



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"**

Faculdade de Filosofia e Ciências - Câmpus de Marília

ERIC BRANDÃO GONÇALVES DOS SANTOS

**ABORDAGEM *ORFF-SCHULWERK* E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL:
implicações da Educação Musical Ativa à formação de docentes para e da
Educação Infantil**

MARÍLIA

2024

ERIC BRANDÃO GONÇALVES DOS SANTOS

**ABORDAGEM *ORFF-SCHULWERK* E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL:
implicações da Educação Musical Ativa à formação de docentes para e da
Educação Infantil**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), *Campus* de Marília.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elieuzza Aparecida de Lima

MARÍLIA

2024

S237a

Santos, Eric Brandão Gonçalves dos

Abordagem Orff-Schulwerk e Teoria Histórico-Cultural :
implicações da Educação Musical Ativa à formação de docentes para
e da Educação Infantil / Eric Brandão Gonçalves dos Santos. --
Marília, 2024

83 p. : il., tabs. + 1 CD-ROM

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Elieuzza Aparecida de Lima

1. Educação Infantil. 2. Formação de professores. 3.
Orff-Schulwerk e Teoria Histórico-Cultural. 4. Educação Musical

Ativa. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Abordagem Orff-Schulwerk e Teoria Histórico-Cultural: implicações da Educação Musical Ativa à formação de docentes para e da Educação Infantil

AUTOR: ERIC BRANDÃO GONÇALVES DOS SANTOS

ORIENTADORA: ELIEUZA APARECIDA DE LIMA

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em Educação, pela Comissão Examinadora:

Prof(a). Dr(a). ELIEUZA APARECIDA DE LIMA (Participação Virtual)
Departamento de Didática e Programa de Pós-graduação em Educação / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Prof(a). Dr(a). CYNTHIA GRAZIELLA GUIZELIM SIMÕES GIROTTO (Participação Virtual)
Departamento de Didática e Programa de Pós-graduação em Educação / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Prof(a). Dr(a). AMANDA VALIENGO (Participação Virtual)
Departamento de Ciências da Educação e Programa de Pós-graduação em Educação / Universidade Federal de São João Del Rei

Marília, 11 de novembro de 2024

Adilson Scorsafava Junior
Supervisor Técnico de Seção - Substituto

Para Carol e Dani, que diariamente me ajudam a fazer destas linhas, um sonho possível.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Elieuzza Aparecida de Lima, que leu, releu e orientou, pacientemente, cada linha desta caminhada, e que nos transforma e enaltece apenas por ser quem é.

Ao corpo docente do PPGE da Unesp, que muito ajudou a enriquecer este concerto a tantas mãos.

À minha esposa e parceira, Carol Alaby, que tanto demorou a chegar, por construir comigo a canção do amor maior.

Aos meus pais, Cleonice e Alcides (em memória), minha irmã, Samantha, meu irmão, Michel, e minha sobrinha, Laura, que leram este trabalho no meu olhar, desde o primeiro dia.

À toda família, aquela na qual nasci e aquela que a vida me trouxe, e que fez do seu suporte, um alicerce para esta escrita.

Aos amigos e amigas, meu bem mais precioso e necessário.

Às crianças, estudantes, professoras e professores que (espero) lerão estas linhas nas minhas ações, na minha voz e na minha essência.

E a Deus, causa primária da vida, que, pé ante pé, lê tudo de cima.

RESUMO

Este texto traz aspectos de pesquisa de mestrado direcionada à sistematização e à análise de bases teóricas que articulam os princípios da abordagem pedagógico-musical *Orff-Schulwerk* aos postulados da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e seus seguidores, com vistas à ampliação teórico-científica de docentes para e da Educação Infantil. A *Orff-Schulwerk*, uma das pedagogias musicais ativas existentes na Educação Musical, orienta ações pedagógicas coletivas e humanizadoras, nas quais o indivíduo também é protagonista, visando não somente ao seu desenvolvimento musical, mas também psíquico, afetivo e social. Essas teorias integram, por sua vez, uma área do conhecimento mais ampla, que podemos denominar Educação Musical Ativa. Trata-se, assim, de refletir questões sobre a democratização de aspectos pedagógicos e filosóficos da abordagem *Orff-Schulwerk* e da Educação Musical Ativa, contemplando docentes da Educação Infantil que não sejam propriamente especialistas em música, mas que desejem incorporar esse objeto da cultura às suas práticas. Com esse entendimento, surgiu o seguinte problema de pesquisa: De que maneira os princípios pedagógicos e filosóficos da Educação Musical Ativa, com ênfase na abordagem pedagógico-musical *Orff-Schulwerk*, se articulam aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, tendo em vista a formação docente para e da Educação Infantil? O objetivo geral da pesquisa é compreender de que maneira os princípios pedagógicos e filosóficos da Educação Musical Ativa, com ênfase na abordagem pedagógico-musical *Orff-Schulwerk*, se articulam aos estudos advindos da Teoria Histórico-Cultural, e em quais dimensões tais articulações podem contribuir para a constituição teórico-científica de docentes para e da Educação Infantil, sobretudo, professoras e professores não especialistas em música. De modo específico, o objetivo é socializar exemplos de práticas pedagógicas acessíveis a docentes não musicistas que corroborem com os princípios teóricos apresentados e favoreçam a inserção ativa das crianças nos momentos de troca e comunicação sonoro-musicais, motivando o desenvolvimento humano desde o começo da vida. O recorte temporal da revisão bibliográfica se inicia em 2009, ano de publicação da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009a), e da reedição dos “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (Campos; Rosemberg, 2009), documento do MEC voltado ao bem-estar e desenvolvimento das crianças menores de 6 anos de idade. O marco final da revisão bibliográfica é 2024, ano de conclusão das investigações apresentadas na presente dissertação. A revisão de literatura revelou uma carência de estudos que articulam princípios da *Orff-Schulwerk*, da Educação Musical Ativa em geral e da Educação Infantil, tendo como eixo norteador a Teoria Histórico-Cultural, reforçando a necessidade de um aprofundamento teórico nessas áreas do conhecimento e justificando a materialização da pesquisa discutida nesta dissertação. Diante do estudo realizado, foi possível concluir que os princípios pedagógicos e filosóficos da *Orff-Schulwerk* e da Educação Musical Ativa em geral se articulam aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Também ficou evidenciado, em caráter teórico, que tais articulações podem contribuir qualitativamente para a constituição teórico-científica e humana de docentes não musicistas e para a organização de práticas sonoro-musicais desenvolventes, que favoreçam a inserção ativa de crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação de professores. *Orff-Schulwerk* e Teoria Histórico-Cultural. Educação Musical Ativa.

ABSTRACT

This text brings aspects of master's research aimed at the systematization and analysis of theoretical bases that articulate the principles of the *Orff-Schulwerk* pedagogical-musical approach to the postulates of Historical-Cultural Theory of Vygotsky and his followers, with a view to the theoretical-scientific development of teachers for and in Early Childhood Education. *Orff-Schulwerk*, one of the active musical pedagogies existing in Musical Education, guides collective and humanizing pedagogical actions, in which the individual is also a protagonist, aiming not only at his/her musical development, but also at his/her psychological, emotional and social development. These theories, in turn, integrate a broader area of knowledge, which we can call Active Musical Education. It is, therefore, a matter of reflecting on questions about the democratization of pedagogical and philosophical aspects of the *Orff-Schulwerk* and Active Musical Education, covering Early Childhood Education teachers who are not exactly specialists in music, but who wish to incorporate this object of culture into their practices. With this understanding, the following research problem emerged: How do the pedagogical and philosophical principles of Active Musical Education, with an emphasis on the *Orff-Schulwerk* pedagogical-musical approach, articulate with the postulates of Historical-Cultural Theory, with a view to teacher training for and in Early Childhood Education? The general objective of the research is to understand how the pedagogical and philosophical principles of Active Musical Education, with an emphasis on the *Orff-Schulwerk* pedagogical-musical approach, are linked to studies arising from Historical-Cultural Theory, and in what dimensions such articulations can contribute to the theoretical-scientific constitution of teachers for and in Early Childhood Education, especially teachers who are not specialists in music. Specifically, the objective is to socialize examples of pedagogical practices accessible to non-musician teachers that corroborate the theoretical principles presented and favor the active insertion of children in moments of sound-musical exchange and communication, motivating human development from the beginning of life. The time frame of the bibliographic review begins in 2009, the year of publication of the revision of the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education – DCNEI (Brazil, 2009a), and the reissue of the “Criteria for care in daycare centers that respects the fundamental rights of children” (Campos; Rosemberg, 2009), a document from the Ministry of Education focused on well-being and development of children under 6 years old. The end point of the bibliographic review is 2024, the year of completion of the investigations presented in this dissertation. The literature search revealed a lack of studies that articulate the principles of *Orff-Schulwerk*, Active Musical Education in general and Early Childhood Education, with Historical-Cultural Theory as their guide, reinforcing the need for theoretical in-depth study in these areas of knowledge and justifying the materialization of the research discussed in this dissertation. In view of the study carried out, it was possible to conclude that the pedagogical and philosophical principles of *Orff-Schulwerk* and Active Musical Education in general are linked to the assumptions of Historical-Cultural Theory. It was also evident, on a theoretical basis, that such articulations can contribute qualitatively to the theoretical-scientific and human constitution of non-musician teachers and to the organization of developmental sound-musical practices, which favor the active insertion of children.

Keywords: Early Childhood Education. Teacher training. *Orff-Schulwerk* and Historical-Cultural Theory. Active Musical Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Busca por marcadores no “Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES”	26
Quadro 2 – Busca por marcadores no “Portal de Periódicos da CAPES”	28
Quadro 3 – Busca por marcadores na plataforma “SciElo”	32
Quadro 4 – Busca por marcadores na plataforma da Revista da ABEM.....	33

LISTA DE *QR CODES* E FIGURAS

QR Code 1 – Audiovisual: Propostas pedagógicas em Educação Musical Ativa com ênfase na abordagem <i>Orff-Schulwerk</i>	63
Figura 1 – Exemplo de distribuição de copos coloridos pelo chão	71
Figura 2 – Cantiga “Caranguejo” cantada sobre partitura não convencional	72

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT.....	8
LISTA DE QUADROS.....	9
LISTA DE <i>QR CODES</i> E FIGURAS	10
1 INTRODUÇÃO: ENCONTROS NECESSÁRIOS PARA A ESCOLHA DO OBJETO DE PESQUISA.....	13
1.1 Da formação em <i>Orff-Schulwerk</i> à pesquisa acadêmica	17
1.2 Problema, objetivos e procedimentos da pesquisa	21
2 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA E REVISÃO DOS CONHECIMENTOS PRODUZIDOS NA ÁREA	25
3 EDUCAÇÃO MUSICAL ATIVA E ABORDAGEM <i>ORFF-SCHULWERK</i>: CONTEXTO HISTÓRICO, PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS E FILOSÓFICOS	38
3.1 Educação Musical Ativa: reflexões preliminares	38
3.2 <i>Orff-Schulwerk</i> : contexto histórico	40
3.2.1 A <i>Abraorff</i>	41
3.3 Princípios pedagógicos e filosóficos da abordagem <i>Orff-Schulwerk</i>	43
4 <i>ORFF-SCHULWERK</i> E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: DIÁLOGOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL	48
4.1 Aproximações entre a <i>Orff-Schulwerk</i> e a Teoria Histórico-Cultural	50
4.2 A afetividade como fonte geradora de necessidades e motivos	53
4.2.1 Necessidade e motivo na constituição do sujeito histórico	55
4.2.2 O conceito de atividade na perspectiva Histórico-Cultural.....	56
4.2.3 O adulto brincante: desafios para o desenvolvimento de docentes para e da Educação Infantil...59	
4.3 Propostas pedagógicas em Educação Musical Ativa com ênfase na abordagem <i>Orff-Schulwerk</i> ...63	
4.3.1 Dois passarinhos.....	64
4.3.2 Pulso com tecido	67
4.3.2.1 Desdobramentos da proposta	69

4.3.3 Partitura não convencional: proposta formativa para adultas(os) e configuração para crianças pequenas.....	70
4.3.3.1 Configuração da proposta para crianças pequenas.....	74
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	79

1 INTRODUÇÃO: ENCONTROS NECESSÁRIOS PARA A ESCOLHA DO OBJETO DE PESQUISA

Um galo sozinho não tece uma manhã;
ele precisará sempre de outros galos.

