias abaixo relacionadas:

- a) Interesse do entrevistado ao ingressar no GEOS;
- b) Motivação do entrevistado para permanência no GEOS;
- c) Influências da participação no GEOS ligadas ao campo profissional;
- d) Influências da participação no GEOS ligadas ao campo pessoal;
- e) Influências da participação no GEOS na prática docente dos entrevistados.

#### 4.1 INTERESSE DO ENTREVISTADO AO INGRESSAR NO GRUPO DE ESTUDOS ORFF-SCHULWERK

Ao serem questionados acerca da causa do ingresso no GEOS, os entrevistados tiveram seus pontos de vista divididos segundo seu grau de formação. Os graduados foram

quase unânimes em responder, cada um de sua maneira, algo em torno da busca por novas possibilidades pedagógicas, por atividades práticas, por propostas criativas.

*Acho que foram as possibilidades pedagógicas, o poder entender de uma outra metodologia que pode ser aplicada, pode ser pensada para a Educação Musical, como um todo (Fá, CE, p. 18).*

*A proposta! Pelo menos na graduação, eu via o Orff como se fosse uma coisa como os outros, Kodaly, etc. [...] Tudo do mesmo jeitinho. Tinha aquele jeito, aquela linha e você fazia como se fosse uma coisa mecânica - vamos dizer assim. E uma coisa que eu não queria era fazer... seguir aqueles métodos [...]. Você faz como coisas prontas. Eu gosto de criar e isso me chamou a atenção. A gente usa vários elementos da música e com coisas bem criativas, usando muito a criatividade. Isso me chamou muito a atenção. Não é uma coisa pronta. Eu não gosto muito desse negócio de estar no livro e você tá lá ver e aplicar na sala de aula como um método (Sol, CE, p. 22).*

*[...] aperfeiçoamento mesmo, mas não aperfeiçoamento de diploma, mas um aperfeiçoamento pessoal. Mais uma ferramenta para a construção e formação do meu formato de trabalho. Identificação é uma palavra que define também. O interesse em crescimento pessoal e profissional, além do fascínio por esta metodologia de trabalho (Lá, CE, p. 29).*

Por sua vez, os graduandos apresentaram como resposta a busca por vivências, como forma de conhecer de perto, através de práticas, aquilo que de certa forma já conheciam por pesquisas ou por terem ouvido falar, como mostram os trechos abaixo:

*Já sabia o que era Orff, porque nós já tínhamos estudado nos primeiros períodos, [...] eu me lembro que até Amélia [professora de Atividades Orientadas I] nos orientou um trabalho falando sobre métodos ativos da educação musical. Então nós já tínhamos pesquisado sobre estes métodos, mas não os havíamos vivenciado. Então, a busca realmente pela vivência, por experimentar e poder entender através da vivência, os caminhos que esta abordagem nos leva, nos fazem entende-la melhor. (Dó, CE, p. 2).*

*Depois que eu fiquei sabendo que várias pessoas na Licenciatura estavam indo eu fiquei com a curiosidade de saber como era. Eu fui um dia para observar porque senti a necessidade de melhorar com relação a minha prática, porque eu não tinha prática nenhuma. Foi no início, quando comecei os estágios e senti essa necessidade de participar ativamente de coisas práticas e não só teóricas, já que o grupo inicia com atividades práticas e depois a gente faz a discussão teórica (Ré, CE, p. 9).*

Houve também quem buscasse ingressar por mera curiosidade, por ouvir os comentários de quem já participava e foi despertado para comprovar com a própria experiência se o que comentavam era de fato como diziam.

*Por curiosidade, por ouvir muitas pessoas comentarem, falarem muito bem do Orff, falar muito bem do trabalho de Maristela, eu resolvi participar para ver como era (Mi, CE, p. 14).*

Em última análise, poderíamos inferir que todos os entrevistados, tanto graduandos quanto licenciados, almejam aprofundar conhecimentos acerca da abordagem em questão, seja para ampliação do repertório de aulas, seja pela obtenção de experiências práticas, ambas utilizáveis na docência.

#### 4.2 MOTIVAÇÃO DO ENTREVISTADO PARA PERMANÊNCIA NO GRUPO DE ESTUDOS ORFF-SCHULWERK

A motivação de permanência no grupo de estudos obteve um elevado grau de diversidade nas respostas, embora uma boa parte dos entrevistados tenham apontado dois aspectos norteadores a este respeito: o interesse em formação continuada e a originalidade evidenciada em cada encontro. Estes aspectos despontaram como as causas propulsoras da permanência destes membros no GEOS.

