

**Música e movimento a partir da perspectiva da abordagem *Orff-Schulwerk*: uma fundamentação prático-teórica para crianças pequenas**

**Music and movement according to the perspective of *Orff-Schulwerk*: a practical and theoretical foundation for preschool children**

DOI:10.34117/bjdv8n5-578

Recebimento dos originais: 21/03/2022

Aceitação para publicação: 29/04/2022

**Cassiano Lima da Silveira Santos**

Doutorando em Música

Instituição: Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Endereço: Cidade Universitária Zeferino Vaz - Barão Geraldo, Campinas – SP

CEP: 13083-970

E-mail: professorcassianolima@gmail.com

**Maria do Carmo Monteiro Kobayashi**

Doutora em Educação

Instituição: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP-Bauru

Endereço: Av. Eng. Luís Edmundo Carrijo Coube, 14-01 - Nucleo Res. Pres

Geisel, Bauru - SP, CEP: 17033-360

E-mail: kobayashifc2@gmail.com

**Maristela de Oliveira Mosca**

Doutora em Educação

Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Endereço: Campus Universitário - Lagoa Nova, Natal - RN, CEP: 59078-970

E-mail: maristelamosca@gmail.com

**RESUMO**

O artigo apresenta o recorte de uma dissertação de Mestrado que teve por objetivo descrever e refletir acerca das implicações prático-teóricas da *Orff-Schulwerk* - uma difundida abordagem pedagógico-musical - no ensino de crianças do último ano da Educação Infantil (5 anos). Para tal, realizamos um levantamento teórico-metodológico a partir das bases de dados SciELO e CAPES, bem como em publicações do *Orff-Institut*, Fórum Internacional *Orff-Schulwerk* e autores referência da abordagem. Após a leitura integral dos títulos selecionados, identificamos aqueles com a maior pertinência e respaldo ao nosso objetivo, constatando o relevante papel da *Orff-Schulwerk* nos processos didáticos para dança e movimento, desenvolvimento rítmico, aproximação com a cultura e com a linguagem falada e a expressão vocal de crianças pequenas.

**Palavras-chave:** educação musical, abordagens ativas, pré-escola.

**ABSTRACT**

This article presents a part of a dissertation that aimed to describe and reflect on the theoretical and practical implications of the *Orff-Schulwerk*, an important music educational approach, to the learning of students in the final preschool year. A

bibliographical assessment was carried out using the SciELO and CAPES data basis, publications from the Orff-Institut of Salzburg (Austria), The Orff-Schulwerk International Forum, as well as widespread books. After reading the works, the most pertinent to our objectives were selected, noticing the relevant role of Orff-Schulwerk to the didactic processes for dancing, rhythmic development, approach with the culture and language, and vocal expression of preschool children.

**Keywords:** music education, active approaches, preschool.

## 1 INTRODUÇÃO

A abordagem *Orff-Schulwerk* é uma proposta pedagógico-musical criada na primeira metade do século XX pelos compositores e arte-educadores Carl Orff (1895-1982) e Gunild Keetman (1904-1990), sendo sua filosofia, processos e principais concepções, responsáveis por guiar as práticas pedagógicas investigadas e realizadas ao longo da pesquisa “Música e movimento na educação infantil: diálogos possíveis e conexões entre a Base Nacional Comum Curricular e práticas pedagógicas com crianças de 5 anos a partir da perspectiva da abordagem *Orff-Schulwerk*” (SANTOS, 2020), do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru. Posto isso, este artigo tem por objetivo descrever e refletir acerca da abordagem *Orff-Schulwerk* e suas implicações para o ensino da Música no contexto investigado de aulas de Música para alunos do último ano da Educação Infantil.

Para tal, realizamos um levantamento bibliográfico a partir das bases de dados SciELO e CAPES, publicações do *Orff-Institut* de Salzburgo (Áustria), Fórum Internacional *Orff-Schulwerk*, além de livros em inglês, espanhol e português bastante difundidos. Após a leitura integral dos títulos selecionados, identificamos aqueles com a maior pertinência e respaldo às práticas desenvolvidas ao longo da investigação, trazendo à tona correlações entre o arcabouço teórico - baseado nos processos didáticos, dança elementar, ritmo e linguagem e expressão vocal - com o trabalho de campo.

Apresentamos nesse artigo os pressupostos da prática pedagógico-musical com crianças de 5 anos referenciados a partir do aporte teórico-metodológico da abordagem *Orff-Schulwerk* e seus diálogos com (1) Concepções e processos pedagógicos (2) Dança Elementar; (3) Ritmo e Linguagem e (4) Expressão vocal.

## 2 CONCEPÇÕES E PROCESSOS PEDAGÓGICOS

Apesar de fazer parte dos denominados “Métodos Ativos de Educação Musical”, surgidos na primeira metade do século XX, é mais apropriado chamar esse trabalho educacional de proposta ou abordagem, uma vez que a Educação Musical sob perspectiva da *Orff-Schulwerk* tem como intenção expandir a musicalidade humana, sem a rigidez de um método ou técnica específica. Trata-se de uma abordagem com peculiaridades e sequência lógico-didática, porém, não há sentido em utilizar suas ideias e conceitos sem a devida contextualização a uma realidade particular (FONTERRADA, 2008; CUNHA; CARVALHO; MASCHAT, 2015).

A abordagem *Orff-Schulwerk* é pensada como agente de educação coletiva e desenvolve competências individuais, em um movimento que reúne capacidades sensíveis, psicomotoras e mentais. É uma pedagogia ativa que apela à invenção, à criatividade, e é comandada pela expressividade da criança (PORCHER, 1982; FONTERRADA, 2008). Essa proposta compreende os processos de ensino e aprendizagem por meio do fazer musical, no qual elementos são experimentados, investigados e apresentados de forma ativa e expressiva, tendo como pressupostos pedagógicos o trabalho prático e a vivência. Os compositores e arte-educadores Carl Orff e Gunild Keetman remontaram a uma maneira de ensinar e aprender Música por meio de propostas interativas, nas quais os aspectos da linguagem, movimento, brincadeira, improvisação, experimentação e ludicidade têm papéis centrais (BONA, 2011; MASCHAT, 1999 apud CUNHA; CARVALHO; MASCHAT, 2015).