[...]

para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

(João Cabral de Melo Neto)¹

Este texto traz aspectos de pesquisa direcionada à sistematização e à análise de bases teóricas que articulam os princípios da abordagem pedagógico-musical *Orff-Schulwerk*² aos postulados da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e seus seguidores, com vistas à ampliação teórico-científica de docentes para e da Educação Infantil. Para maior compreensão do objeto da pesquisa, a Educação Musical no contexto escolar sob uma perspectiva Histórico-Cultural é o alicerce das reflexões, orientando a análise de conceitos mais específicos, como a supracitada abordagem *Orff-Schulwerk*, aspectos da Educação Musical Ativa, dentre outros.

A Teoria Histórico-Cultural é, segundo Teixeira e Barca (2017, p 29), “uma teoria da psicologia que visa compreender e explicar o complexo processo de formação humana”, desenvolvida pelo estudioso bielorrusso Lev Semionovic Vigotski (1896-1934) e seus seguidores, como Alexander R. Luria e Alexis N. Leontiev.

Vigotski se formou em Direito e Filologia na Universidade de Moscou e, posteriormente, estudou Medicina. Lecionou literatura, psicologia e pedagogia. Ainda em Moscou, trabalhou em um Instituto de Psicologia e fundou, mais tarde, um Instituto de Defectologia, além de dirigir um Departamento de Educação para pessoas com deficiência físicas e mentais. Seus estudos buscaram, a partir das proposições do materialismo dialético, propostas teóricas para temas como a “relação pensamento e linguagem, a natureza do processo de desenvolvimento da criança e o papel da instrução no desenvolvimento” (Vigotski; Luria; Leontiev, 2017, p. 9).

A Teoria Histórico-Cultural tem como objeto de estudo o desenvolvimento social da personalidade humana. Ela parte da premissa de que as funções psicológicas superiores que constituem a inteligência e a personalidade da criança (fala, pensamento, afeto, imaginação) estão estruturadas “não em localizações anatômicas fixas no cérebro, mas em sistemas funcionais, dinâmicos e historicamente mutáveis” (Vigotski; Luria; Leontiev, 2017, p. 10).

¹ NETO, João Cabral de Melo. Tecendo a manhã. In: MORICONI, Italo (Org.). **Os cem melhores poemas brasileiros do século**. São Paulo: Objetiva, 2001. p. 151.

² O termo *Orff-Schulwerk* tem origem alemã. Lê-se “órf chúlverc”.

Depreende-se daí que a criança é um indivíduo histórico, cujo processo educativo se desenvolve por meio de uma relação ativa com outras crianças, com o adulto mais experiente e o meio social no qual está inserida. Nesse sentido, o meio familiar e social, bem como o meio educativo, também são protagonistas nas relações instrução-desenvolvimento. Na concepção vigotskiana, “o processo de desenvolvimento é essencialmente um processo de educação” (Teixeira; Barca, 2017, p. 34).

A Educação Musical é, por sua vez, um conjunto de ações pedagógicas e relações de ensino e de aprendizagem que ultrapassa os campos da arte e da estética e alcança dimensões históricas e sociais. Nas respostas emocionais e psíquicas de um ouvinte a uma música estão impressas não apenas o percurso histórico e social que constituíram este objeto da cultura para que chegasse à forma de experiência sonora, mas também o repertório cultural do sujeito-ouvinte, sua constituição biopsicossocial, todas as marcas de uma jornada que é exclusivamente sua. Também estão presentes nessa vivência as marcas das relações do sujeito com a realidade social na qual este está inserido. Pensar em Educação Musical é, portanto, evocar, na brevidade de uma ação humana, o percurso histórico e cultural e o desenvolvimento ontogenético dos sujeitos da ação e, em uma dimensão mais ampla, da própria humanidade.

Sabermos, no entanto, que a Educação Musical abrange ações artísticas, estéticas, históricas e sociais não justifica e esclarece plenamente a materialização de uma pesquisa que leva em seu título termos certamente estranhos a muitas pessoas: abordagem *Orff-Schulwerk* e **Educação Musical Ativa**. Importa esclarecer, de imediato, que a abordagem *Orff-Schulwerk* é uma das muitas pedagogias musicais existentes dentro da Educação Musical. Essa abordagem orienta ações pedagógicas coletivas e humanizadoras, nas quais o indivíduo é participante ativo, que visam não somente ao seu desenvolvimento musical, mas também psíquico, afetivo e social. Em outras palavras, a *Orff-Schulwerk* é uma **pedagogia musical ativa**.

Surgidas em meados do século XX, as pedagogias musicais ativas representam o conjunto de propostas elaboradas por arte-educadores que orientam o desenvolvimento de práticas em Educação Musical. Penna (2011, p. 17) nos esclarece que

Tais métodos, portanto, diferenciam-se entre si: alguns são mais prescritivos, com materiais didáticos bastante fechados; outros menos, fornecendo sugestões ou relatos de atividades mais abertas e flexíveis; [...] No entanto, todos esses métodos configuram propostas de como desenvolver uma prática de Educação Musical, estruturando-se sobre princípios, finalidades e orientações gerais explicitados em maior ou menor grau.

Segundo a autora, cada proposta é uma resposta ao contexto social, histórico e cultural em que foram criadas, trazendo contribuições que buscam transcender tais condições,

questionando os métodos tradicionais (conservatoriais) de Educação Musical e, sobretudo, defendendo a ideia de democratização do ensino da música, que “pode ser ensinada a todos, e não apenas àqueles supostamente dotados de um “dom” inato” (Penna, 2011, p.17).

Algumas propostas, desenvolvidas por estudiosos como Dalcroze (Áustria), Kodály (Hungria), Willems (Bélgica), Orff (Alemanha), Martenot (França), Suzuki (Japão) e Wuytack (Bélgica), dispõem de materiais didáticos, como livros ou cadernos de atividades que materializam a sistematização de suas ideias, configurando, de acordo com Gainza (1988 *apud* Penna, 2011), um método. Outras, como Paynter (Inglaterra) e Schafer (Canadá), são baseadas em relatos de experiências, que permitem múltiplas “respostas didáticas ao mesmo problema pedagógico” (Gainza, 1988, p. 105 *apud* Penna, 2011, p. 17).

Ao considerarmos a amplitude das produções intelectuais no campo da Educação Musical, a pesquisa desenvolvida adotou o termo “pedagogias musicais ativas” em consonância às contribuições de Fonterrada (2008). Segundo a autora, nem todas as propostas de ensino da música podem ser consideradas métodos; as pedagogias musicais ativas abrangem, além de métodos, propostas e abordagens – como a supracitada *Orff-Schulwerk*. Essas teorias integram, por sua vez, uma área do conhecimento mais ampla, que Kuhlmann (2023) denomina **Educação Musical Ativa**.

Trata-se, assim, de refletir questões sobre a democratização de aspectos pedagógicos e filosóficos da abordagem *Orff-Schulwerk* e da Educação Musical Ativa, contemplando docentes da Educação Infantil que não sejam propriamente especialistas em música, mas que desejem incorporar esse objeto da cultura às suas práticas. Tal ação requer, por parte da/do docente, o desenvolvimento de capacidades e habilidades em múltiplas dimensões, que vão desde a apropriação teórica de princípios das pedagogias musicais ativas até a consciência corporal, a escuta, a expressividade gestual, dentre outras.

Tal compreensão fundamentou a composição deste estudo, perspectivando discutir de que maneira as apropriações de princípios pedagógicos e filosóficos da *Orff-Schulwerk* podem contribuir com a superação de uma questionável tensão dialética entre teoria e prática na organização de ações educativas, já que a unidade teórico-prática está, com se verá adiante, na essência da abordagem orffiana e na Educação Musical Ativa em geral. Para discutirmos os diversos aspectos dessa aproximação entre teoria e práticas musicais na organização docente, faz-se necessário investigarmos, *a priori*, o conceito de Educação Musical no âmbito da Educação Infantil.

Segundo Pederiva (2017, p. 165 e 166), Educação Musical é a denominação dada à

música no contexto educativo. Seu objetivo é propiciar vivências no campo sonoro, permitindo que, por meio dessas práticas, “cada criança tenha a possibilidade de expressão, experimentação, criação, interpretação e compreensão das sonoridades existentes à sua volta, com vistas ao desenvolvimento musical, que é uma das expressões da vida na infância”. Para a autora, educar musicalmente é abrir caminhos para que as crianças experimentem possibilidades sonoras no próprio corpo, nos materiais da natureza, nos sons de diversos contextos, estilos, povos e instrumentos, interagindo com as propriedades sonoras do mundo à sua volta por meio de ações educativas.

Nessa perspectiva, a Educação Musical já possui, em teoria, um caráter ativo. Os quase vinte anos de experiência do autor desta dissertação em diversas instituições de ensino de Educação Infantil e Ensino Fundamental evidenciaram, no entanto, uma distância entre a Educação Musical que queremos nas escolas e a que comumente se pratica. O que se percebe com frequência é o uso da música em apresentações de danças e corais acompanhados de gestos ensaiados, nas quais a criança é sujeito passivo que atende a um discutível senso estético, muito mais voltado à satisfação de adultos que desejam conferir os “resultados” dos trabalhos escolares realizados ao longo do ano do que a uma ação pedagógica desenvolvente. Quando incorporada às práticas em sala de aula, a música costuma ser associada ao canto, geralmente acompanhada de palmas, ou a áudios tocados de maneira mecânica, que formam, por conseguinte, ouvintes igualmente passivos.

Importa considerar que ações dessa natureza não devem ser invalidadas, mas repensadas. A apropriação de subsídios teóricos pode nos afastar de práticas de escasso valor pedagógico, ampliando nosso olhar sobre as propostas pedagógico-musicais já existentes e potencializando-as. Em muitas situações pedagógicas, ajustes sutis podem converter práticas de Educação Musical passiva em vivências que respeitem os pressupostos da Educação Musical Ativa. Vale acrescentar, no entanto, que os estudos aqui apresentados buscam trazer à luz conceitos que contribuam não apenas para a ampliação de subsídios epistemológicos na área da música voltada à Educação Infantil, mas também para a distinção, nem sempre clara, entre ações musicais no contexto escolar, como a brincadeira musical, e a Musicalização Infantil.

A Musicalização Infantil representa um conjunto de ações pedagógicas que tem como principal objetivo o desenvolvimento do pensamento musical da criança. Esse desenvolvimento abrange, por exemplo, a apropriação da linguagem musical, o estímulo da percepção auditiva e da distinção entre tonalidades e escalas musicais e, em etapas mais avançadas, o exercício de improvisos musicais e a criação de arranjos elementares. Apesar das semelhanças com as

práticas musicais voltadas à Educação Infantil no contexto escolar, o diferencial a ser considerado é que a Musicalização Infantil deve ser planejada e mediada apenas por professoras e professores especialistas em música.