*A continuidade e a singularidade do trabalho, ou seja: não é repetitivo. Ele tem sempre grande, rica e forte carga de materiais. É possível viver um encontro e ter material para explorar durante todo o mês em seus planejamentos de aula, até que chegue o encontro seguinte (Lá, CE, p. 29).*

*Toda vez que eu vou pro encontro, eu sempre saio com várias ideias para aplicar nas aulas, como se fosse uma espécie de reciclagem. Eu ia e sempre abria mais o leque das possibilidades. Eu vou por que eu sei que agora vai andar mais a minha criatividade, o meu olhar nas aulas (Sol, CE, p. 23).*

*Essa busca por formação continuada, e por saber que nenhum encontro vai ser igual ao outro, busca por novas ideias, novos caminhos, referencial teórico, [...]. Sempre há algo novo pra se discutir, desde a música elementar à utilização de elementos que não parecem ser musicais, mas acabam se tornando dentro da abordagem Orff; uma busca por entender realmente a música que está dentro da música; buscar realmente entender que caminhos são esses que eu*

*posso fazer dentro da minha sala de aula regular. Então, por mais que você esteja por dois ou três anos, é uma coisa que você não esgota, porque sempre há coisas novas, sempre há novos caminhos, novas possibilidades e o processo de ressignificação desses conhecimentos que você vai passando (Dó, CE, p. 2-3).*

A diversidade de respostas nos faz perceber o quanto há motivações distintas para a permanência no GEOS. Um entrevistado atribui tal motivação ao desejo de aprofundar a visão e o entendimento acerca de uma abordagem que só conhecia dos livros; outro valoriza a enriquecedora experiência que há na descoberta e na aprendizagem do outro, do diferente. Há ainda quem permaneça no grupo pelo sentimento de liberdade despertado ao participar das atividades propostas no Grupo, sentimento este não encontrado em outras oportunidades.

*Eu nunca tinha tido uma oportunidade de conhecer essa abordagem na sequência como ela é trabalhada, assim como Maristela faz, passo a passo. Pra gente que é da Licenciatura é muito importante conhecer, saber pelo menos uma [abordagem ou metodologia ativa da Educação Musical]; no grupo a gente tem a oportunidade de conhecer realmente como é trabalhada a abordagem Orff (Ré, CE, p. 10).*

*A motivação em permanecer são as pessoas. Além de ser um laboratório de práticas pedagógicas para o professor, onde se aprendem novas atividades e tudo o mais [e também] a própria abordagem Orff, mas chega uma hora de você ver: “e os outros? O que eles pensam? O que eles fazem? Como eles elaboram isso?” E cada um traz um pouco da sua prática. Então esse estar com o outro também era motivador e o outro diferente. Assim, eu acho que junta-se um pouco com essa minha vivência, essa minha vontade de sempre ter o desafio, de aprender o algo novo. Então tanto há essa motivação de eu entrar pra isso, como há a de permanecer por causa das pessoas diferentes, da prática diferente. Acho que isso é legal (Fá, CE, p. 18-19).*

*A liberdade de expressão; eu não estou ali como ‘musicista’. Eu me sinto livre, eu posso me expressar do jeito que eu quero e ninguém irá me olhar feio. É isso: eu me sinto livre no Orff (Mi, CE, p. 14).*

Embora distintas, a maioria das respostas transitam entre o interesse pela originalidade evidenciada pela não repetitividade nas atividades de cada encontro, e pela formação continuada, importante meio de renovação de ideias e práticas pedagógicas, além de promover a ampliação de repertórios musical e metodológico.



### 4.3 INFLUÊNCIAS DA PARTICIPAÇÃO NO GRUPO DE ESTUDOS ORFF-SCHULWERK LIGADAS AO CAMPO PROFISSIONAL

O desenvolvimento profissional foi percebido por todos os entrevistados, contudo essa percepção se deu em níveis e características variadas. Poderíamos inferir a partir das respostas dadas, duas formas de classificar tal percepção do desenvolvimento: a primeira, baseada em uma evolução no campo profissional do entrevistado fundamentando-a na valorização de sua própria formação, considerando o peso que o participante do grupo atribui aos conteúdos absorvidos, à didática experimentada e à ampliação de seu repertório metodológico, evidenciando tal valorização em suas falas; a segunda caracteriza-se pelo o foco direto no aprendizado de seus alunos.