A partir de uma proposta educativa centrada no conceito de “Música Elementar”, a abordagem *Orff-Schulwerk* oferece experiências básicas e variadas a todos que buscam uma via de acesso à Música e ao Movimento, sendo ponto de partida para formas criativas de trabalho dentro de qualquer tipo de prática musical. Ao reconhecerem a criança como ser criativo e brincante, Orff e Keetman apoiaram processos de ensino/aprendizagem a partir dos fundamentos da rítmica, da fala, da dança e do movimento. Defenderam uma educação que partisse da origem e da matéria bruta, compreendendo e desenvolvendo, intuitivamente, uma abordagem entrelaçada pela conexão inata entre Música, Linguagem e Movimento (FONTERRADA, 2008; GOODKIN, 2013; CUNHA; CARVALHO; MASCHAT, 2015).

### 3 PROCESSOS DIDÁTICOS PARA CRIANÇAS DE 5 ANOS

Os processos em Orff-Schulwerk referem-se a diferentes cenários de aproximação, desenvolvimento e desdobramento para atingir os mais variados objetivos elencados por um grupo de alunos. Estas possibilidades e entendimentos acerca dos processos de ensino/aprendizagem perpassam pelos elementos da abordagem *Orff-Schulwerk* e caminham entrelaçados às características da criança em suas diferentes fases do desenvolvimento corporal, emocional, expressivo, criativo, imaginativo e interativo (SHAMROCK, 1990).

Para as reflexões deste artigo, baseamo-nos em processos descritos e apresentados pelo professor norte-americano Doug Goodkin (2014) em sua publicação: *Guidelines for an effective class process*<sup>1</sup>. Goodkin dedica-se à *Orff-Schulwerk* há mais de quarenta anos, sendo autor de diversas publicações sobre a abordagem e diretor do curso de formação do *San Francisco Internacional Orff Course*, nos Estados Unidos.

#### 3.1 DA IMITAÇÃO PARA A CRIAÇÃO

Considerando o modo mais básico de aprendizagem musical, este processo é delineado a partir da imitação empática e divertida, na qual a criança demonstra-se engajada em observar o ambiente e compartilhar expressões e imaginações. É desta maneira que passamos a cultivar as primeiras sensações relacionadas ao pulso, métrica, rítmica e à habilidade geral de escutar e responder (GOODKIN, 2013; GOODKIN, 2014).

A partir do ambiente musical da sala de aula, a criança sente-se parte integrante de uma vivência compartilhada por meio das brincadeiras, histórias, danças, canções e ritmos, expressando-se com aquilo que já se encontra presente. Não são raros os exemplos de práticas que começam por meio da imitação e da harmonização de elementos rítmicos, corporais, gestuais, visuais e vocais:

O aspecto imitativo de expressividade pode começar como uma expressão pessoal, mas rapidamente se envolve em ambiente musical comum; frases estabelecidas e melodias fornecidas, pulso constante padrões rítmicos, métricos, sincopas e repetidas fórmulas tonais [...] Podemos explorar as qualidades do som de forma solitária, mas se quisermos tocar com alguém, então a habilidade de repetir, controlar, sincronizar, modificar e equilibrar se tornam essenciais. Expressividade só pode ser compartilhada com outros por meio de um sistema compartilhado e convencionado (SWANWICK, 1988, p. 65, tradução nossa<sup>2</sup>).

<sup>1</sup> Diretrizes para um processo de aula eficaz (tradução nossa).

<sup>2</sup> The imitative aspect of expressiveness may begin as personal express but is soon swept u pinto Community of musical commonplaces; shaped phrases and received melodies, steady pulse and metric rhythm patterns, syncopations and repeated tonal formulas [...] we can explore the qualities of sound quite

Os aspectos imitativos mostram ricas alternativas na proposição das mais variadas dinâmicas musicais, desenvolvendo na Educação Infantil as habilidades de reação, observação e comunicação não verbal por meio do silêncio, gesto, objeto e movimento. Exemplos de práticas conjuntas englobam a expressão gestual e corporal com diferentes dinâmicas, intensidades, seções e vozes (KEETMAN, 1974).

Outras descrições apresentadas por Goodkin (2013) revelam importantes estratégias interativas em inicializações e finalizações de práticas musicais, envolvendo as crianças de maneira ativa e participativa desde os primeiros instantes da aula. Ao iniciar uma dinâmica a partir da imitação gestual, a criança deixa-se envolver pela unidade grupal e passa a observar e imitar seus colegas. Com o uso do corpo e da voz, o professor tem às mãos uma ferramenta interessante para reunir seus educandos em torno dos eventos da aula, chamando a atenção e conectando-os de forma ativa por meio da Música e do movimento.

A concepção de ensino/aprendizagem musical da *Orff-Schulwerk* está intimamente ligada às artes da expressão, improvisação e criação. Dessa forma, imaginar uma aula de Música baseada em aspectos meramente imitativos não condiz com os processos e características da abordagem. O “estágio imitativo” pode ser uma excelente maneira de aproximação musical inicial. Entretanto, para um desenvolvimento holístico a partir de práticas musicais e corporais, a criança é encorajada constantemente a se expressar, improvisar, criar, rearranjar e imaginar.

A abordagem *Orff-Schulwerk* considera as diferentes características da criatividade expressiva, aquela com a qual a criança pode se expressar livremente com foco na liberação de sentimentos, e produtiva, na qual a criação é restrita a condições metodológicas. Todas as brincadeiras e canções têm um largo espaço para expressão individual ou grupal, fortalecendo continuamente os principais aspectos da abordagem *Orff-Schulwerk*: inventividade e criatividade. É a partir da experimentação e exploração músico-corporal, por meio da imitação e compartilhamento, que a criança aumenta seus níveis de responsabilidade e contribuição com os processos gerais da aula (SHAMROCK, 1986; SOUSA, 2003).