As reflexões socializadas nesta pesquisa intentam apontar, por outro lado, caminhos para que ações de Educação Musical Ativa, no contexto escolar, sejam organizadas e mediadas por professoras e professores não especialistas em música. A apropriação de conceitos pedagógicos e filosóficos da abordagem *Orff-Schulwerk* e/ou das demais pedagogias musicais ativas podem capacitar docentes à promoção de vivências com inserção ativa da criança, oportunizando relações de troca sonoro-afetivas com intencionalidade científica.

Todas e todos nós, docentes, precisamos reconhecer e reafirmar nosso lugar de intelectuais que organizam e redefinem a oferta de vivências e “recursos auxiliares que favoreçam o surgimento de formações qualitativamente novas” (Teixeira; Barca, 2017, p. 30) das funções psicológicas que constituem a inteligência e a personalidade da criança. Nesse sentido, a Educação Musical não pode ser compreendida como um atrativo ou diferencial que apenas favoreça o *marketing* das escolas, mas um conjunto de experiências, trocas e relações promotoras do desenvolvimento humano desde o começo da vida.

Tal compreensão motivou o presente estudo, desenvolvido a partir de um percurso profissional que será brevemente explicitado a fim de esclarecer a delimitação do tema e o caráter teórico da pesquisa.

1.1 Da formação em *Orff-Schulwerk* à pesquisa acadêmica

Como já foi explicitado, A *Orff-Schulwerk* é uma das muitas pedagogias musicais ativas existentes ou, em outras palavras, estudos musicais baseados no movimento, nos quais a música é, segundo Mariani (2011, p. 27), o arcabouço estético e científico do aprendizado que ocorre por meio de uma escuta ativa. Carl Orff, compositor e educador, e Gunild Keetman, também compositora e educadora, ambos nascidos na Alemanha, desenvolveram e sistematizaram, em meados do século XX, uma abordagem que associa o canto, a palavra, o jogo, a brincadeira e a dança a instrumentos percussivos e melódicos, na qual a improvisação e criação acontecem mediante um desenvolvimento gradual das ações, da mais elementar para a mais complexa. Sua história, princípios filosóficos e pedagógicos serão aprofundados em seções posteriores deste trabalho.

O *San Francisco International Orff Course*, único programa de certificação oficial³ em

³ Até o presente momento, o *San Francisco International Orff Course* não possui vínculos acadêmicos. Trata-se,

Orff-Schulwerk no continente americano, acontece anualmente no *Hidden Valley Music Seminars*, uma espécie de *campus* repleto de áreas verdes, localizado em uma bela região montanhosa da cidade de Carmel Valley, a cerca de duas horas do aeroporto de São Francisco, na Califórnia, EUA. Nessa atmosfera bucólica, educadoras e educadores musicais do mundo inteiro se reúnem em uma imersão pedagógica e cultural de duas semanas, na qual vivenciam jogos e brincadeiras musicais, danças e cantos folclóricos, elaboram arranjos musicais para crianças, tocam instrumentos, trocam experiências e se movimentam o tempo todo – física e psicologicamente.

A cada ano cursado, alunas e alunos do *San Francisco International Orff Course* recebem uma certificação do módulo (ou *level*) concluído, sendo que a formação completa é dividida em três *levels*, que só podem ser cursados em anos diferentes (tempo necessário para que alunas e alunos internalizem, apliquem e se apropriem dos conteúdos vivenciados no módulo anterior). Logo, três visitas quinzenais ao *Hidden Valley* são necessárias, sejam estas em anos consecutivos ou não.

Indiscutivelmente, o processo vivenciado no *San Francisco International Orff Course* é, a um tempo, encantador, algo exaustivo – afinal, são duas semanas seguidas de cursos intensivos de música e movimento, em período integral – e profundamente transformador, humana e profissionalmente. Concluí o primeiro módulo em 2019 e meus *levels* seguintes foram eventualmente interrompidos pela pandemia, em 2020, e pela preparação e ingresso, entre 2021 e 2022, no curso de mestrado do PPGE da Unesp, *campus* de Marília – cujo projeto de pesquisa nascera justamente do mar de questionamentos em que me enredara ao longo das incontáveis horas de voo de retorno ao Brasil, ao final do *level* I. Para entendermos a razão, direção e sentido deste trabalho, essa história precisava, portanto, ser contada.

Outros aspectos do meu percurso profissional, anteriores à experiência no exterior, também têm grande relevância na idealização e materialização deste estudo. Fui servidor da rede municipal de Osasco entre 2004 e 2017, tendo transitado pelos anos iniciais do ensino fundamental (como professor de inglês e substituindo, eventualmente, professoras e professores regulares ausentes, que eram muitos) e trabalhado no Observatório de Educação do município como formador de docentes em 2016, já na área de Educação Musical. Nesse período, visitei algumas EMEI da rede municipal, nas quais ministrei oficinas de brincadeiras musicais para docentes e crianças, sempre em caráter voluntário, já que ações dessa natureza não contavam

portanto, de um curso livre, com certificação oficialmente reconhecida apenas por instituições ligadas à *Orff-Schulwerk* no mundo.

com o apoio da Secretaria da Educação de Osasco.

Minhas atuações como formador e voluntário nas EMEI só foram possíveis por conta de uma transição profissional que ocorreu durante meu período como servidor municipal. Sendo graduado em Letras e Música, atuava profissionalmente nas duas áreas, quando, em 2015, conheci Estêvão Marques, o primeiro arte-educador especializado em Educação Musical Ativa com quem estudei. Estêvão me influenciou não só no trabalho pedagógico com a primeira infância, mas também me levou aos palcos. Indicado por ele, integrei por dois anos a banda de apoio e equipe de formadores da dupla infantil Palavra Cantada. Entre 2017 e 2019, também colaborei com o grupo Tiquequê, outra referência na produção cultural infantil brasileira, que me propiciou, por meio de seus shows, ricas experiências em diversas cidades do país.

Além do trabalho como *sideman* (músico que acompanha outros artistas), ministrei, nesse período, oficinas em instituições de ensino públicas de vários municípios brasileiros que adquiriram o material didático-musical que leva o selo Palavra Cantada – trabalho apoiado em princípios da Educação Musical Ativa, mas que nunca contou com formações continuadas para docentes, resultando em investimentos tão altos quanto infrutíferos, inclusive para o município de Marília. Impulsionado por esse trabalho, no entanto, pesquisei e conheci alguns profissionais de relevância na Educação Musical Ativa, como Uirá Kuhlmann (que me apresentou o termo “Educação Musical Ativa” e me introduziu seus princípios pedagógicos, aprofundados na seção 3 deste trabalho), Teca Alencar de Brito, Margareth Darezzo e Enny Parejo. Esse percurso culminaria no meu ingresso ao *San Francisco International Orff Course*.

Enquanto me preparava para a formação internacional, conheci minha esposa e parceira de vida e trabalho, Carol Alaby, também educadora e musicista, e Dani Mazuti, cunhada e parceira igualmente preciosa, com quem materializei o mais relevante projeto pedagógico-musical da minha carreira até o presente: a Sonatina Música e Movimento. A instituição, que nasceu como uma escola de Musicalização Infantil, em Marília, e oferecia aulas presenciais para crianças de 6 meses a 6 anos de idade, fecharia suas portas no início de 2020, por conta da pandemia do Covid-19, iniciando um intenso fluxo de produção audiovisual. Por meio de um canal do YouTube, a Sonatina compartilhou dezenas de vídeos, nos quais apresenta parte do seu material pedagógico-musical, voltado à primeira infância e baseado nos princípios da *Orff-Schulwerk* e da MLT (*Music Learning Theory* ou Teoria da Aprendizagem Musical, desenvolvida pelo músico e educador estadunidense Edwin Gordon).

No final de 2020, após alguns *upgrades* nas técnicas de gravação, a Sonatina Música e Movimento estabeleceu uma parceria com a editora FTD Educação, de São Paulo, roteirizando,

produzindo e editando conteúdos audiovisuais voltados à Educação Infantil e Ensino Fundamental. Até o presente, a produção e edição de conteúdo educacional impresso e audiovisual permanece como a principal atividade da Sonatina, que também leva seus conteúdos para os palcos, tendo realizado, desde o fim da pandemia, diversas apresentações musicais para crianças e adultos em escolas e eventos infantis do estado de São Paulo. Os shows são interativos e convidam o público a apreciar as canções e brincadeiras musicais desenvolvidas pela própria Sonatina e por outras(os) especialistas em Educação Musical Ativa. As criações da Sonatina culminaram, em 2024, no lançamento de seu primeiro álbum, “Imaginação”, disponibilizado gratuitamente em *streamings*, como o Spotify, dentre outros.

Com o retorno das aulas presenciais, a Sonatina também passou a investir na formação de docentes, tendo como público-alvo principal docentes da Educação Infantil. Desde 2022, muitas(os) profissionais da educação, familiares e interessadas(os) em geral foram introduzidas(os) à Educação Musical Ativa em cursos livres de curta duração, como as formações “Brincadeiras musicais” e “Ukulele para educadoras(es)”, nas quais docentes não musicistas vivenciaram e refletiram sobre propostas pedagógicas baseadas nos princípios da *Orff-Schulwerk*, algumas das quais serão socializadas na seção 4 deste trabalho. Além disso, muitas/os docentes aprenderam a tocar ukulele em apenas três meses de encontros semanais, mesmo sem qualquer experiência ou base teórico-prática em música. Essas formações propiciaram reflexões importantes para a constituição desta pesquisa, sobretudo nas questões de formação das necessidades e motivos, também discutidas na seção 4.

Ter uma carreira de constantes mudanças de condições e cenários me deu a oportunidade de conhecer a fundo os dois lados de um país marcado pela desigualdade. De um lado, uma escola pública que agoniza sob a ausência de infraestrutura, com um número excessivo de crianças por turma, propostas musicais de valor pedagógico questionável e profunda desvalorização profissional, tanto no sentido salarial quanto formativo. Do outro, docentes de formação holística, com olhares voltados a uma Educação Musical focada na humanização dos sujeitos, adequadamente preparados para mediar as relações entre a criança e o objeto da cultura – qualificações que ainda se limitam, em grande parcela, a atender as classes dominantes e as instituições de caráter particular.

A falta de acesso não significa, contudo, que o ensino público não reconheça ou valorize a efetividade da Educação Musical Ativa. Só se pode valorizar aquilo que se conhece, e os levantamentos apresentados na seção 2 deste trabalho evidenciam que os princípios da Educação Musical Ativa e, mais especificamente, da *Orff-Schulwerk*, sequer chegaram a uma

expressiva parcela de pesquisadores e docentes da Educação Infantil e, por conseguinte, das instituições de ensino regular. Alguns esboços já se delineiam no horizonte, mas ainda estamos distantes de uma Educação Musical Ativa devidamente vivenciada, refletida, apropriada e praticada pela maior parte das e dos profissionais da educação básica.

Diante dessa compreensão, idealizei que uma aproximação entre a *Orff-Schulwerk* e docentes da Educação Infantil seria possível por meio da pesquisa acadêmica, em uma universidade pública que viabilizasse a constituição de um arcabouço teórico para essas/esses profissionais, fortalecendo a divulgação dos princípios da *Orff-Schulwerk* no contexto escolar. Tinha em mãos um objeto de estudo precioso, alguma experiência profissional, no entanto, algo parecia faltar para que essa aproximação se materializasse de fato.