Sendo assim, os entrevistados pertencentes ao grupo dos que valorizam a própria formação argumentam:

*Consigo observar a cada encontro, entender melhor essa abordagem e conseguir praticar, realmente vivenciar esta abordagem com meus alunos de uma maneira mais séria, consistente, entendendo os passos da aula Orff que são por muitas vezes bem definidos e outras não, pode ter uma sequência já bem definida ou não, mas que me fazem realmente compreender o caminho da condução dessa aula (Dó, CE, p. 5).*

*Eu agora vou para as aulas pensando mais como foi planejada esta sequência. Eu vou pra aula tentando perceber como ela construiu. Desde o início, que ela [Maristela] sempre inicia com uma atividade que tem a ver com aquilo que a gente vai construir no final [...]. Então, pra mim é um lugar que eu aprendo tanto, assim, de como poder aplicar daquela forma com meus alunos como também na minha formação como musicista, de sensibilização, de perceber as coisas (Ré, CE, p. 11).*

*Eu consegui ver o GEOS como algo que tinha relação estreita com o que eu já fazia, com o que eu já pensava, mas ao mesmo tempo, como uma certa reciclagem. Influenciava a minha prática na medida em que eu fui podendo rever, repensar, reestruturar [...]. Para além disso, acho que o que mais me chamava a atenção eram as atividades novas, uma canção nova, uma forma de trabalhar diferente uma mesma canção, a coisa da aula temática do Orff, aquilo sempre me encantou desde o tempo que eu trabalhava com Maristela na escola [...]. Eu acho que foi por ai, esse jeito de olhar de diversas formas a mesma coisa, o mesmo trabalho... Foi o que mais me acrescentou (Fá, CE, p. 19-20).*

*Enriqueci meu vocabulário de ideias, minha carta de ideias, minhas aulas, [...]. Eu entendo que você deva sair de casa - quando você vai estudar - pra você voltar mais rico e melhor. Então me faz sentir-me bem estar em um grupo que me acrescenta. Aprendi algo novo! E o que acontece: quando você está no grupo, você está lá recebendo material, recebendo informação... Pelo menos comigo acontece assim: eu já fico pensando como eu vou jogar aquilo para os meus alunos, como eu vou montar, adaptar ao contexto desse grupo de alunos ou dessa sala de aula e... [pausa] seria isso: ele me faz ter boas ideias com relação ao que eu vou aplicar. Isso me faz crescer! (Lá, CE, p. 30-31).*

Por sua vez, os que percebem seu desenvolvimento profissional atrelando-o à uma preocupação direta com a aprendizagem de seus alunos, demonstram em suas respostas o desejo de ver despertadas em suas aulas as mesmas sensações experimentadas nos encontros do Grupo de Estudos, a saber, a sensação de satisfação por fazer Música e por experimentar liberdade de criação e expressão. Eles expõem seu pensamento da seguinte forma:

*Antigamente eu pensava... eu fazia a atividade mas eu não me colocava muito [no lugar do aluno]... Eu pensava na questão da faixa etária, de fazer [a aula] adequada para cada faixa etária, mas agora eu coloco muito mais pra mim antes, do que pros alunos, se aquilo vai trazer algum benefício pra ele, algum desenvolvimento... porque às vezes a gente faz uma coisa que... [pausa] eu esquecia de fazer pensando no valor total daquele exercício, daquele trabalho. Então, a partir do momento que eu comecei a ir no Orff, eu comecei a olhar por esse lado, de eu estar me reciclando, eu estar me desenvolvendo também enquanto professor e até como aluno e poder, a partir daquilo, aplicar aos meus alunos também (Sol, CE, p. 23).*

*Como professora de música, principalmente, pois foi o que mudou mais. Ver o aluno como coadjuvante da sua prática. Não mais chegar e dizer que ele vai fazer isso, isso e isso, mas deixá-lo vivenciar, deixá-lo livre. Do mesmo jeito que acontecia comigo no grupo, eu procurava fazer com os alunos (Mi, CE, p. 15).*

A maioria dos entrevistados demonstram em suas respostas que a experiência com a abordagem Orff-Schulwerk, proporcionada pelo GEOS, gera reflexão acerca da sua formação como docente, seja para concluir que já pratica em suas aulas aspectos desta abordagem, seja para buscar absorver as ideias centrais e aplicá-las *a posteriori* com seus alunos. O olhar voltado para o aluno, para suas necessidades e particularidades, além do desejo de ver nele a satisfação em participar das aulas de Música, é a preocupação central de

uma parcela menor dos entrevistados (2), mas significativa, se considerarmos o número total de entrevistados (6), equivalendo a um terço.