---

easily alone but if we want to play with others, then the manipulative ability to repeat, to control, to synchronize, to modify, and to balance becomes prime. Expressiveness can only be shared with others through a system of mutually held conventions.

### 3.2 DO COLETIVO PARA O INDIVIDUAL

Como estratégia para o fortalecimento da coletividade, partilha, interação e processo imitativo/criativo de dançar, cantar, tocar e criar, as experiências comunitárias são primordiais e inerentes às práticas pedagógico-musicais a partir da perspectiva da abordagem *Orff-Schulwerk* (CUNHA; CARVALHO; MASCHAT, 2015). Goodkin (2014) entende que esse estágio auxilia a criança a desenvolver aspectos de sociabilização e expressão individual, uma vez que alunos mais tímidos podem se sentir encorajados a partir das manifestações e observações de seus colegas.

A concepção de “grupo”, segundo Sousa (2003, p. 209), está relacionada a: “[...] um conjunto de pessoas cujo comportamento de cada uma está sujeito a influências recíprocas, repercutindo-se as ações de cada uma sobre as outras”. Essa unidade interativa é permeada de dinâmicas que englobam fatores de engajamento, objetividade, empatia e coesão, possibilitando uma vasta gama de resultados ante as práticas individuais. Assim, o trabalho coletivo no âmbito infantil mostra-se primordial para a promoção de acordos, diálogos e cooperações (SOUSA, 2003).

A abordagem *Orff-Schulwerk* caracteriza-se pela promoção de um ambiente sociointeracionista, ativo, que impulsiona e é impulsionado por trabalhos de investigação e criação. Entre os 5 e 6 anos, a criança demonstra um crescente entendimento acerca do conceito de grupo-cooperação, desencadeando interações mais fruitivas, expressivas e participativas a partir da convergência de objetivos da unidade grupal (SOUSA, 2003).

Desde as primeiras práticas elementares na *Güntherschule*, Carl Orff considerou aspectos da dimensão social a partir de propostas coletivas. As interações musicais por meio das dinâmicas de reação, pergunta/resposta, eco e improvisação na forma Rondó, são descritas como propostas meramente grupais, nas quais as expressões individuais são exaltadas a partir das práticas participativas, ativas e acessíveis a todos (KEETMAN, 1974; ORFF, 1978).

Práticas coletivas promovem e cultivam momentos propícios para o risco e experimentação, sendo comum observar as crianças encorajando-se a partir da expressão de seus colegas, em um movimento divertido e rico para o reforço das aprendizagens necessárias ante os processos de criação individual: “A partir da riqueza das experiências dominadas, de sua competência de movimento e suas habilidades disponíveis, o

organismo está preparado para resolver de sua maneira, as situações que a vida lhe proporciona” (JUNGMAIR, 2011, p. 96, tradução nossa<sup>3</sup>).

### 3.3 DO CORPO PARA O INSTRUMENTO

Este processo parece um tanto quanto óbvio se considerarmos a tríade básica da abordagem *Orff-Schulwerk*: Música, Linguagem e Movimento. É a partir do corpo que a criança compreende o ambiente ao seu redor e constrói as relações mais íntimas com os elementos da Música. As experiências significativas por meio do brincar e dançar mostram-se caminhos naturais para uma vivência musical que perpassa os limites da sala de aula. A ação e o movimento podem promover e estimular os aspectos motivacionais, participativos, afetivo-emocionais, ético-morais e lúdicos da criança (SOUSA, 2003; SCHROEDER, S.; SCHROEDER, J., 2011).

O corpo humano aparece como o primeiro e principal instrumento, pois é a partir de sua exploração e descoberta que conseguimos organizar elementos musicais abstratos. Por meio do jogo, brincadeira, improvisação e expressão corporal, envolvemos nossos sentidos em um movimento integrado entre aprendizagem musical, autoconhecimento e conhecimento de mundo (MASCHAT, 1999 *apud* CUNHA; CARVALHO; MASCHAT, 2015).

Como abordagem pedagógico-musical ativa, a *Orff-Schulwerk* opõe-se à ideia de transmissão de conhecimento por meio da exposição verbal e exemplificação didática, considerando essencial um processo educacional focado na ação e na autoformação da criança. Seja com a verbalização de um ritmo, com a divisão de vozes ou a execução de um ostinato, o corpo deve vir em primeiro lugar:

Antes de trabalhar com algum instrumento, o indivíduo deve aprender a trabalhar com o corpo. É um instrumento que todos têm acesso, e oferece inúmeros recursos para o professor estimular aspectos fundamentais para a Educação Musical [...] a experiência musical necessita estar vinculada ao corpo (MARQUES, 2015, p. 2, tradução nossa<sup>4</sup>).

Dentre outras abordagens, o corpo e a voz nos proporcionam experiências improvisatórias e percussivas por meio do batuque, gestos sonoros e vocalizes. Eles são

---

<sup>3</sup> A partir de la riqueza de experiencia dominada, de sua competencia de movimiento y sus habilidades disponibles, el organismo está preparado para resolver por su propia fuerza las situaciones que la vida le plantea.

<sup>4</sup> Before work with any other instrument, one should learn to play the body. It's an instrument everyone has access to, and it offers innumerable resources for the teacher to stimulate any number of aspects fundamental to musical education [...] the musical experience needs to be linked to the body.

a porta de entrada para o desenvolvimento dos sentidos rítmico e melódico por meio das percepções, observações e interações musicais. A exploração timbrística do corpo e da voz faz-se necessária ante o uso de instrumentos melódicos e de pequena percussão, uma vez que a criança se demonstra apta a perceber diferentes registros, sons, técnicas, arranjos e rítmicas (GOODKIN, 2014).

O corpo, movimento, linguagem e interação constituem eixos naturais de aproximação musical para a criança que não se resumem ao ato ou produto de tocar um instrumento. Entretanto, considerando a importância e possibilidades deste recurso, tenho que toda a prática instrumental é antecedida por frequentes momentos de exploração e criação com o corpo, voz e o ambiente.