Foram precisos dois anos de silêncio pandêmico, longe dos palcos e das salas de aula, para que um caminho possível se revelasse. Nesse período, participei dos encontros remotos do GEPEDEI, Grupo de Estudos e Pesquisa em Especificidades da Docência na Educação Infantil, mediado e liderado pela Prof^a. Dr^a. Elieuzza Aparecida de Lima. Ouvi e assisti a pesquisadoras e pesquisadores de mestrado e doutorado que me inspiraram e impulsionaram no aprofundamento teórico do elemento-chave para a constituição de um projeto de pesquisa cientificamente consistente: a Teoria Histórico-Cultural, de Vigotski e seus seguidores.

O diálogo entre a *Orff-Schulwerk* e a teoria vigotskiana, orientada pelo estudo do desenvolvimento social da personalidade dentro do complexo processo de formação humana, seria, portanto, o alicerce científico que nortearia a pesquisa ora materializada, tendo em vista a ampliação teórico-científica de docentes em formação ou em atividade na Educação Infantil. Com essa perspectiva, o projeto de pesquisa foi aprovado pelo PPGE da Unesp em 2022, tendo a própria Prof^a. Dr^a. Elieuzza como orientadora, a quem sempre serei grato pelo suporte intelectual e humano ao longo do meu percurso formativo.

1.2 Problema, objetivos e procedimentos da pesquisa

Do percurso e das reflexões apresentadas surgiu o seguinte problema da pesquisa: De que maneira os princípios pedagógicos e filosóficos da Educação Musical Ativa, com ênfase na abordagem pedagógico-musical *Orff-Schulwerk*, se articulam aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, tendo em vista a formação docente para e da Educação Infantil?

O objetivo geral da pesquisa é compreender de que maneira os princípios pedagógicos e filosóficos da Educação Musical Ativa, com ênfase na abordagem pedagógico-musical *Orff-Schulwerk*, se articulam aos estudos advindos da Teoria Histórico-Cultural, e em quais dimensões tais articulações podem contribuir para a constituição teórico-científica de docentes

para e da Educação Infantil, sobretudo, professoras e professores não especialistas em música. De modo específico, o objetivo é socializar exemplos de práticas pedagógicas acessíveis a docentes não musicistas que corroborem com os princípios teóricos apresentados e favoreçam a inserção ativa das crianças nos momentos de troca e comunicação sonoro-musicais, motivando o desenvolvimento humano desde o começo da vida.

O presente trabalho decorre de uma pesquisa bibliográfica, na qual foi realizada uma revisão de literatura com vistas à articulação entre a Educação Musical Ativa, com ênfase na abordagem *Orff-Schulwerk*, e a Teoria Histórico-Cultural. Segundo Lima e Mito (2007):

Não é raro que a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Isto acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório. (Lima; Mito, 2007, p. 38).

Diante dessa compreensão, os seguintes procedimentos foram realizados para a constituição da pesquisa:

- Revisão bibliográfica (buscas em obras de referência e fontes digitais de informação para localização, reunião e análise de produções científicas na forma de artigos, teses e dissertações) relacionada à Educação Musical Ativa, com ênfase na abordagem *Orff-Schulwerk*, para trazer subsídios teóricos e exemplos de materialidades, contextos e práticas que contribuam para o desenvolvimento humano e teórico-científico de docentes para e da Educação Infantil;
- Revisão bibliográfica (buscas em obras de referência e fontes digitais de informação para localização, reunião e análise de produções científicas na forma de artigos, teses e dissertações) nas áreas de: Pedagogia (com foco em Educação Infantil) e psicologia do desenvolvimento – especialmente o enfoque Histórico-Cultural – sobre o objeto de estudo ora descrito;
- Revisão das legislações da Educação Infantil que justifiquem a relevância do presente estudo e o contextualize como parte constituinte do arcabouço teórico necessário à formação humana e pedagógica dos/das docentes para e da Educação Infantil.

O recorte temporal estabelecido para a revisão bibliográfica se inicia em 2009, ano da publicação da Resolução nº 5, de 17 dezembro de 2009 (Brasil, 2009a), que instituiu a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento de caráter mandatório que considera a criança como sujeito histórico e foca nas interações/relações e

na brincadeira/atividade infantil como eixos estruturantes do currículo, considerando princípios éticos, políticos e estéticos norteadores do planejamento curricular nas instituições de Educação Infantil. No mesmo ano, foi reeditado um documento do Ministério da Educação, originalmente publicado em 1995, denominado “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (Campos; Rosemberg, 2009), também considerado um marco temporal no norteamento de ações relacionadas ao estudo ora apresentado, por destacar a essencialidade da relação entre educação e cuidado das crianças e seus direitos inegociáveis. O documento apresenta critérios de organização e funcionamento interno das creches que comprometem, além de educadores, organizadores de diretrizes e normas políticas com um atendimento de qualidade, voltado ao bem-estar e desenvolvimento das crianças menores de 6 anos de idade. O marco final da revisão bibliográfica é 2024, ano de conclusão das investigações apresentadas na presente dissertação.

A partir desse arcabouço teórico, a pesquisa foi dividida em cinco seções: a presente seção, introdutória, apresentou o percurso para a escolha do objeto de estudo, além do problema, objetivos e procedimentos da pesquisa; a segunda seção aborda, por sua vez, o percurso de organização da pesquisa e os detalhamentos da revisão dos conhecimentos produzidos na área relacionada ao tema em debate; a terceira seção apresenta uma breve contextualização histórica, conceitos epistemológicos e filosóficos da Educação Musical Ativa, mais especificamente da abordagem *Orff-Schulwerk*. A quarta seção articula os princípios da abordagem *Orff-Schulwerk* e da Teoria Histórico-Cultural, focando na afetividade como fonte geradora de necessidades e motivos na formação docente, refletindo sobre como as teorias se relacionam de maneira dialética e como essas relações podem contribuir para a constituição pedagógica e humana de docentes para e da Educação Infantil. Nesta seção, também são socializados exemplos de práticas que corroborem com os princípios teóricos apresentados; a quinta e última seção apresenta as considerações finais em face das investigações realizadas.

A ideia de que a apropriação do pensamento teórico pode afastar docentes da Educação Infantil do senso-comum, no qual certas práticas se restringem, por exemplo, a um repertório de canções infantis de valor musical e pedagógico duvidosos, com gestuais engessados e coreografias estereotipadas (cenário típico de uma educação musical passiva) motivou a realização deste trabalho acadêmico que, espera-se, motive debates ainda mais amplos. A pesquisa explicitada na presente dissertação é, assim, fruto de ideias em desenvolvimento que não buscam encontrar um fim, mas caminhos que possam, de alguma maneira, ampliar possibilidades para uma formação docente cada vez mais potente e humanizadora, promotora

de intervenções conscientes sobre uma realidade que vai, aos poucos, diluindo os desencontros alienantes e superando uma carência de referenciais éticos, racionais, artísticos e afetivos. Então, com essa perspectiva, para evidenciar marcas de estudos e apropriações, aqui estão detalhamentos do caminho trilhado.

2 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA E REVISÃO DOS CONHECIMENTOS PRODUZIDOS NA ÁREA

Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. Daí sua ação não poder incidir sobre as partes isoladas, pensando que assim transforma a realidade, mas sobre a totalidade. [...] No primeiro caso, sua ação, que estaria baseada numa visão ingênua, meramente “focalista” da realidade, não poderia constituir um compromisso.

(Freire, 2021, p. 26)

A exemplo do que nos assevera Freire (2021), somente um indivíduo que compreende sua realidade como algo em permanente movimento, objetivando-a, pode se comprometer com sua mudança e transformá-la, sendo, a um tempo, por ela transformada. Nessa perspectiva, a análise dos fenômenos em sua essência pode contribuir para uma percepção mais acurada do pesquisador sobre o seu objeto de estudo, seja do ponto de vista ontogênico, histórico, social ou cultural.

Na busca pela objetivação da realidade em sua essência, a pesquisa bibliográfica, caracterizada como trabalho investigativo a partir das produções existentes sobre a temática em foco, pode, de acordo com Triviños (1987), favorecer a compreensão dos avanços realizados por outros investigadores, os métodos empregados, percalços enfrentados e lacunas deixadas para futuras investigações. Além de avaliar os recursos humanos e materiais, o autor afirma que a pesquisa bibliográfica nos permite dimensionar “as possibilidades de realização de seu trabalho, a utilidade que os resultados alcançados podem emprestar a determinada área do saber e da ação” (Triviños, 1987, p. 100).

Ainda que o presente estudo tenha um caráter bibliográfico, vale considerar que toda ação pedagógica demanda, segundo Freire (2019), o uso de métodos, técnicas e materiais, implicando objetivos, sonhos, utopias e ideais. Para o autor, toda prática educativa assume um caráter político que não pode ser neutro. No caso desta pesquisa, essa prática político-educativa se materializa na supracitada análise da essência dos fenômenos, que pressupõe a compreensão da interconexão entre objetos e fenômenos. Tal compreensão é, segundo Richardson (2012), um dos princípios do materialismo dialético-histórico, ideologia e ciência do marxismo. Essa ideologia se opõe a outras correntes das Ciências Sociais, como o positivismo (que, entre outras características, é a-histórica, empirista, estuda fatos isolados e se contenta com o estudo das aparências de um fenômeno, sem buscar sua essência) e o estruturalismo (para o qual os fenômenos fundamentais da vida humana são determinados por leis de atividades inconscientes; o mundo não existe independentemente da consciência e tudo o que sabemos são representações

que nela se sucedem; logo, o centro não é o indivíduo, mas o inconsciente como sistema simbólico, como no caso do estruturalismo genético piagetiano).

Para o materialismo histórico-dialético, o mundo exterior existe independentemente da consciência que tenhamos dele. Essa ideologia leva em consideração os aspectos essenciais, propriedades e relações dos objetos e fenômenos no espaço e tempo, analisando-os com objetividade, sem esquecer as conexões históricas fundamentais. Na visão marxista, o mundo material está em permanente mudança, logo, a matéria tem por características fundamentais o movimento, o volume, a dimensão, a extensão, o espaço e o tempo. Além disso, nessa concepção metodológica, pesquisador e objeto de estudo são produtos de um percurso histórico em constante movimento e permanente transformação.

Essas relações vêm ao encontro dos princípios filosóficos e pedagógicos da abordagem *Orff-Schulwerk* e da Educação Musical Ativa em geral, como veremos em seções posteriores. É importante esclarecer, contudo, que o materialismo histórico-dialético norteou as investigações **apenas no âmbito ideológico**, mas que o presente estudo ainda não o representa de forma literal, já que a pesquisa, de caráter teórico, ainda não se materializou em práticas que incidam sobre determinada realidade concreta.

Com essa compreensão, e a partir das apropriações realizadas ao longo do curso de mestrado do PPGE da Unesp, campus de Marília, serão destacados nesta seção detalhes do percurso de materialização da pesquisa bibliográfica, baseada na seleção de produção científica publicada em períodos anteriores a esta investigação. Para a reunião de artigos, dissertações e teses científicas que dialoguem com a pesquisa “Abordagem *Orff-Schulwerk* e Teoria Histórico-Cultural: implicações da Educação Musical Ativa à formação de docentes para e da Educação Infantil”, foram selecionadas algumas bases digitais, como o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), o Portal de periódicos CAPES e a Biblioteca Eletrônica Científica on-line SciELO. Também foram investigadas as publicações promovidas pela Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM. A proposta da Revista da ABEM vai ao encontro do objeto do presente estudo, na medida em que suas publicações intentam divulgar produções científicas, pesquisas e reflexões acerca de ações educacionais, políticas e culturais voltadas à Educação Musical sob uma perspectiva histórica.