#### 4.4 INFLUÊNCIAS DA PARTICIPAÇÃO NO GRUPO DE ESTUDOS ORFF-SCHULWERK LIGADAS AO CAMPO PESSOAL

Sobre as percepções de desenvolvimento no âmbito pessoal, os entrevistados expuseram algumas particularidades vistas por eles mesmos como negativas ou limitadoras de sua personalidade. De alguma forma, estas particularidades foram atingidas circunstancialmente pela participação no GEOS. Os entrevistados demonstram em sua fala que vislumbraram uma possibilidade de transposição dessa limitação.

No caso dos entrevistados Mi e Sol, a timidez, exposta por eles como um traço muito marcante de suas personalidades deu lugar a um expressivo sentimento de liberdade atribuído à atmosfera em que o GEOS acontece, como vemos abaixo em seus depoimentos:

*Também com relação a minha timidez em me expressar. Não ter medo de tocar, de cantar, de falar... Eu sei que mudou muito. Me senti mais livre (Mi, CE, p. 15).*

*Eu chego lá e parece que esqueço o meu cansaço, esqueço tudo. Eu viajo mesmo [no encontro]. E aquilo vai influenciando a minha prática como músico, não só como professor, como músico também. A questão da coordenação, da desenvoltura, do ser menos tímido... Isso vai fazendo com que eu me solte mais e faça uma maior doação de mim... Eu era muito preso, agora eu me doo mais. Eu acho que está me ajudando nisso também (Sol, CE, p. 23).*

O entrevistado Ré se reporta ao GEOS como um ambiente capaz de suprir lacunas deixadas em sua história, no campo de suas primeiras experiências musicais, ocorridas de uma maneira que impossibilitaram um maior desenvolvimento de suas capacidades criativa e expressiva. No GEOS, o entrevistado enxerga uma trajetória que conduz a um processo de aprendizagem musical que oportuniza a vivência e a priorização da prática como base sólida para alicerçar o desenvolvimento musical de seus alunos em detrimento de conhecimentos teóricos vazios de sentido e de subjetividade, como demonstram suas palavras.

*Como musicista, na minha formação musical, elas [as atividades] também influenciam muito. [...] Os estudos musicais eu iniciei, acho que eu tinha quinze anos... Eu não tive essa musicalização, eu não tive essa coisa de sensibilização, nada disso! Eu comecei no instrumento,*

*já com partitura, essas coisas... E com o Orff, a gente trabalha várias coisas que não precisa ser um músico e ler partitura [...]. Quando eu iniciei eu não tive essa coisa de criação, sabe? de fazer essas coisas... a gente era mais de tocar... quando dava a música, a gente acompanhava aquilo, eu não tive como desenvolver a minha criatividade. E lá [o GEOS] é um lugar em que a gente aprende com os outros que também estão lá, vemos as criações dos outros grupos, as possibilidades (Ré, CE, p. 11).*

Para Dó e Lá, participar do GEOS desperta prazer e satisfação. Estes sentimentos, segundo os próprios entrevistados, por si mesmo já seriam suficientes para mantê-los motivados no grupo, porém eles consideram um benefício a mais, já que ao mesmo tempo que são formados e beneficiados com o compartilhamento de saberes ligados ao campo profissional, ainda percebem-se envolvidos de maneira pessoal com as atividades propostas, chegando muitas vezes a abstraírem-se da fundamentação pedagógica dos encontros para mergulharem de forma mais subjetiva e particular, como podemos ver em suas próprias palavras.

*Quando eu estou no Orff eu percebo, que estou lá primeiramente pra me divertir, 'fazer' música com felicidade, realmente fazer música, pois nós temos poucos momentos no nosso curso pra poder 'fazer' música. Esse poder de liberdade que o Orff traz pra você, esse poder de liberdade de expressão e que nós encontramos no Orff. [...] Quando nós pegamos uma lenda, um conto, que muitas vezes trabalha para além da música e que te faz remeter, te faz refletir sobre coisas da sua vida pessoal, que te faz pensar, então eu consigo perceber que eu estou ali para além da música, que eu não estou especificamente apenas por formação musical, mas por uma formação pessoal, para encontrar momentos de felicidade através da música (Dó, CE, p. 5).*

*A primeira forma, o primeiro ponto que eu sempre penso é o ponto humano. É o conhecer pessoas, o pensamento que se encontra aí nessa abordagem [...]. Há um prazer muito grande, um sentimento que acontece ali e você já pode traduzir [...]. Causa uma boa sensação e sensação de crescimento sim (Lá, CE, p. 30).*

As respostas dos entrevistados, de maneira geral, indicam uma sensação mútua de satisfação no GEOS. Os integrantes reconhecem suas limitações ligadas ao campo pessoal e até mesmo cognitivas ou técnicas ligadas ao campo da música, mas por se perceberem aceitos sem restrições mesmo ao exporem tais limitações sentem-se livres para expressar sua individualidade e possibilidades criativas.