### 3.4 DO AUDITIVO PARA O VISUAL

Baseado na lógica progressiva de aprendizagem linguística, Goodkin (2014) entende que o processo pedagógico-musical infantil se inicia a partir do som, e tem a notação gráfica como elemento de reforço visual a partir das experiências auditivas da criança. Portanto, o registro gráfico pode ser utilizado para interpretação do que se experienciou com as práticas sonoras e para diferentes criações e rearranjos, uma vez que as associações entre signos e sons aconteçam de maneira natural.

A exemplo da linguagem, a criança parece possuir uma habilidade natural para aprender Música por meio da exposição, evidenciando o caráter primário do som ante a representação gráfica. Essa experiência auditiva da criança passa por aspectos da interação e brincadeira, revelando conquistas e possibilidades musicais nem sempre observadas em processos formais da sala de aula (SLOBODA, 2008; SCHROEDER S.; SCHROEDER J., 2011).

Embora o modo primário de transmissão da Música e da linguagem seja o auditivo-vocal, muitas culturas desenvolveram representações gráficas para estes fenômenos sonoros. Nas práticas pedagógico-musicais com crianças de 5 anos, a introdução aos conceitos de notação musical pode iniciar-se a partir do vocabulário linguístico infantil, no qual as associações entre sons e signos acontecem de forma natural por meio de elementos do cotidiano, como o próprio nome, nomes de animais, objetos, lugares, frutas e pessoas (KEETMAN, 1974; SLOBODA, 2008).



### 3.5 DA EXPERIÊNCIA PARA O CONCEITO

Tendo por base o “fazer música”, a abordagem *Orff-Schulwerk* constrói a vivência artística a partir da experimentação e expressão, trazendo à tona a musicalidade individual por meio da interação, rítmica, linguagem e movimento. As práticas pedagógicas a partir da perspectiva da abordagem têm por objetivo florescer e aproximar a Música por meio de ferramentas simples do cotidiano, como vocabulários, gestos, canções e brincadeiras (GOODKIN, 2013).

Na etapa da Educação Infantil, professores e educadores promovem as experiências necessárias por meio das sempre presentes brincadeiras e interações, importantes para um desenvolvimento frutivo e engajado da criança. Apesar de não apresentarem um caráter estritamente pedagógico, esses eixos são essenciais para a construção e entendimento dos mais diferentes objetivos da aula de Música (MARANHÃO, 2015).

Assim, tal processo compreende que: “o entendimento conceitual sempre cresce de uma base experimental - primeiro fazendo, depois nomeando, então conceituando os princípios subjacentes. Conceitos musicais servem para esclarecer, reforçar, aprofundar e ampliar a experiência musical” (GOODKIN, 2014, p. 59, tradução nossa<sup>5</sup>). A escola de Educação Infantil não é o único local onde crianças aprendem e fazem Música, mas pode ser um ambiente propício para o seu desenvolvimento por meio da integração de diferentes áreas do conhecimento (SCHROEDER S.; SCHROEDER J. 2011).

### 3.6 DO BÁSICO PARA ESTRUTURAS COMPLEXAS

Este processo compreende o desenrolar musical a partir do acréscimo e/ou desenvolvimento dos elementos iniciados por meio do compartilhamento de um pulso, ritmo, gesto ou som. A imitação, a improvisação, a criação, a experiência coletiva, o gestual, a rítmica, a poesia e a literatura surgem como eixos básicos de aproximação à linguagem musical, ao mesmo tempo em que seus desdobramentos se demonstram desafiadores e motivadores para as crianças:

---

<sup>5</sup> Conceptual understanding always grows from an experimental base-first doing, then naming, then conceptualization of underlying principles. Musical concepts serve to clarify, reinforce, deepen and extend musical experience.

Cada atividade ou conceito é reduzido em sua forma mais básica. Quando um estágio é atingido, o próximo é introduzido. Cada atividade é completa por si só, mas é também uma preparação para um outro nível de dificuldade. A ênfase deve ser em uma satisfação imediata e em uma experiência com sucesso, que encoraje aprofundamentos no assunto (GOODKIN, 2014, p. 59, tradução nossa<sup>6</sup>).

Questões relacionadas ao engajamento e motivação são bastante variáveis e particulares. Entretanto, segundo Camargo (1998), as categorias da aventura, autocompetição e fantasia, proporcionam reações de excitação e devaneios criativos por meio da experiência e estado lúdico. Com base na curiosidade, revelação ao desconhecido e autoconhecimento, a criança desafia-se e manifesta sinais de prazer e engajamento por meio da linguagem corporal e da alegria grupal.

As mais variadas dinâmicas musicais apresentadas por Keetman (1974) em seu livro *Elementaria: First Acquaintance with Orff-Schulwerk*, revelam práticas habilidosas pelas quais o professor de Música pode se inspirar para a construção e desenvolvimento de suas aulas. Tais propostas não representam um método ou conjunto de passos a serem seguidos, mas apresentam processos criativos que reforçam o papel e importância da mediação consciente, ativa, musical e tangível para o grupo: “A obra pedagógica de Orff e Keetman não deve ser vista como um ‘método’ de aprendizagem, mas como um roteiro, um conjunto de processos baseados em práticas abertas em permanente construção” (ORFF, 1964 *apud* CUNHA; CARVALHO; MASCHAT, 2015, p. 56).

#### 4 DANÇA ELEMENTAR

O processo “Elementar” da *Orff-Schulwerk*, relacionado à expressividade bruta e inerente, encontra seu espaço nas mais diversas práticas e linguagens artísticas, imprimindo como base desta educação corporal o desejo natural da criança em se movimentar, brincar e explorar. Assim, a Dança Elementar parte do princípio rítmico e é orientada por meio da experiência e aprendizagem prática, encorajando a expressividade individual e o desenvolvimento social (HASELBACH, 2009; HASELBACH, 2011).