Para objetivar as buscas nas plataformas digitais mencionadas, os seguintes descritores foram utilizados, com e sem aspas, articulados com os operadores booleanos *AND* e *OR*:

- Educação Musical Ativa *AND* Educação Infantil;

- *Orff-Schulwerk AND* Educação Infantil;
- *Orff-Schulwerk OR* Educação Musical Ativa *AND* Educação Infantil;
- Educação Musical Ativa *AND* formação de professores *AND* Educação Infantil;
- *Orff-Schulwerk AND* formação de professores *AND* Educação Infantil;
- Pedagogias musicais ativas *AND* formação de professores
- *Orff-Schulwerk OR* Educação Musical Ativa *AND* curso de Pedagogia.

Tendo esses marcadores como referenciais, os resultados da investigação estão demonstrados nos quadros a seguir:

Quadro 1 – Busca por marcadores no “Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES”

Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES		
Descritores	Total encontrado	Referente ao tema
Educação Musical Ativa <i>AND</i> Educação Infantil	0	0
<i>Orff-Schulwerk AND</i> Educação Infantil	1	1
<i>Orff-Schulwerk AND</i> Educação Musical Ativa;	0	0
<i>Orff-Schulwerk OR</i> Educação Musical Ativa <i>AND</i> Educação Infantil;	0	0
Educação Musical Ativa <i>AND</i> formação de professores <i>AND</i> Educação Infantil;	0	0
<i>Orff-Schulwerk AND</i> formação de professores <i>AND</i> Educação Infantil;	0	0
Pedagogias musicais ativas <i>AND</i> formação de professores	1	0
<i>Orff-Schulwerk OR</i> Educação Musical Ativa <i>AND</i> curso de Pedagogia.	0	0
TOTAL	2	1

Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme demonstrado no quadro 1, foi encontrada apenas uma dissertação de mestrado acadêmico que relaciona a abordagem *Orff-Schulwerk* à Educação Infantil. A pesquisa em questão, da autoria de Santos (2020), abrange um estudo de campo com 24 crianças de uma turma do último ano de uma instituição privada da Educação Infantil. Dentre os autores mencionados na presente seção, este foi o que contribuiu de maneira mais substancial para a

constituição teórico-científica das reflexões ora explicitadas, como se verá em citações posteriores.

Até a data de finalização das investigações bibliográficas aqui relatadas, não foram encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES produções que associem a Educação Musical Ativa ao trabalho com bebês e crianças bem pequenas. Essa lacuna também foi percebida ao longo da revisão de obras referentes à *Orff-Schulwerk*, orientadora de práticas majoritariamente a crianças maiores de 3 anos. Eventuais implicações dessas constatações são apresentadas nas considerações finais deste texto.

A dissertação supracitada foi encontrada mediante o uso dos marcadores “Pedagogias musicais ativas” AND “formação de professores. Devido à escassez de produções, algumas variações dos marcadores foram investigadas, como “Pedagogias musicais ativas” AND “Educação Infantil”, “Pedagogias musicais ativas” AND “crianças pequenas”, “*Orff-Schulwerk*” AND “crianças pequenas”, “Pedagogias musicais ativas” AND “bebês”, “musicalização infantil” AND “curso de Pedagogia”. Nenhum registro foi encontrado para esses marcadores.

Foi aplicado um último marcador alternativo com termo mais genérico, “Musicalização Infantil” AND “Educação Infantil”. Como resultado, 10 produções foram exibidas, sendo 6 dissertações de mestrado acadêmico e 4 dissertações de mestrado profissional. Como o termo Musicalização favorece uma gama muito ampla de abordagens, os trabalhos apontados focam em várias dimensões dessa área de conhecimento, como propostas de práticas sensoriais e outros fazeres musicais que alternam seu caráter entre passivo e ativo, sem, contudo, mencionarem a articulação entre a Educação Musical Ativa ou a abordagem *Orff-Schulwerk* e a Teoria Histórico-Cultural, objeto desta pesquisa.

Vale mencionar, no entanto, que alguns estudos apresentados no marcador “Musicalização Infantil” AND “Educação Infantil” reafirmam as necessidades de apropriação dos princípios da Educação Musical Ativa por parte das e dos profissionais da Educação Infantil defendidas neste trabalho. Um exemplo notório está evidenciado na dissertação da autora Galera (2019) que, tendo realizado um projeto de ações colaborativas com entrevistas e sessões reflexivas com docentes, além de observações e registros de campo, resume em sua pesquisa um cenário ainda comum nas instituições de ensino voltadas à primeira e primeiríssima infância:

A análise dos dados revelou que as professoras participantes da pesquisa reconhecem a necessidade do trabalho com musicalização com as crianças e que, no início da investigação de campo, demonstravam conhecimento de alguns conceitos de música. Na prática, porém, não havia um trabalho

sistemático com esta linguagem nem o reconhecimento das crianças como seres inventivos e linguageiros, que na relação com o mundo produzem cultura e que são capazes de criar conhecimento musical. Tais aspectos levavam as professoras a uma abordagem prescritiva com as crianças, em que tudo era explicado, não oportunizando momentos de surpresas, descobertas e maravilhamento. (Galera, 2019, p. 15).

Fica clara na análise da autora a premente necessidade de apropriação de uma linguagem musical ativa que ofereça técnicas para abordagens distantes do senso-comum, que oportunizem às crianças vivências sonoro-afetivas de encantamento, ludicidade e criação. Essa questão será discutida na seção 3, que apresenta princípios pedagógicos e filosóficos da Educação Musical Ativa e, mais especificamente, da abordagem *Orff-Schulwerk*.

Um aspecto positivo da investigação é que foi percebido, no contato com essas pesquisas, que há uma preocupação com a ampliação reflexiva das e dos docentes da Educação Infantil no que tange à dimensão estético-musical, dentro e fora do contexto escolar, inclusive em relação a profissionais não especialistas em música. Uma das pesquisas (Mattos, 2019) se apoia, inclusive, na Teoria Histórico-Cultural para tentar compreender o papel da música no desenvolvimento profissional docente, com fins de repercussão no processo de humanização da criança. Nenhuma pedagogia musical ativa foi, contudo, mencionada.

Dentre as 10 dissertações apresentadas, 3 trabalhos tinham acesso restrito, inviabilizando a continuidade da leitura.

Quadro 2 – Busca por marcadores no “Portal de Periódicos da CAPES”

Portal de Periódicos da CAPES		
Descritores usados na busca avançada	Total encontrado	Referente ao tema
Educação Musical Ativa E Educação Infantil	0	0
<i>Orff-Schulwerk</i> E Educação Infantil	1	1
<i>Orff-Schulwerk</i> E Educação Musical Ativa;	0	0
<i>Orff-Schulwerk</i> OU Educação Musical Ativa E Educação Infantil;	11	0
Educação Musical Ativa E formação de professores E Educação Infantil;	0	0
<i>Orff-Schulwerk</i> E formação de professores E Educação Infantil;	0	0
Pedagogias musicais ativas E formação de professores	1	1

<i>Orff-Schulwerk</i> OU Educação Musical Ativa E curso de Pedagogia.	11	0
TOTAL	24	2

Fonte: elaborado pelo autor.

No caso do Portal de Periódicos da CAPES, os marcadores booleanos para a busca avançada estão disponíveis na própria plataforma, em língua portuguesa. Logo, os marcadores utilizados nas demais plataformas foram igualmente aplicados nesse portal.

O marcador “*Orff-Schulwerk*” e “Educação Infantil” localizou apenas um artigo referente ao tema. A publicação em questão, da autoria de Santos, Kobayashi e Mosca (2022), apresenta o recorte de uma dissertação de Mestrado, a mesma localizada e mencionada no quadro anterior. O artigo tem por objetivo descrever e refletir acerca das implicações teórico-práticas da *Orff-Schulwerk* no ensino de crianças do último ano da Educação Infantil (5 anos), sobretudo em processos didáticos para dança e movimento, desenvolvimento rítmico, aproximação com a cultura e desenvolvimento da linguagem falada.

Apenas um artigo, publicado em 2018, foi encontrado na aplicação do marcador “Pedagogias musicais ativas” E “formação de professores”. Ainda que a publicação não mencione diretamente a abordagem *Orff-Schulwerk*, as pedagogias musicais ativas são mencionadas por Molinari (2018) em uma discussão recorrente entre educadores musicais: a não distinção do senso-comum entre Educação musical, *performance* musical ou criação artística.

A autora esclarece que a associação das/dos profissionais da docência em Educação Musical a atividades relacionadas ao campo do entretenimento ou eventos culturais, inclusive no meio acadêmico (como a abertura ou encerramentos de seminários e congressos) não invalida sua relevância artística, mas, raramente, a Educação Musical é colocada nestes mesmos eventos como parte do tema principal. Dificilmente questionam-se os princípios teóricos que norteiam as ações dessas/desses docentes, bastando que suas apresentações públicas contenham a informação musical ou artística para que estas se autovalidem como parte de uma área do conhecimento cuja finalidade principal é o entretenimento.

A escassez de produções acadêmicas relacionadas ao objeto de estudo desta pesquisa, evidenciada na presente seção, não só justifica a argumentação da autora (a respeito da indistinção do senso-comum entre o ensino da arte e o fazer artístico) como reforça a necessidade de apropriação dos princípios da Educação Musical Ativa e suas relações com os

processos de ensino e de aprendizagem por parte dos atores do ambiente acadêmico, profissionais da docência não especialistas em música e da sociedade em geral.

Tal situação não é tão diferente na visão fora do ambiente acadêmico. Em geral, nossos estudantes de primeiro semestre não têm muita certeza do que, de fato, vêm fazer numa formação em Educação Musical, ou, ainda, que uma licenciatura que envolve o fazer musical é, em sua gênese, Educação Musical. [...] Parece que qualquer formação superior que envolve música – senso comum – necessariamente contempla o estudo sistemático de ao menos um instrumento, isso quando não se exige – também senso comum – a formação em vários instrumentos. De fato, isso não é verdadeiro. (Molinari, 2018, p. 1438).

O artigo em questão também descreve ações pedagógicas desenvolvidas entre professores especialistas e graduandos da área de Educação Musical. Mesmo não coincidindo totalmente com o foco deste relatório de pesquisa, a publicação foi categorizada como “referente ao tema” por conta da relevância da discussão supracitada.

Na aplicação do marcador “*Orff-Schulwerk*” OU “Educação Musical Ativa” E “Educação Infantil”, 35 resultados foram apresentados. Alguns, no entanto, foram publicados em idiomas não dominados pelo autor desta pesquisa, como o alemão e o turco. Além disso, os periódicos dividiam-se em diversas áreas do conhecimento, muitas delas sem relação direta com o presente estudo. Foi necessário aplicar um novo refinamento à investigação, limitando as buscas aos periódicos em língua portuguesa e inglesa, e restringindo as áreas de conhecimento à Pedagogia e à Educação Musical, chegando-se a um total de 11 publicações.

A grande maioria dos artigos encontrados nesse refinamento foca nos princípios musicais e pedagógicos da *Orff-Schulwerk*, no ensino de música popular, na elaboração de arranjos com técnicas de instrumentação Orff⁴ e na formação e desenvolvimento de professores especialistas em música. Apesar dos filtros aplicados, um dos artigos estava em língua turca e outro focava na área de Musicoterapia. Por conta dessas especificidades, os artigos mencionados não foram incluídos na coluna “Referente ao tema”. Não foram encontrados artigos em língua portuguesa para esses marcadores, e nenhum artigo em língua inglesa articulava, em seu conteúdo, a abordagem *Orff-Schulwerk* e a Teoria Histórico-Cultural.