#### 4.5 AS INFLUÊNCIAS DO GRUPO DE ESTUDOS ORFF-SCHULWERK NA PRÁTICA DOCENTE DOS ENTREVISTADOS

Até este ponto da entrevista, todas as perguntas foram direcionadas ao entrevistado no intuito de prepará-los para a questão central desta pesquisa, a saber, a influência da abordagem de ensino e aprendizagem de Música difundida no GEOS, vivenciada e experimentada pelos integrantes do grupo.

A semelhança entre algumas respostas desta questão permitiu agrupamentos levando-se em consideração a proximidade das influências. Estes agrupamentos têm por finalidade única facilitar a compreensão acerca das principais influências, evidenciadas nas respostas dos entrevistados. Podemos, assim, considerar três agrupamentos de influências.

Em um primeiro agrupamento, ressalta-se a utilização de elementos não convencionais ao campo musical como forma de diversificação e ampliação dos horizontes na aula de música; cabe também aqui a utilização de elementos musicais associados à elementos de outras linguagens artísticas (a dança, a arte visual, a interpretação, a poesia), às ferramentas pedagógicas diversas (o jogo, o brincar, a contação de história), aos elementos construtores da identidade cultural (folclore, tradições, história) e tudo o mais que não seja conteúdo propriamente música, mas que possa ser amalgamado a ela, a fim de trabalhá-la, vivenciá-la e difundi-la, como vemos nos excertos abaixo:

*Eu sinto que minha visão mudou. [...]As minhas possibilidades se ampliaram muito, na questão de poder ter ferramentas, na questão de instrumentos, de elementos para levar para sala de aula, de materiais... Minha visão era muito fechada, mas agora é mais aberta. [...] Eu acho que não tem como você trabalhar música só com música. Não tem como trabalhar teatro sem a música. Tem que ter essa ligação. Eu acho que isso que eu percebo no Orff, essa ligação, o uso dessas ferramentas que antigamente eu também não usava muito (Sol, CE, p. 24-25).*

*Eu me acho um professor Orff! Um professor que utiliza [a abordagem] Orff como a sua abordagem principal, como a principal maneira de chegar nos alunos tentando entender essa música que existe dentro da música, essa poesia que está dentro da música, que caminho eu vou tomar. Isso eu percebi através do Grupo de Estudos: como dar significado a este ensino de música, não trabalhar a música pela música, pensar em como dar significado a este ensino de música para o meu aluno, como eu posso fazer essa aula, além de lúdica, interessante, ter um significado maior, porque ela já tem um significado musical, né? Mas eu tô falando de um significado para além da música. [...] Eu também acredito que nós podemos atingir*

*nosso aluno da escola regular ou especializada em vários outros âmbitos (Dó, CE, p. 5-6).*

*Teve uma aula que foi do “coco”. Ela [Maristela] começou com a feira e tinha vários instrumentos lá que eram característicos da feira. Começamos a desenvolver, a explorar estes instrumentos, depois com o coco [música], com voz... Tinha tanto elementos musicais quanto elementos extramusicais. Com eles, a gente conseguiu, no fim, fazer uma criação. E é isso do grupo, da abordagem Orff que eu acho incrível: conseguir fazer uma aula completa. Porque você iniciar só conhecendo o contexto, o que tem nesse contexto que iremos trabalhar, como os instrumentos podem representar elementos desse contexto, como outros elementos extramusicais podem ser colocados na nossa criação e fazer uma música... E também, o que eu acho legal porque [...] nem toda escola tem instrumentos, tem estas coisas... A gente é que tem que ter ou pedir a escola. Mas antes de conseguirmos tudo isso, que cheguem estes instrumentos, a gente vai ficar sem dar aula? A gente pode fazer com estes instrumentos extramusicais que dá um resultado incrível no fim (Ré, CE, p. 11-12).*

No segundo agrupamento, situamos as respostas que apontam a criatividade na elaboração da aula de Música, apagando-se os holofotes dos conteúdos musicais - sem contudo deixar de explorá-los - e construindo em torno deles um contexto lúdico, atraente, por vezes inusitado até se chegar ao objetivo final sem para isso privar o aprendente das experiências de criação, expressão, liberdade e protagonismo em sua aprendizagem. Os entrevistados ressaltam essa influência muitas vezes tratando-a como aula temática:

*Depois que eu comecei a participar do grupo, eu comecei a perceber como eu poderia construir, elaborar uma aula [...]. Eu tento perceber os momentos dela [da aula]. E isso é o que eu levo para minha prática. [...] Eu penso assim: como foi que ela [a professora] conseguiu pensar na sequência pra a construção final desde o início da exploração? (Ré, CE, p. 11).*

*Quando eu escolho um tema - quer coisa mais desafiadora do que você trabalhar com tema de pesquisa na escola regular? - eu pego esse tema e começo a pensar: “que estratégias eu vou ter que utilizar dentro da música, que objetivos, que metodologias eu vou ter que pensar e utilizar para conseguir alcançar os meus objetivos finais?” E o grupo de estudos faz isso com você: ele faz você pensar nisso, porque praticamente nós vivenciamos temas [nele] (Dó, CE, p. 6).*

*Uma coisa que me chamou a atenção no Orff é que existem estas possibilidades: ele pega um tema e uma música, por exemplo, e daí ele vai trabalhar ritmo, percepção... Nas minhas aulas eu gosto também de, quando é um tema, trabalhar, tentar ver o que eu posso*

*extrair daquilo, ver se eu tenho um instrumento, ver se eu tenho figuras, tenho alguma coisa assim. O que eu gosto no Orff é isso: eu consigo perceber essa ligação.* (Sol, CE, p. 25).

A preocupação com a motivação do aluno, com o prazer que ele pode ter ao participar da aula de música e o despertar de sensações semelhantes às sensações que o professor experimenta ao participar dos encontros do GEOS caracteriza o último agrupamento de influências:

*Eu vejo o aluno diferente... Eu tento perceber suas vontades. Eu tento ouvir o que ele tem a falar. Não só chegar e dizer o que ele tem que fazer, mas agora eu procuro deixar ele livre, expressar sua música do jeito que ele quiser e não dizer “isto está errado!” [risos]. Eu tento deixar ele ser o protagonista de sua prática musical. Ele quem faz, ele quem vai, do jeito que ele sentir. Claro que [eu estarei por perto] guiando ele, mas sem interrompê-lo, sem questioná-lo, sem cobrá-lo... deixar ele viver aquilo, aproveitar o momento musical dele* (Mi, CE, p. 15).

*Quando eu planejo, automaticamente já me vem a sensação de “eu quero que os meus alunos sintam essa sensação que eu sinto lá”. Essa alegria, essa liberação, essa doação minha. Do jeito que eu me sinto lá - eu esqueço o tempo passar - eu quero que os meus alunos sintam isso nas minhas aulas* (Sol, CE, p. 24).

Algumas outras respostas ou excertos demonstram particularidades acerca das influências exercidas pelas experiências proporcionadas pela participação do entrevistado no GEOS que não se conjugaram a outras, não constituindo uma possibilidade de agrupamento, mas que devem ser expostas pelo simples fato de fazerem parte do contexto de influências que os entrevistados trouxeram à tona.

Uma resposta destaca a forma organizacional da aula, valorizando a desconstrução de uma estrutura tradicional em detrimento de uma docência mais vivencial, menos rígida em conceitos e posturas e mais aberta à inovação e ao dinamismo, como argumenta o entrevistado Lá:

*Exemplos práticos como... não sentar em cadeiras olhando pra nuca [do aluno da frente], sempre estar em roda, sempre que for possível não usar cadeiras, o movimento corporal, a questão do ritmo, de usar o corpo [para produzir sons], a voz, bater palma, a aplicação - pelo menos acontece comigo - de material reciclado... Entender de forma mais alegre a música, não de forma difícil. Seriam esses alguns pontos* (Lá, CE, p. 31).

Outra resposta a ser destacada denota a percepção de certa semelhança entre o que o entrevistado já praticava em sua docência e o que experimentou nos encontros acerca da abordagem Orff, conferindo-lhe certa segurança ao ver confirmado no pensamento de um pioneiro da educação musical sua prática e identificação com certa forma de exercer seu ensino de música.

*Essa coisa do diferente olhar para um mesmo elemento, uma aula que você disseca um determinado elemento musical, isso é muito legal, mas também o próprio movimento, o trabalho de movimento, fala e música, isso é muito presente no Orff e isso trouxe mais pra mim... Era algo que eu também já vinha trabalhando, então acrescentou bastante. [Também] ver que era uma prática minha que já existia, graças a Deus! Eu pude ver algo de outra pessoa, algo eu já fazia semelhante, que eu aprendi e acreditava ser daquela forma (Fá, CE, p. 20).*

As diversas respostas obtidas nesta questão feita aos entrevistados elucidam a variedade de influências provocadas pelo contato com as ideias pedagógicas de Carl Orff no GEOS. A participação dos professores no grupo de estudos proporcionou a cada um, particulares e significativas transformações, sejam no campo reflexivo ou na atuação em sua prática docente.