Apesar de muitas culturas possuírem o movimento e a dança como elementos naturais, as sociedades mais civilizadas parecem ter descartado essa realidade e criado uma quebra na característica infantil de se movimentar e se expressar corporalmente. A

---

<sup>6</sup> Each activity or concept is broken down to its most basic parts. When one step is successfully mastered, the next is introduced. Each activity is complete in itself but is also preparation for the next level of difficulty. The The emphasis is on an immediately satisfying and successful experience that encourages further exploration.

abordagem *Orff-Schulwerk* retoma essas práticas e explorações como vias para o desenvolvimento de caminhos criativos, emocionais, expressivos e reflexivos sobre os fenômenos musicais. A partir da mediação em Dança Elementar, a criança está imersa em conceitos como o pulso, métrica, rítmica e forma, fazendo com que o corpo seja o local no qual estes elementos, muitas vezes abstratos, possam ser sentidos e mapeados (GOODKIN, 2013; COOGAN, 2014).

A Dança Elementar apresentada pelos relevantes trabalhos de Barbara Haselbach e Gunild Keetman, apelam a uma iniciativa criativa que: “[...] vai além da função motora, para se tornar uma expressão individual. [...] envolve o corpo, a mente e o espírito, [e] oferece às crianças muitas maneiras de aprender sobre si mesmas” (COOGAN, 2014, p. 1, tradução nossa<sup>7</sup>). Publicações como *Elementaria* (1974) e *Dance Education* (1978), de Keetman e Haselbach respectivamente, descrevem processos da Dança Elementar que podem ser utilizados, modificados, rearranjados e recriados a partir das necessidades expressivas e culturais da criança. Estas concepções vão ao encontro de uma educação do corpo que se baseia na criação, liberdade, invenção, exploração e expressão da criança, considerando-a protagonista em todos os processos e mediações.

A partir da perspectiva do trabalho de Rudolf Von Laban (1879-1958)<sup>8</sup>, o trabalho das crianças e mediações do professor têm por objetivo a apreensão, percepção, desenvolvimento e criação por meio de aspectos relacionados ao corpo (partes do corpo, formas, ações), espaço (direção, nível, caminhos, relações), qualidade (peso, tempo, liberdade), ritmo (pulso, métrica, relação temporal) e relação interpessoal (posição, distância, localização) (COOGAN, 2014).

A base criativa do movimento proposta por Laban considera e contribui para a formação e desenvolvimento da criança ao favorecer o reconhecimento do corpo, as possibilidades de movimento e a autonomia motora de suas ações (GODOY, 2012). Segundo Brasil (2000 *apud* GODOY, 2012), é por meio das práticas de seu cotidiano, como correr, pular, girar e subir, que a criança constrói e desenvolve o domínio e autonomia corporal. Sendo assim, o papel do professor consiste em uma mediação dinâmica que vá ao encontro dessa realidade infantil, proporcionando momentos frutivos, livres e exploratórios.

---

<sup>7</sup> [...] moves beyond motoric function to become personal expression. [...] it engages the body, the mind and the spirit, offers children many ways to learn about themselves.

<sup>8</sup> Arte-educador húngaro, pesquisador do movimento humano.

Dentre outras experiências no campo da Dança Elementar, Haselbach (2009) elenca o desenvolvimento dos aspectos físico, emocional, criativo e experimental a partir da improvisação e composição de coreografias. Logo, a criança teria a possibilidade de explorar habilidades criativas e cooperativas por meio da integração do corpo com objetos, instrumentos de pequena percussão, pequenas peças instrumentais, canções, literatura e poesia, todas inseridas, apresentadas e investigadas a partir de discursos significativos.

Outro aspecto bastante presente nas práticas pedagógico-corporais infantis é a aprendizagem e investigação de danças e passos tradicionais, possibilitando o reconhecimento e entendimento de diferentes formas, culturas, lugares e épocas. Assim, a criança teria a possibilidade de analisar e compreender os elementos da dança e do corpo por meio da prática e observação dessas diferentes manifestações.

A partir desses dois processos de composição e investigação, a criança pode desenvolver aspectos da coordenação corporal por meio da mudança de direção, rítmica e ênfase, possibilitando a máxima integração e percepção do corpo e ambiente. Adiciona-se a relação e distinção interpessoal, promovendo a compreensão e percepção do corpo em relação aos níveis, objetos e pessoas no espaço da sala de aula (HASELBACH, 1978).

As dinâmicas criativas e cooperativas inerentes à *Orff-Schulwerk* encontram na Dança Elementar um de seus pontos mais ativos. A partir das canções, brincadeiras de roda, pequenas peças instrumentais, histórias, instrumentos e palavras, o professor promove momentos de improvisação e contribuição constante da criança. Essas práticas estimulam a comunicação, sociabilização e ideia de grupo-cooperação, imprimindo um ambiente de discussão sadia acerca de sugestões e criações. São verdadeiros exercícios de escuta, aceitação e diálogo a partir da realidade do brincar e se movimentar (HASELBACH, 1978).

A abordagem *Orff-Schulwerk* inclui como eixo de aproximação aquela que é uma das características mais latentes na criança: o brincar com o corpo e o movimento. Aos 5 anos de idade, a brincadeira aparece como um instrumento de libertação, observação e compreensão do mundo real a partir da adaptação do brinquedo, no caso, o próprio corpo. Nessa idade, a criança atinge novas possibilidades por meio da consciência corporal, ampliando e multiplicando seu repertório de brincadeiras e desenvolvendo as destrezas do caminhar no ritmo, seguir o pulso da música, dançar em roda e regular os passos (MARANHÃO, 2015; VIAL, 2015).

O professor que compreende o valor da brincadeira com o corpo e movimento observa que os alunos não somente aprendem ou desenvolvem habilidades musicais a partir deste eixo de aproximação natural, mas constroem compreensões e entendimentos mais profundos sobre o mundo, colegas, sentimentos e sensações (GOODKIN, 2013).

## 5 RITMO E LINGUAGEM

A partir da conexão inata entre ritmo e linguagem, Orff e Keetman constituíram bases e princípios da abordagem *Orff-Schulwerk* compreendendo que: “a linguagem das palavras poderia ser uma ferramenta útil na construção de uma linguagem significativa de ritmos e sons, e essa linguagem poderia se tornar uma música inteiramente separada de seu sentido” (GOODKIN, 2013, p. 19, tradução nossa<sup>9</sup>).