Ainda no marcador “*Orff-Schulwerk*” OU “Educação Musical Ativa” E “Educação

⁴ A instrumentação Orff é formada principalmente por xilofones e flauta doce, que não serão incluídos entre os objetos de aprendizagem da pesquisa ora apresentada, pelo fato desses instrumentos não serem comumente disponibilizados nas instituições de Educação Infantil brasileiras. Importa considerar que o manuseio dessa instrumentação exige, em muitos momentos, habilidades motoras e cognitivas a serem desenvolvidas em fases posteriores à primeira infância (o que não impediria, contudo, a realização de experimentos pedagógicos elementares). Entretanto, o uso dos xilofones e flautas doces em aulas regulares requer um domínio teórico básico de arranjos musicais, algo avançado para a maioria das e dos docentes da Educação Infantil que, em média, possuem pouca ou nenhuma experiência prévia na área de Música.

Infantil”, somado à busca refinada, um artigo relata um acordo entre a Escola de Educação da Universidade de Waikato (região da Nova Zelândia) e a *Orff New Zealand Aotearoa* (escola especializada em *Orff-Schulwerk*, localizada na mesma região), oportunizando que alunos de pós-graduação cursem os 3 *levels* da especialização dessa abordagem musical ativa. O artigo questiona de que maneira a especialização em *Orff-Schulwerk* pode ser incorporada a um programa de pós-graduação neozelandês que demande reflexões críticas. O acesso ao artigo completo, no entanto, não é público.

Para o marcador “*Orff-Schulwerk*” OU “Educação Musical Ativa” E “curso de Pedagogia”, os mesmos 35 artigos mencionados no marcador anterior foram encontrados. Um processo de filtragem idêntico foi realizado, chegando-se aos mesmos 11 artigos anteriormente relatados.

A exemplo do que foi feito nas buscas do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, variações dos marcadores foram aplicadas, usando-se os marcadores booleanos da plataforma: “Pedagogias musicais ativas” E “Educação Infantil”, “Pedagogias musicais ativas” E “crianças pequenas”, “*Orff-Schulwerk*” E “crianças pequenas”, “Pedagogias musicais ativas” E “bebês”, “Musicalização Infantil” E “curso de Pedagogia”. Nenhum registro foi encontrado para esses marcadores.

Na aplicação do marcador alternativo genérico “Musicalização Infantil” E “Educação Infantil”, 4 artigos foram encontrados, sendo o primeiro deles, idêntico a um dos trabalhos encontrados na plataforma anterior. O cenário se repetiu em relação às propostas das pesquisas, que tecem reflexões a respeito das primeiras experiências da criança com a música no contexto da Educação Infantil, buscando ressignificar as práticas sonoro-afetivas, as quais podem favorecer o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos sujeitos. Um dos artigos, publicado por Lino (2015), estuda o caso de duas crianças no período entre 8 meses e 3 anos de idade, sua relação com os ruídos que produzem, o fazer coletivo e como essas relações contribuem para o desenvolvimento da sua linguagem. Apesar de não mencionar diretamente a Educação Musical Ativa ou a Teoria Histórico-Cultural, a pesquisa dialoga com os seus princípios e se sustenta em textos de autoras e autores relevantes na área da Educação Musical, algumas/alguns dos quais também contribuíram para a constituição da presente dissertação, como Brito (2003) e Delalande (2019).

O terceiro texto da lista não estava disponível na íntegra, inviabilizando a continuidade da leitura.

Quadro 3 – Busca por marcadores na plataforma “SciElo”

SciElo		
Descritores	Total encontrado	Referente ao tema
Educação Musical Ativa <i>AND</i> Educação Infantil	0	0
<i>Orff-Schulwerk</i> <i>AND</i> Educação Infantil	0	0
<i>Orff-Schulwerk</i> <i>AND</i> Educação Musical Ativa;	0	0
<i>Orff-Schulwerk</i> <i>OR</i> Educação Musical Ativa <i>AND</i> Educação Infantil;	0	0
Educação Musical Ativa <i>AND</i> formação de professores <i>AND</i> Educação Infantil;	0	0
<i>Orff-Schulwerk</i> <i>AND</i> formação de professores <i>AND</i> Educação Infantil;	0	0
Pedagogias musicais ativas <i>AND</i> formação de professores	0	0
<i>Orff-Schulwerk</i> <i>OR</i> Educação Musical Ativa <i>AND</i> curso de Pedagogia.	0	0
TOTAL	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor.

A plataforma SciElo não apresentou qualquer resultado nas investigações. Assim como nas buscas anteriores, algumas variações dos marcadores foram aplicadas: “Pedagogias musicais ativas” *AND* “Educação Infantil”, “Pedagogias musicais ativas” *AND* “crianças pequenas”, “*Orff-Schulwerk*” *AND* “crianças pequenas”, “Pedagogias musicais ativas” *AND* “bebês”, “Musicalização Infantil” *AND* “curso de Pedagogia”. Nenhum registro foi encontrado para esses marcadores. Nem mesmo o marcador alternativo genérico, “Musicalização Infantil” *AND* “Educação Infantil” apresentou resultados.

É importante reafirmar que as buscas foram direcionadas principalmente à formação de docentes da Educação Infantil que não sejam necessariamente especialistas em música, já que as investigações bibliográficas realizadas nesta pesquisa, bem como as reflexões delas decorrentes, objetivam democratizar e socializar princípios pedagógicos e filosóficos da *Orff-Schulwerk* e da Educação Musical Ativa com a maior amplitude possível.

Quadro 4 – Busca por marcadores na plataforma da Revista da ABEM

SciElo		
Descritores	Total encontrado	Referente ao tema
Educação Musical Ativa <i>AND</i> Educação Infantil	1	0
<i>Orff-Schulwerk AND</i> Educação Infantil	1	1
<i>Orff-Schulwerk AND</i> Educação Musical Ativa;	0	0
<i>Orff-Schulwerk OR</i> Educação Musical Ativa <i>AND</i> Educação Infantil;	1	0
Educação Musical Ativa <i>AND</i> formação de professores <i>AND</i> Educação Infantil;	0	0
<i>Orff-Schulwerk AND</i> formação de professores <i>AND</i> Educação Infantil;	1	1
Pedagogias musicais ativas <i>AND</i> formação de professores	0	0
<i>Orff-Schulwerk OR</i> Educação Musical Ativa <i>AND</i> curso de Pedagogia.	0	0
TOTAL	4	2

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os marcadores “*Orff-Schulwerk*” *AND* “Educação Infantil” e ““*Orff-Schulwerk*” *AND* “formação de professores” *AND* “Educação Infantil” aplicados à plataforma da Revista da ABEM, apresentaram resultados idênticos: o artigo de Santos (2024), que relata uma entrevista realizada com a atual presidente da Associação Orff Brasil (Abraorff), Profa. Dra. Maristela de Oliveira Mosca. A entrevista abrange a atuação histórica e contemporânea da Abraorff na divulgação da abordagem *Orff-Schulwerk* pelo Brasil ao longo de seus 20 anos de existência. Detalhes desse artigo são apresentados na seção 3 deste texto.

Apesar de a plataforma apresentar escassos resultados para o uso dos marcadores supracitados dentro do recorte temporal determinado (2009 a 2024), não se pode afirmar a carência de publicações que associem a Educação Musical ao contexto da Educação Infantil nas edições da Revista da ABEM. Os resultados, no entanto, se mostraram afirmativos apenas quando é suprimido do marcador “Educação Musical” o termo “Ativa”, o que evidencia a carência de estudos que respeitem tais especificidades da Educação Musical no contexto da Educação Infantil. Ao serem aplicados, portanto, os marcadores “Educação Musical” *AND*

“Educação Infantil”, foram encontradas 29 produções. Dentre os artigos apresentados, destacam-se:

- Uma investigação histórica acerca da Educação Musical institucionalizada brasileira, publicada por Martinez e Pederiva (2013), na tentativa de compreender de que maneira esse olhar para o passado pode contribuir para debates e reflexões acerca das futuras ações em Educação Musical no âmbito da educação básica brasileira.

Acreditamos que um olhar para essa atividade humana, como prática educativa, deva pensa-la para além das funções que foram expostas ao longo da história da educação institucionalizada do Brasil, como uma prática libertadora, de expressão, de imaginação, de criação e interpretação da atividade humana, como tantas outras atividades que compõem o arsenal histórico-cultural da humanidade. (Martinez; Pederiva, 2013, p. 21).

- Um levantamento da produção científica da ABEM, a partir dos anais dos encontros nacionais da associação, no período de 2001 a 2008. O estudo promove “um mapeamento de trabalhos e artigos que focalizam a relação entre professores da educação infantil e anos iniciais não especialistas em música, e a educação musical” (Werle; Bellochio, 2009). Os referidos trabalhos foram categorizados em formação acadêmico-profissional, formação continuada e educação musical na educação básica. Apesar do recorte temporal das produções analisadas ser anterior ao proposto na revisão de literatura da pesquisa bibliográfica ora apresentada (2009 a 2024), vale destacar que os resultados indicados no estudo apontam a relevância da produção teórica e prática de trabalhos relacionados à Educação Musical no contexto da formação e práticas docentes na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Outra questão a ser considerada é o contraponto entre este levantamento, apontando “um aumento significativo de trabalhos e artigos publicados nos encontros nacionais e na Revista da Abem” (Werle; Bellochio, 2009) e o mapeamento realizado nos anos seguintes, evidenciado no tópico a seguir;
- Um mapeamento bibliográfico em publicações da Revista da ABEM e dos anais dos encontros anuais, no período de 2008 a 2017, cujo objetivo é analisar a música e suas relações com a formação acadêmico-profissional no contexto dos cursos de Pedagogia. Ainda que o objeto do referido estudo não seja a Educação Musical Ativa, alguns resultados da pesquisa vêm ao encontro das investigações ora relatadas na presente dissertação. O artigo destaca uma diminuição de trabalhos publicados no recorte temporal determinado, reconhece a importância de uma formação continuada em Educação Musical nos cursos de graduação em Pedagogia e a necessidade de

ressignificação dessas ações formativas no contexto da educação superior.

Como lacunas, parece existir carência de propostas curriculares mais amplas de educação musical na formação acadêmico-profissional do professor-referência, alimentando a ideia de desresponsabilização desse profissional no que diz respeito à música em suas ações profissionais (Ferreira; Bessa, 2011). Esses fatores têm contribuído para o entendimento de que os espaços para a educação musical abertos pela legislação, documentos legais, regulamentações e diretrizes não têm representação prática significativa no contexto da educação superior e, em consequência, na educação básica. (Schwan; Bellochio; Ahmad, 2018, p. 12-13).

O artigo supracitado também enfatiza que o fato de os conhecimentos específicos de música precisarem ser trabalhados pelo professor especialista na área não diminui a importância de um trabalho compartilhado entre pedagogos e profissionais da Educação Musical;

- A análise de reflexões de 39 professoras de Educação Infantil sem formação musical específica sobre episódios de práticas musicais realizadas por seus alunos, publicada por Maffioletti e Santana (2017). A abordagem metodológica do artigo segue princípios da pesquisa (auto)biográfica, adotando-se uma leitura interpretativa do material coletado, por meio da qual buscou-se o significado que as professoras atribuem às práticas relatadas, tomando por base sua formação pedagógica. O trabalho se aproxima do objeto de estudo discutido nesta dissertação na medida em que compreende a relevância da construção de saberes musicais não técnicos para a constituição humana de crianças e adultos.