#### 4.6 CONCLUSÕES

Partindo da análise das entrevistas exposta neste capítulo, observamos que os entrevistados ingressaram no grupo com o intuito de conhecer e experimentar a abordagem de Carl Orff e assim ampliarem suas possibilidades pedagógicas além de alcançarem, por meio das vivências lá realizadas, a prática do que antes conheciam apenas teoricamente. O fizeram por convite de alguém e foram movidos pela sede de aprendizado ou pela simples curiosidade.

O segundo ponto relevante da pesquisa, a motivação para permanecer no GEOS, revelou o grupo como promotor da formação continuada. Outro aspecto motivador da permanência no grupo é a originalidade dos encontros, apontada por alguns como característica sempre presente nas atividades realizadas mensalmente, aliada à inovação. Estas qualidades promovem momentos nunca repetitivos e portadores de desafios que impulsionam o desenvolvimento e a evolução dos participantes, convocando os membros a produzirem a partir de suas próprias experiências. Ainda no âmbito da motivação, o grupo é descrito por



alguns dos entrevistados como propiciador do compartilhamento de experiências e da liberdade de expressão e criação.

No campo do desenvolvimento profissional, o GEOS foi reconhecido por todos os participantes da pesquisa como um espaço propício ao crescimento. A percepção deste crescimento se deu sob duas perspectivas: da visão dos que buscam o grupo como meio para sua própria formação, ampliação de saberes e práticas e daqueles que buscam melhorias que causem efeito direto na aprendizagem de seus alunos, colocando a aprendizagem e o desenvolvimento destes alunos em primeiro lugar.

No campo pessoal, alguns entrevistados relataram percepções relevantes acerca da transposição de obstáculos particulares motivados pelo ambiente de liberdade e acolhimento gerado no grupo. Limitações como timidez, sentimentos de falta de liberdade e de criatividade deram lugar a liberdade de expressão, desenvoltura e leveza, oportunizando momentos de satisfação, pertencimento e prazer, seja no âmbito da autoestima, seja nos aspectos cognitivos ou ainda sobre o domínio da técnica musical.

Quanto a questão central deste trabalho - a abordagem de Carl Orff desenvolvida no GEOS como influência na prática docente dos entrevistados - percebemos pelas respostas que na maioria dos participantes da pesquisa esta influência é concreta e fundamental. Alguns entrevistados afirmam que a sua concepção acerca do ser professor de música passou a ser outra a partir das experiências vividas no grupo e do contato com a abordagem.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, vimos que a questão desencadeadora de todo o processo de pesquisa surgiu a partir de inquietações acerca da necessidade de uma experiência aprofundada com uma prática docente baseada na vivência musical. Vimos no primeiro capítulo despontar o Grupo de Estudos Orff-Schulwerk em Natal/RN como uma iniciativa de formação continuada para professores licenciados e uma opção de aprofundamento prático e teórico para os alunos da Licenciatura em Música, embora o referido grupo seja aberto a todos os interessados independente da profissão ou grau de instrução.

No segundo capítulo, compilamos os dados históricos do compositor e educador musical Carl Orff bem como mergulhamos no seu pensamento pedagógico, esquadrinhando sua abordagem e pormenorizando seus principais fundamentos. Em seguida, conhecemos a história do GEOS aliada a seus aspectos metodológicos e práticas pedagógicas, associando-os aos fundamentos de seu inspirador. Vimos ainda os processos metodológicos utilizados na realização da pesquisa para coleta, transcrição e análise dos dados.

A partir das respostas obtidas, inferimos que a influência da abordagem de Orff-Schulwerk se manifesta de diversas formas. Em alguns casos, se dá na associação de elementos exclusivamente musicais a elementos diversos não diretamente ligados ao âmbito da música, que quando dispostos em conjunto formam uma rica oportunidade de experimentação propícia à aprendizagem musical.

Em outros casos, a influência se caracteriza pelo fomento da criatividade que permeia os processos da concepção à execução das aulas de música, pensadas sob o ponto de vista do desenvolvimento da criatividade e da expressividade do aluno, motivando-o a tornar-se protagonista de seu desenvolvimento musical.

O foco na satisfação do aluno é apontado como outro aspecto da abordagem de Orff propiciado pelo GEOS e influenciador da prática docente dos professores entrevistados.