As rimas e outros tipos de textos são importantes fontes e recursos para explorações e criações com Música e Movimento, possibilitando a vivência e experimentação por meio de diferentes tempos, métricas, rítmicas, dinâmicas, estruturas e formas (LÓPEZ-ÍBOR, 2005). Os elementos da linguagem provêm combinações rítmicas, texturas sobrepostas, timbres, nuances e caminha para uma aproximação natural da criança com a audição e prática polifônica (PENNA, 2012). A relação evidente da criança com a linguagem é caracterizada por um conjunto de sonoridades e nuances cativantes a partir das brincadeiras, movimentos, dramatizações, danças, fantasias e propostas desafiadoras. Desde a investigação e expressão primitiva dos bebês por meio do canto espontâneo, até as brincadeiras convencionadas e interativas das rimas, charadas, trava-línguas, poesias e danças de roda, o universo linguístico se caracteriza como um dos eixos mais importantes e naturais de aproximação da criança com a Música, sendo explorado corriqueiramente em práticas pedagógicas a partir da perspectiva da abordagem *Orff-Schulwerk* (GARVEY, 2015).

Outro ponto característico dessas práticas consiste no aproveitamento, exploração, aprofundamento e aproximação a partir da bagagem cultural da criança e da tradição oral, poética e literária de sua língua materna. López-Íbor (2005) destaca que o universo infantil necessita da exploração frutiva do universo linguístico, de forma tal que a transmissão oral de sua cultura esteja em primeiro plano. Dessa forma, o material

---

<sup>9</sup> Orff understood that the language of words could be a useful tool in constructing a meaningful language of tones and rhythms and that language could be a music in itself entirely separate from its sense.

linguístico e oral das práticas pedagógico-musicais a partir da abordagem *Orff-Schulwerk* privilegia canções, rimas, provérbios, contos folclóricos, fábulas, poesias e peças teatrais que dialogam e transmitem a cultura da qual a criança faz parte (WARNER, 1991).

### 5.1 O UNIVERSO RÍTMICO DA ABORDAGEM *ORFF-SCHULWERK*

Elencado como base dos elementos musicais, o ritmo possui um caráter unificador das artes da Dança e Poesia, sendo vivenciado por meio da fala, do movimento, do corpo, do som e da percussão. A aproximação e desenvolvimento dos elementos rítmicos são inerentes à cultura tradicional da infância e suas brincadeiras, interações, jogos, textos, gestos e movimentos, e é dessa forma intrínseca que a criança desenvolve e percebe o “pulso” e suas subdivisões (ORFF, 1978).

O pulso é um fenômeno perceptível a partir de fortes pressões que imprimem uma sensação de regularidade na qual os elementos da fala, movimento e Música se alicerçam. Esse processo e espaço de tempo contínuo é subdividido matematicamente de diferentes formas, implicando em uma organização de ocorrências percebidas como “ritmos” (WARNER, 1991). Esses dois fenômenos são explorados por meio do movimento e sua relação inerente entre tempo-espaço, e por meio dos textos e palavras do cotidiano infantil, agrupados e representados de diferentes maneiras nas brincadeiras, canções, peças instrumentais, improvisações e criações.

O material poético e linguístico da infância nos oferece as mais distintas células rítmicas, normalmente apresentadas em discursos musicais em métricas de 2 e 3 pulsos (e seus respectivos agrupamentos ou variações). Dessa forma, a criança passa por um processo natural de desenvolvimento da percepção e senso rítmico, criando acompanhamentos, ostinatos, arranjos e sobreposições por meio da brincadeira, dramatização, movimentação, fala e voz (KEETMAN, 1974). Já a corporificação dos elementos rítmicos pode se dar por meio daquilo que conhecemos como “gestos sonoros” ou percussão corporal, descritos desde as primeiras práticas elementares na *Güntherschule*: “Começamos com palmas, estalando e batendo os pés em formas e combinações que variavam de simples a difíceis, e que podiam ser integradas de muitas maneiras diferentes em atividades com movimento” (ORFF, 1970, p. 17 *apud* GOODKIN, 2013, p. 70, tradução nossa<sup>10</sup>). As combinações destes elementos representam um movimento coletivo por meio da imitação, observação, exploração e

---

<sup>10</sup> We began with hand-clapping, finger-snapping and stamping in forms and combinations that ranged from simple to difficult and that could be integrated in many different ways into the movement lessons

criação, privilegiando a percepção e senso rítmico por meio dos sons, sensações táteis e imagens corporais e espaciais (PENNA, 2012).

Outro elemento bastante característico do universo rítmico da abordagem *Orff-Schulwerk* é o instrumento de pequena percussão, levado às práticas pedagógico-musicais de Orff e Keetman em razão de seu caráter ancestral e comum às diferentes manifestações culturais (ORFF, 1978). Dentre algumas características e vantagens de sua utilização, Goodkin (2013) destaca o comportamento curioso da criança em transpor sons e ritmos e explorar timbres e possibilidades sonoras. Acrescenta-se a interação musical instantânea a partir de técnica simplificadas, e suas possibilidades de execução e criação em pleno movimento.

## 6 EXPRESSÃO VOCAL

No âmbito da Educação Musical para crianças de 5 anos, Carl Orff e Gunild Keetman não propuseram especificamente uma iniciação no campo da percepção melódica. Entretanto, por meio de suas práticas é possível perceber um processo que normalmente se inicia na exploração das nuances da fala, parte para as primeiras ações de discriminação de sons, e então definem-se os intervalos melódicos (WARNER, 1991). O desenvolvimento do senso e percepção melódica, assim como em outros aspectos da abordagem da *Orff-Schulwerk*, parte de um processo irrestrito e sem progressividade, considerando as características ativas, criativas, reflexivas e participativas da aula, aliadas à expressão vocal da criança e ao material proveniente das canções e brincadeiras tradicionais da cultura infantil.