A educação musical a que esses professores se referem são atividades muito simples que as crianças mostram espontaneamente, como acompanhar o ritmo das canções realizando inflexões vocais, balanceios corporais e batidas compassadas no andamento das canções. Explorar as possibilidades sonoras dos instrumentos musicais, ouvir música, cantar e dançar são atividades que deveriam estar presentes nas escolas de educação infantil, para que as práticas pedagógicas realmente promovam “ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas” e “formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade”. (Brasil, 2010, p. 17 *apud* Maffioletti; Santana, 2017, p 17).

Ainda sobre o referido artigo, vale destacar que, em consonância ao objeto de estudo da pesquisa apresentada nesta dissertação, nos relatos analisados pelas autoras,

as habilidades musicais não são destacadas separadamente, mas reconhecidas, valorizadas e compreendidas no contexto dos laços familiares e das relações interpessoais das crianças. As habilidades musicais, exibidas em cenas do cotidiano escolar ou em cenas do cotidiano familiar gravadas em vídeos, ajudaram a compreender a música como parte das aprendizagens sociais da comunidade onde vivem. (Maffioletti; Santana, 2017, p. 17).

Dentre as 45 produções encontradas com o uso dos marcadores “Educação Musical”

AND “Educação Infantil”, outros estudos relevantes foram analisados, sobretudo nas áreas de educação estética, repertório musical, coro, teatro voltado à Educação Infantil, didática e musicalização de bebês. Esses artigos referem-se, no entanto, a ações ou estudos promovidos por ou para docentes especialistas em Música, afastando-se, portanto, do objeto do presente estudo.

Os marcadores evidenciaram, no entanto, que as produções científicas se intensificaram nos últimos dois anos, 2023 e 2024, nos quais foram publicados 29 dos 45 estudos mencionados. Dentre essas publicações, destaco o artigo de Lemes e Bellochio (2023), que apresenta resultados de uma pesquisa que buscou compreender como a Educação Musical pode ser potencializada nos planejamentos de estudantes-estagiárias do curso de Pedagogia/Noturno da Universidade Federal de Santa Maria, a partir de um grupo de formação docente. A publicação menciona autores referenciados no presente estudo e afirma que a sistematização das propostas formativas foi baseada em pedagogias musicais ativas.

Mesmo com a intensificação de produções nas áreas de Educação Musical e Educação Infantil nos últimos anos, ficou demonstrada uma carência de pesquisas que aproximam a abordagem *Orff-Schulwerk* e a Educação Musical Ativa como um todo dos processos de aprendizagem nas instituições regulares de Educação Infantil. Tal fato evidencia a urgência de ampliação dos estudos nessa área, reforçando a necessidade de produção de novas pesquisas e reflexões que subsidiem futuras formações para uma docência em Educação Infantil cada vez mais desenvolvente, que compreenda e se aproprie das amplas dimensões contributivas de pedagogias musicais ativas como a *Orff-Schulwerk*, cujos princípios pedagógicos e filosóficos serão discutidos a seguir.

3 EDUCAÇÃO MUSICAL ATIVA E ABORDAGEM *ORFF-SCHULWERK*: CONTEXTO HISTÓRICO, PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS E FILOSÓFICOS

Lembrando sempre que não é porque as crianças são pequenas que temos que apresentar o mais simples a elas. Pelo contrário, temos que lhes apresentar o que há de mais elaborado na nossa cultura para que elas exercitem e desenvolvam funções psíquicas igualmente elaboradas.

(Costa, 2017, p. 251)

3.1 Educação Musical Ativa: reflexões preliminares

Para compreendermos o conceito de Educação Musical Ativa, é necessário refletirmos a respeito das especificidades da infância, ampliando nosso olhar sobre o papel da escola no desenvolvimento dessas ações musicais. A presente seção, bem como a seguinte, busca evidenciar que o caráter ativo da Educação Musical é indissociável da dimensão lúdica da infância, mesmo quando estamos tratando da formação de docentes, adultas e adultos, portanto.

Na tentativa de compreendermos o percurso que vai da brincadeira da infância à Educação Musical Ativa, três certezas podem ser postas à mesa, sendo que duas delas prescindem de investigações de rigorosidade científica, podendo ser facilmente observadas por olhares leigos minimamente atentos. A primeira certeza é que todas e todos os docentes, formados ou não, desejamos ser felizes no exercício da profissão e na vida como um todo, como, aliás, deve ocorrer em qualquer área de atuação profissional; dificilmente encontraremos em nossa sociedade quem deseje o contrário. A segunda certeza é que cada indivíduo tem sua própria medida do que seja felicidade, o que é prontamente explicado pelas múltiplas dimensões sociais, culturais e históricas constituintes dos sujeitos. Finalmente, a terceira e mais importante certeza para as nossas reflexões posteriores é que todas e todos nós, docentes, já fomos crianças.

Ainda que possamos promover saltos qualitativos de grande relevância em nossa constituição biopsicossocial em períodos posteriores à infância, a criança que nos habita foi fundamental na formação da nossa personalidade, sendo basilar no direcionamento de nossas ações e reações futuras em muitas dimensões da vida, inclusive na docência. Afinal, essa criança é resultante “do que foi vivido e a maneira como o vivido foi internalizado” (Vigotski, 2006a *apud* Teixeira; Barca, 2017, p. 34). Debates a esse respeito serão aprofundados a seguir, mas cabe ressaltar, por ora, que se a infância é período fundamental na constituição histórica, social e psicológica do sujeito, seria incoerente dissociar os processos intersíquicos e intrapsíquicos, articulados nas atividades de um adulto, das apropriações e afetividades desenvolvidas na infância, sejam no contexto escolar, familiar ou social.

O processo de formação social da personalidade da nossa criança interior passou necessariamente pela brincadeira – dentro e fora da escola –, a qual é, segundo Vigotski (2008 *apud* Costa, 2017), uma atividade fundamental e mobilizadora de avanços essenciais ao pleno desenvolvimento infantil na idade pré-escolar. Por meio de um complexo processo que transita da predominância de situações imaginárias para a predominância de regras, a brincadeira, que tem papel secundário nos primeiros anos de vida, quando as necessidades sociais, os aspectos sensitivos e emocionais se fundem no processo de comunicação emocional (Akuri; Kohle; Pereira, 2020), torna-se a atividade principal a partir da transição para a idade pré-escolar. Nesse período, a criança amplia sua consciência em face dos objetos com os quais que ela pode ou não operar, e das ações humanas sobre o mundo objetivo que vai percebendo. Essa conscientização emerge na criança, segundo Leontiev (2017), sob a forma de brincadeira, atividade por meio da qual a criança age sobre a sua realidade social.

Evidentemente, as ações da criança na brincadeira não se desenvolvem de maneira passiva. Brincando, a criança se esforça para integrar uma relação ativa com o mundo que vai percebendo (Leontiev, 2017, p. 121). Em outras palavras, por meio de todos os seus sentidos, a criança aprende, se desenvolve e se humaniza, desde o seu nascimento até o momento em que, no interior da atividade de comunicação emocional do bebê, nasce a ação com os objetos e, com ela, novas formas de relações objetais vão se sofisticando e inauguram a atividade principal da primeira infância (Lima; Akuri, 2017, p. 123-124). Nesse processo humanizador, o toque e o gestual assumem papéis tão preponderantes quanto o olhar e a fala. O movimento é, assim, elemento onipresente e fundamental em todas as fases da primeira e primeiríssima infância.

Essas relações complexas e graduais também estão presentes no âmbito da brincadeira musical. Segundo Brito (2003), a criança, ser brincante por natureza, faz música brincando, se relacionando com o mundo que vai descobrindo. Nessa relação, ela também explora, investiga, pesquisa, descobre instrumentos, inventa, ouve, canta e sociabiliza com seus pares. A maneira viva e ativa com que a criança aprecia e produz música nos leva a compreender que a **Educação Musical Ativa** deva abranger não só a escuta musical, a formação cultural e o papel social da criança, mas fundamentos de situações educativas colaborativas e humanizadoras, tais como as que envolvem a brincadeira, o movimento e a criação musicais, o canto e a exploração sonora.

Essas ações, orientadas pelo adulto mais experiente, têm como base teórica e prática as já mencionadas pedagogias musicais ativas. Para investigarmos as especificidades da Educação Musical Ativa, precisamos, portanto, nos apoiar em princípios filosóficos e pedagógicos que

orientam tais pedagogias. Como esta pesquisa tem como objeto de estudo possíveis articulações entre a Teoria Histórico-Cultural e a Educação Musical Ativa, mais especificamente a abordagem pedagógico-musical *Orff-Schulwerk*, vamos, primeiramente, traçar um breve panorama histórico dessa abordagem, apresentando, a seguir, seus aspectos elementares.

3.2 *Orff-Schulwerk*: contexto histórico

De acordo com Bona (2011), os cinco volumes que integram inicialmente a abordagem *Orff-Schulwerk* foram elaborados em meio a significativas transformações sociais e culturais na Europa, em meados do século XX. Nesse período, o arte-educador suíço Émile Jaques-Dalcroze elaborou um sistema de ensino no qual o corpo é o ponto de partida para o aprendizado musical. Seu contemporâneo, o coreógrafo e professor de dança Rudolf von Laban, um dos maiores profissionais da área no seu tempo, defendia, por sua vez, que o movimento e a dança representam a energia propulsora para todas as expressões artísticas.

O trabalho de Dalcroze e Laban exerceram forte influência na obra do compositor e educador musical alemão Carl Orff, que, além de promover relevantes contribuições para o campo da música e do teatro no decorrer do século XX, foi um dos responsáveis pela elaboração da *Orff-Schulwerk*.

Os princípios de Jaques-Dalcroze e de Laban transformaram o conceito de Educação na dança e na elaboração de atividades relacionadas ao movimento corporal [...]. O cenário apresentado e as novas tendências conceituais da coreografia influenciaram a produção musical de Orff, sempre marcada pelo movimento. (Bona, 2011, p. 127-128).

A autora esclarece que a essência da *Orff-Schulwerk* é o pensamento musical elementar. Isso significa, em outras palavras, que a Educação Musical elementar entende que “linguagem, música e movimento estão originalmente interligados pelo fenômeno rítmico” (Bona, 2011, p. 128). Nesse pensamento reside um dos fundamentos da Educação Musical Ativa, para a qual música e movimento são fatores indissociáveis no âmbito das práticas pedagógicas que objetivem o desenvolvimento da personalidade do indivíduo.

Para elaborar, ampliar e sistematizar sua abordagem pedagógico-musical, Carl Orff fundamentou-se em experimentos realizados na *Güntherschule* – escola alemã surgida em 1924, na qual também atuava, na área de música e movimento, a educadora Gunild Keetman, além de Maja Lex, dançarina e discípula de Rudolf Von Laban. Com o auxílio dessas profissionais, Orff colocou em prática ideias que relacionavam música, movimento e linguagem, publicando, em 1930, a primeira edição da *Orff-Schulwerk*, que despertou o interesse de pedagogos da época.

No entanto, segundo Haselbach (1971 *apud* Bona, 2011), o processo de ampliação e

divulgação da abordagem foi interrompido pela Segunda Guerra Mundial, a qual destruiria, em 1944, a *Güntherschule* e obrigaria Orff a pausar seu trabalho pedagógico e dedicar-se à sua obra artística.

Carl Orff e Gunild Keetman retornariam à elaboração da *Orff-Schulwerk* em 1948. Nesse período, a dupla de educadores destacou em sua proposta pedagógico-musical a linguagem e o canto, constituindo e registrando sua abordagem a partir de canções infantis e folclóricas do Sul da Alemanha e da Áustria.

Segundo Cunha, Carvalho e Maschat (2015), o termo *Schulwerk*, que pode ser traduzido literalmente como “obra escolar”, é mantido no alemão original em todo o mundo como representativo da filosofia de pensamento de Orff e Keetman.