Um entrevistado entre os seis afirmou não ser diretamente influenciado em sua prática docente pela abordagem Orff por perceber após ingressar no grupo que já praticava alguns aspectos antes mesmo de conhecer tal abordagem.

Como vimos pelas respostas obtidas nas entrevistas, o Grupo de Estudos Orff-Schulwerk de Natal/RN não somente atinge seu objetivo de difusão das ideias pedagógicas de Carl Orff como também se presta a ser um laboratório de vivências e práticas da aprendizagem e do ensino, um espaço de formação continuada para os profissionais que

desejam renovar sua prática docente, além de promover o desenvolvimento pessoal dos integrantes.

Esperamos que a pesquisa sirva como base para a construção de uma positiva imagem baseada na realidade elucidada pelos entrevistados, além de ressaltar a relevância do conhecimento aprofundado e vivenciado a partir de experiências concretas com metodologias e abordagens ativas da educação musical.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, D.F., 11 ago. 1971. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm)>. Acesso em: 12 out. 2014.

BRASIL. Lei nº 11.679, de 18 de agosto de 2008. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, D.F., 18 ago. 2008. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm)>. Acesso em: 12 out. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

EMUFRN. **Projeto de Curso**: projeto político pedagógico do curso de licenciatura em música da UFRN. EMUFRN, 2004. Disponível em: <<http://www.musica.ufrn.br/em/wp-content/uploads/2011/02/Projeto-Licenciatura-em-M%C3%BAsica.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2014.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre a música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FRAZEE, Jane. **Orff-Schulwerk today**: nurturing musical expression and understanding. New York: Schott, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOODKIN, Doug. **Play, sing & dance**: an introduction to Orff Schulwerk. 3. ed. Miami: Schott, 2013.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

HASELBACH, Barbara. **Dance Education**: basic principles and models for nursery and primary school. English translation by Margaret Murray. London: Schott, 1978.

HASELBACH, B. Historia del Orff-Schulwerk. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, SP, v. 2, n. 4, jul.-dez. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/122/pdf>>. Acesso em: 12 out. 2014.

JUNGMAIR, Ulrike E. La educación elemental em música e movimento: reflexiones sobre los fundamentos y aspectos antropológicos. Traducción: Erola Ramis Rovira y Gabriel Pujadas. In: HASELBACH, Barbara (Org.). **Textos sobre teoría y práctica del Orff-Schulwerk**. vol. 1. Vitoria-Gasteiz: Agruparte, 2011. p. 89-98.

NYKRIM, Rudolf. 50 años de “Música para niños Orff-Schulwerk”: reflexiones sobre el actual estado de un clásico de la educación musical. Traducción: Sofía López-Ibor. In: HASELBACH, Barbara (Org.). **Textos sobre teoría y práctica del Orff-Schulwerk**. vol. 1. Vitoria-Gasteiz: Agruparte, 2011. p. 99-113.

MASCHAT, Verena. Las ideas pedagógicas de el Orff-Schulwerk. **Jornal Orff**. España, v.1, p. 4-5, Jan. 1999.

ORFF, Carl. El Schulwerk: pasado y future. Traducción: Daniel Basi. In: HASELBACH, B. (Org.). **Textos sobre teoría y práctica del Orff-Schulwerk**. vol. 1. Vitoria-Gasteiz: Agruparte, 2011. p. 47-56.

PENNA, Maura. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ibpx, 2011. p. 13-24.

REGNER, Hermann. Las ideas pedagógicas de Carl Orff: utopía y realidade. Traducción: Daniel Basi. In: HASELBACH, B. (Org) **Textos sobre teoría y práctica del Orff-Schulwerk**. vol. 1. Vitoria-Gasteiz: Agruparte, 2011. p. 61-70

SALMON, Shirley. Musica Humana: thoughts on humanistic aspects of Orff-Schulwerk. **Orff-Schulwerk Informationen**: three Pillars of Orff-Schulwerk, Salzburg, Austria, n. 87, p. 13-19, winter 2012.

SILVA, Angela Carrancho da. Entrevista. In: ELLIOT, Ligia Gomes (Org.). **Instrumentos de avaliação e pesquisa**: caminhos para a construção e validação. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Valéria Carvalho da. Música e cotidiano escolar. In: PONTES, G. M. D. (Org.). **O ensino da arte do 6º ao 9 ano**. 2. ed. Natal: Paidéia, 2009. p. 101-109.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. 4 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

WARNER, Brigitte. **Orff-Schulwerk: applications for the classroom**. Upper Saddle River: Prentice-Hall, 1991.