### 6.1 PERCEPÇÃO E EXPLORAÇÃO DE ALTURAS

Em seu livro *Elementaria*, Keetman (1974) apresenta alguns processos relacionados à transição sonora do ritmo/palavra para a altura, não com o foco na prática do solfejo, mas naquilo em que ela percebeu como a forma mais natural de a criança lidar com os intervalos melódicos. Por meio do corpo, canto, escuta, brincadeira e interação, a criança passa a desenvolver a percepção melódica a partir da discriminação de alturas, reconhecendo o simples fato de dois sons serem diferentes. Com a exploração e reflexão, o professor apresenta e nomeia os registros de grave e agudo, levando a criança a perceber aquilo que, segundo Warner (1991, p. 77), normalmente são reconhecidos como sons mais “suaves” (o grave) e sons mais “intensos” (o agudo).

Uma vez percebidas alturas diferentes, o processo natural no desenvolvimento da percepção melódica parte para a introdução de intervalos específicos. Este intervalo, na abordagem *Orff-Schulwerk*, é o de terça menor descendente, explorado e expressado a partir de textos tradicionais da cultura, brincadeiras e oralidade. Ele é característico e proveniente da escala pentatônica, material modal bastante utilizado em práticas pedagógicas a partir da perspectiva da abordagem *Orff-Schulwerk*. Carl Orff e Gunild Keetman perceberam uma aproximação natural, expressiva, criativa e exploratória da criança com este material escalar que se abstém de intervalos de semitom:

Carl Orff acreditava em criar uma educação centrada na criança. Ele observou o que é natural e confortável para crianças pequenas e passou a trabalhar com este ponto de vista. A exploração melódica inicial com dois sons familiares à criança reforça essa ideia. Segundo ponto: o canto reduzido em dois sons permite a criança em focar na diferenciação de sons, de forma reduzida e afastada de melodias elaboradas [...] finalmente, limitar o canto em dois sons facilita a introdução à notação melódica (GOODKIN, 2013, p. 142, tradução nossa<sup>11</sup>).

De fato, há um repertório muito reduzido de canções e brincadeiras que utilizam unicamente estes dois sons, o que se justifica pela dificuldade e limitação natural na promoção da musicalidade. Assim, é mais usual encontrarmos canções que utilizam um terceiro som com a função de ornamentação: a nota “Lá”<sup>12</sup>, normalmente entoada como passagem para a resolução em uma nota-alvo com posição métrica mais forte (GOODKIN, 2013).

Considerando os processos apresentados para o desenvolvimento expressivo, perceptivo e sensível das notas e alturas, o professor seria responsável pela coleta e mediação de práticas que envolvam textos, canções e brincadeiras sob essa perspectiva, promovendo o protagonismo da criança na exploração, criação, reprodução e expressão por meio da voz e do canto.

## 6.2 MÚSICA TRADICIONAL DA INFÂNCIA BRASILEIRA

A expressão natural da criança por meio do canto e da voz deve englobar o repertório tradicional da realidade cultural na qual ela está inserida. Para esse contexto

---

<sup>11</sup> Carl Orff believed in creating a child-centered education. He observed what is natural and comfortable for Young children and proceeded from that vantage point. Beginning melodic exploration with two tones familiar to the children is an affirmation of this idea. Secondly, singing with two pitches allows the child to focus on pitch-matching separate from the demands of elaborate melodic shape [...] Finally, limiting the pitches allows for an easy entry into melodic notation.

<sup>12</sup> Considerando a escala pentatônica no modo de Dó.



educacional, considero os elementos da música tradicional da infância brasileira, gênero cancionero que imprime a realidade infantil a partir das dramatizações, brincadeiras e danças, relacionando-se com as ações de criar, jogar, pular, esconder e correr. Este repertório caracteriza-se pela promoção de aspectos fundamentais para o desenvolvimento da criança e para a transmissão e aproximação com a cultura a partir da voz, do movimento, das brincadeiras e dos desafios.

Foi constituído, basicamente, por matrizes e influências das culturas portuguesa, indígena e negra, o que nos possibilita perceber aspectos musicais característicos como a utilização da tonalidade maior, a influência da música religiosa e dos cantos de trabalho, a forte presença das trovas nas composições poéticas, o ritmo anacrústico em métricas binárias e a utilização de pequenos intervalos na constituição das melodias (SILVA, 2016).

Silva (2016) nos apresenta alguns gêneros que constituem esse repertório desde a primeira infância. Seriam eles: (1) o Acalanto, canção de ninar de andamento lento e com intervalos melódicos simples; (2) os Brincos, brincadeiras para entreter crianças pequenas, que normalmente são feitas por adultos; (3) os Contos, que se utilizam de melodias para acompanhar as personagens da história; (4) as Brincadeiras de Roda, iniciadas a partir do momento em que a criança desenvolve uma maior mobilidade corporal; (5) as Rodas de Escolha e Representação, nas quais as crianças escolhem umas às outras para executar movimentos específicos ou realizar determinada tarefa (SILVA, 2016).

Visto a importância do repertório cancionero para a valorização e transmissão da cultura tradicional a partir da naturalidade vocal-expressiva da criança, a abordagem *Orff-Schulwerk* promove a exploração, criação e vivência vocal por meio de seus aspectos inerentes: o movimento, a linguagem e a interação.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os tópicos abordados nesse artigo (processos didáticos, dança elementar, ritmo e linguagem e expressão vocal), constituem o arcabouço proveniente da dissertação “Música e movimento na Educação Infantil: diálogos possíveis e conexões entre a Base Nacional Comum Curricular e práticas pedagógicas com crianças de 5 anos a partir da perspectiva da abordagem *Orff-Schulwerk*” (SANTOS, 2020). A fundamentação teórica neste âmbito de pesquisa surgiu como estratégia para o estabelecimento de diálogos com

a prática docente e para a delimitação progressiva dos focos de estudo (BODGAN; BIKLEN, 1982 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

A investigação sobre a própria prática mostra-se relevante nas reflexões contínuas acerca da formação docente, com a aproximação daquele que é o objeto de estudo mais importante do educador: a sala de aula. Para compreender um dos inúmeros processos de ensino/aprendizagem musical, investigamos e nos aprofundamos nos ensinamentos prático-teóricos da abordagem *Orff-Schulwerk* e desenvolvemos ações baseadas no protagonismo da criança.

Entendemos que a abordagem *Orff-Schulwerk* não constitui um método, mas um conjunto de processos possíveis baseados na premissa musical, corporal e cultural de toda a criança. A partir da Música Elementar, do ritmo, do corpo e das relações, as práticas musicais na Educação Básica vêm demonstrando relevância na promoção de ambientes propensos à inventividade, coletividade e musicalidade. Apesar das peculiaridades práticas ao lidar com o corpo, ritmo, melodia, voz, linguagem e cultura, a abordagem *Orff-Schulwerk* traz acima de tudo um ambiente natural à criança, que se apropria de seu repertório e bagagem para a construção de suas relações com a Música e com as Artes (SANTOS, 2020).

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC: Brasília, 2017.
- CAMARGO, Luiz Octávio **Educação para o lazer**. São Paulo: Editora Moderna, 1998.
- COOGAN, Christa. Movement – Level I. **Orff-Schulwerk Certification Program – The San Francisco International Orff Course**. Carmel Valley Village, p. 1-9, ago. de 2014. Não publicado.
- CUNHA, João.; CARVALHO, Sara.; MASCHAT, Verena. **Abordagem Orff-Schulwerk: história, filosofia e princípios pedagógicos**. Aveiro: UA Editora, 2015.
- FONTEERRADA, Marisa. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.
- GARVEY, Catherine. **A brincadeira: a criança em desenvolvimento**. Tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.
- GODOY, Kathya. A criança e a dança na Educação Infantil. **Acervo digital da UNESP**. jan. 2012. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40517>>. Acesso em: 25 de abr. 2020.
- GOODKIN, Doug. **Play, sing and dance: an introduction to Orff-Schulwerk**. 3ª ed. Nova Iorque: Schott Music, 2013.
- \_\_\_\_\_. Guidelines for an effective class process. **Orff-Schulwerk Certification Program – The San Francisco International Orff Course**. Carmel Valley Village, p. 59, ago. de 2014. Não publicado.
- HASELBACH, Barbara. **Dance Education: basic principles and models for nursery and primary school**. Tradução de Margaret Murray. Londres: Schott Music, 1978.
- \_\_\_\_\_. **Reflexiones sobre los aspectos educativos de la danza em el Orff-Schulwerk**. In: HASELBACH, Barbara.; MASCHAT, Verena.; SASTRE, Felisa. (Org.) **Textos sobre teoria y práctica del Orff Schulwerk**. Vitoria Gasteiz: AgrupArte, 2011. p. 71-78.
- \_\_\_\_\_. Thoughts about movement and dance in Orff-Schulwerk and Elemental Music and Dance Education. **Orff-Schulwerk Informationen**. Salzburg, n. 82, p. 10-12, 2009. Disponível em: <[http://www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org/deutsch/orff\\_schulwerk\\_informationen/pdf/Heft\\_Nr\\_82.pdf](http://www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org/deutsch/orff_schulwerk_informationen/pdf/Heft_Nr_82.pdf)>. Acesso em: 25 de abr. de 2020.
- JUNGMAIR, Ulrike **La educación elemental de la música y el movimiento: reflexiones sobre los fundamentos y aspectos antropológicos**. In: HASELBACH, Barbara.; MASCHAT, Verena.; SASTRE, Felisa. (Org.) **Textos sobre teoria y práctica del Orff Schulwerk**. Vitoria Gasteiz: AgrupArte, 2011. p. 89-98.
- KEETMAN, Gunild. **Elementaria: first acquaintance with Orff-Schulwerk**. Tradução de Margaret Murray. Londres: Schott Music, 1974.
- LÓPEZ-IBOR, Sofía. Playing with Words from One's Own and Other Cultures. **Orff-Schulwerk Informationen**. Salzburg, n. 74, p. 34-38, 2005. Disponível em: <<http://www.orff-schulwerk-forum->

salzburg.org/deutsch/orff\_schulwerk\_informationen/pdf/Heft\_Nr\_74.pdf>. Acesso em: 25 de abr. de 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: Editora Pedagógica e Universitária, 2013.

MARANHÃO, Diva. **Ensinar brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

MARQUES, Estevão. The child, play and music. **Orff-Schulwerk Certification Program – The San Francisco International Orff Course**. Carmel Valley Village, p. 2, ago. de 2015. Não publicado.

ORFF, Carl. **The Schulwerk**: volume 3 of Carl Orff/Documentation. Tradução de Margaret Murray. Nova Iorque: Schott Music, 1978.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu Ensino**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2012.

PORCHER, Louis. **Educação Artística: luxo ou necessidade?** Tradução de Yan Michalski. 7ª ed. São Paulo: Summus, 1982.

SANTOS, Cassiano Lima da Silveira. **Música e movimento na Educação Infantil: diálogos possíveis e conexões entre a Base Nacional Comum Curricular e práticas pedagógicas com crianças de 5 anos a partir da perspectiva da abordagem Orff-Schulwerk**. 2020. 148f. Dissertação (Mestre em Educação: Docência para a Educação Básica) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 09 dez. 2020.

SCHROEDER, Silvia SCHROEDER, Jorge As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música. **Revista da ABEM**, v. 19, n. 26, p. 105-118, jul./dez. 2011.

SHAMROCK, Mary. Orff-Schulwerk: an integrated foundation. **Music Educators Journal**. Nova Iorque, v. 72, n. 6, p. 51-57, 1986. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2307/3401278>>. Acesso em 23 de abr. de 2020.

\_\_\_\_\_. Process and improvisation in Orff-Schulwerk. In: CARDER, Polly. **The Eclectic curriculum in American Music Education**. Reston: Ed. MENC, 1990. 19-21.

SILVA, Lucilene. **Música tradicional da infância: características, diversidade e importância na educação musical**. 2016. 1 recurso online (200 p.). Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/320847>>. Acesso em: 31 abr. 2020.

SOUSA, Alberto. **Educação pela Arte e Artes na Educação: bases psicopedagógicas**. Lisboa: Edições Piaget, 2003.

SWANWICK, Keith. **Music, mind and Education**. Abingdon: Routledge Press, 1988.

VIAL, Jean. **Jogo e educação: as ludotecas**. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

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