Porém, o seu significado abrange uma visão mais profunda. [...] A palavra *Schulwerk* assume um sentido mais amplo e promissor: uma fonte de inspiração que, através de práticas e reflexões profundas ligadas tanto aos sentidos quanto às emoções e à mente, proporciona o referenciado crescimento holístico da pessoa humana. (Cunha; Carvalho; Maschat, 2015, p. 44).

As propostas pedagógicas da *Orff-Schulwerk* chegariam ao Brasil pouco mais de uma década após o segundo período de sua elaboração. Segundo Bona (2011), a abordagem sistematizada por Orff e Keetman tem sido introduzida em terras brasileiras desde 1963, quando o educador musical e compositor Hermann Regner ministrou cursos em Teresópolis, Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília. Regner (2007 *apud* Bona, 2011), tendo sido um pioneiro na ressignificação da *Orff-Schulwerk* para outros idiomas e outras culturas, atuando também, durante muitos anos, como diretor do Instituto Orff (Salzburg, Áustria), membro do conselho e presidente da Fundação Carl Orff (Munique, Alemanha).

Entre os anos de 1960 e 1970, “muitos estudantes e professores de música brasileiros realizaram períodos de estudos ou cursos no Instituto Orff, em Salzburg. Retornando ao Brasil, aplicaram, em seus espaços de atuação os conhecimentos adquiridos” (Bona, 2011, p. 129). De acordo com a autora, a grande maioria das instituições de ensino que incorporaram a abordagem *Orff-Schulwerk* eram escolas de Educação Musical públicas e particulares ou conservatórios, com algumas exceções, como o Colégio Bom Jesus de Curitiba, que incorporou a abordagem no início da década de 1980.

3.2.1 A Abraorff

Nas décadas seguintes, diversos cursos e oficinas de musicalização difusoras da *Orff-Schulwerk* foram ministradas no Brasil, mesclando-se, gradativamente, ao cenário da Educação

Musical do país. Sob a orientação da Fundação Carl Orff, foi fundada, em 2004, a Associação Orff Brasil ou Abraorff (2009 *apud* Bona, 2011). Essa conquista se deu por meio de esforços de arte-educadoras e arte-educadores como Verena Maschat, diplomada no Instituto Orff, de Salzburg, Dom Gabriel Iróffy, Elisabeth Peissner e Mayumi Takai, que se mobilizaram no intuito de mediar, ressignificar e divulgar “as concepções arte-educativas e pedagógico-musicais de Carl Off e Gunild Keetman no Brasil” (Santos, 2024, p. 3). Entidade sem fins lucrativos, a Abraorff conta atualmente com pólos regionais em São Paulo/SP, Campinas/SP, Caxias do Sul/RS e Natal/RN, promovendo diversos cursos, simpósios internacionais, *workshops* e outras ações que visam à ampliação teórico-científica da abordagem orffiana no país.

De acordo com Santos (2024), por meio de iniciativas de educadoras como sua atual presidente, a Profa. Dra. Maristela de Oliveira Mosca⁵, a Abraorff tem contribuído com a aproximação entre a universidade pública e a formação de professores, organizando projetos de extensão, produção científica e eventos teórico-práticos. Com esse intuito, a Profa. Maristela Mosca dirige o Núcleo de Educação da Infância (NEI-Cap), Colégio de Aplicação vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) que, em parceria com a Abraorff, promove o “Ciclo de Estudos *Orff-Schulwerk*”, um projeto de extensão e ações integradas.

Trata-se de formações continuadas em modo híbrido que são mediadas de forma intercalada, mensalmente, entre oficinas, workshops presenciais e encontros on-line para discussões, compartilhamentos e reflexões de cunho mais prático-teórico. Desde então, um número relevante de associados tem contribuído no desenvolvimento do projeto, cumprindo, dessa forma, com os pressupostos e objetivos da ABRAORFF de (re)significar a abordagem Orff-Schulwerk nos múltiplos contextos da Educação Musical brasileira. (Santos, 2024, p. 3).

Em entrevista concedida a Santos (2024), a Profa. Maristela Mosca afirma que, à época de sua constituição, a Abraorff enfrentou desafios comuns às pedagogias musicais ativas, sobretudo quando se busca integrar seus princípios epistemológicos e filosóficos aos contextos e cotidianos educacionais brasileiros. Segundo Mosca, o primeiro desafio foi promover reflexões que superassem a tendência de reproduzir propostas da *Orff-Schulwerk* sem considerar os diferentes contextos sociais. A entrevistada reforça a importância dessas reflexões ao afirmar que “a essência da *Schulwerk* não reside nas atividades em si, mas na sua filosofia. Pode-se trabalhar com qualquer música, em qualquer contexto, desde que a filosofia orffiana esteja presente” (Santos, 2024, p.6).

⁵ Docente na UFRN, certificada pelo *San Francisco International Orff Course* e representante estadual do Rio Grande do Norte do Fórum Latino-Americano de Educação Musical – FLADEM.

Em outras palavras, para além de uma mera busca repertorial, é fundamental que docentes e comunidade escolar em geral estejam dispostos a trabalhar em uma perspectiva orffiana, articulando em suas práticas coletivas música, linguagem, movimento, criação, improvisação e contextualização. Nesse sentido, as ações promovidas pela Abraorff têm papel relevante, pois focam na divulgação de ideias e propostas que refletem a identidade brasileira e latino-americana, buscando contextualizar a *Orff-Schulwerk* em realidades distintas do país.

O principal desafio foi compreender a *Schulwerk* como uma abordagem filosófica e não como um método com passos progressivos a serem seguidos. É fundamental entender também que não se trata de um *laissez-faire*, no qual simplesmente fazemos algo ativo e divertido sem significado ou contexto. A reflexão crítica do fazer artístico é crucial para a compreensão profunda da música, seus elementos estruturantes e as negociações coletivas da prática arte-educativa. (Santos, 2024, p. 7).

Isso implica dizer que, para a *Orff-Schulwerk*, importa menos adaptar que ressignificar propostas pedagógicas em diferentes contextos e realidades, refletindo sobre como respeitar e valorizar a diversidade cultural brasileira, buscando integrar à abordagem músicas tradicionais de Norte a Sul do país. Assim como a própria música enquanto objeto da cultura, a *Orff-Schulwerk* avança como um organismo vivo, em constante transformação, mediante as diferentes condições sócio-históricas das realidades e culturas nas quais ela está inserida.

Feita essa breve contextualização histórica e social, veremos, a seguir, princípios pedagógicos e filosóficos que orientam essa abordagem pedagógico-musical.

3.3 Princípios pedagógicos e filosóficos da abordagem *Orff-Schulwerk*

A *Orff-Schulwerk* é uma das diversas pedagogias musicais ativas existentes, a qual propicia “o desenvolvimento de múltiplas competências inerentes à formação integral (e integrada) de qualquer ser humano” (Cunha; Carvalho; Maschat, 2015, p.46). Como já foi mencionado, os compositores e educadores musicais alemães Carl Orff e Gunild Keetman, que pertencem à chamada primeira geração de pedagogos musicais ativos, desenvolveram, nos anos pós Segunda Guerra Mundial, estudos baseados no movimento, de escuta e ações musicais ativas. Orff e Keetman associaram o canto, a palavra e a dança a instrumentos percussivos e melódicos, como o xilofone e a flauta doce, num processo de experimentação, improvisação e criação graduais, que transita de práticas elementares para ações mais complexas. Dessa maneira, a dupla de educadores desenvolveu e sistematizou a *Orff-Schulwerk*, estreitando a relação entre o jogo⁶ e o movimento, “fontes do conhecimento indiscutivelmente relevantes por

⁶ Durante a pesquisa bibliográfica, ficou evidenciada uma questão conceitual no uso dos termos **jogo** e **brincadeira**. Na obra “Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem” (2017), por exemplo, o termo “brincadeira”

implicarem o envolvimento dos sentidos” (Maschat, 1999 *apud* Cunha; Carvalho; Maschat, 2015, p. 45).

Ao se referir ao caráter gradual das ações pedagógico-musicais, o próprio Orff utilizava uma linguagem mais direta, “do simples ao complexo” ou “do simples ao difícil”. Os princípios apresentados a seguir evidenciam, contudo, que o termo “simples” se afasta de um caráter simplista das ações e intenções pedagógicas. Tal afastamento justifica o uso do termo “elementar” ao longo desta dissertação, onde, em muitos casos, poder-se-á interpretar como “simples” ou “de fácil execução”.

É difícil ensinar ritmo. Só se pode liberá-lo. O ritmo não é um conceito abstrato, é a própria vida. O ritmo é ativo e produz efeitos, é o poder unificador da linguagem, da música e do movimento.

Começamos com palmas, estalos de dedos e batidas de pés no chão em formas e combinações que variavam do simples ao difícil e que podiam ser integradas de muitas maneiras diferentes nas aulas de movimento. (Orff, 1978, p. 17, tradução própria⁷).

Até o presente momento, não foram encontrados textos completos da autoria de Carl Orff e Gunild Keetman traduzidos diretamente da sua língua materna, o alemão, para o português do Brasil. Mesmo traduções em inglês ainda são escassas no país, obrigando pesquisadoras e pesquisadores a importarem as obras ou adquiri-las *in loco*, nos espaços onde formações em *Orff-Schulwerk* são ministradas, como o supracitado *Hiden Valley Music Seminars*, na Califórnia, EUA. Os cinco volumes da *Orff-Schulwerk: musik für kinder* (em português, *Orff-Schulwerk: música para crianças*), livros-base da abordagem, contam com versões espanholas e portuguesas. Seu conteúdo, porém, é essencialmente musical: seus exercícios musicais e arranjos necessitam de formação especializada em música para serem compreendidos, diferindo-se, portanto, de conteúdos que serão socializados nesta dissertação,

é traduzido, em alguns trechos, como “brinquedo”, porém, o desenvolvimento das ideias de Leontiev deixa claro que o autor não se refere ao objeto, mas à brincadeira em si. Ao expor suas ideias, no entanto, Leontiev (2017) nem sempre deixa clara a diferença entre o **jogo** e a **brincadeira**. Em vários momentos da discussão, o jogo é tomado pela brincadeira, e vice-versa.

Impasses dessa natureza têm sido frequentemente encontrados. Situações diferentes, muitas vezes, recebem a mesma denominação e nos deparamos com visões conflitantes a esse respeito. Kishimoto (2003) afirma que muitos estudiosos empregam termos como “brinquedo” e “brincadeira” indistintamente. A autora propõe considerarmos o brinquedo como o objeto da brincadeira, o que dá suporte a ela; a brincadeira, por sua vez, seria uma conduta estruturada com regras. Kishimoto também propõe o uso do termo “jogo infantil” para designar tanto o objeto quanto as regras da brincadeira, ou seja, a união dos elementos brinquedo e brincadeira. Para fins de entendimento, foram adotadas, nesta pesquisa, as terminologias propostas pela autora, substituindo-se, eventualmente, “jogo infantil” pelo termo “jogo” ou “jogo musical”. O termo “brincadeira” será, por sua vez, ampliado eventualmente para “brincadeira musical”.

⁷ *It is difficult to teach rhythm. One can only release it. Rhythm is no abstract concept, it is life itself. Rhythm is active and produces effects, it is the unifying power of language, music and movement. 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.*

que visa abranger entre seus leitores e leitoras docentes não musicistas. Isso não significa, necessariamente, que tais propostas devam ser deixadas de lado, mas ressignificadas por estudiosas e estudiosos da *Orff-Schulwerk* que intentem aproximações cada vez mais estreitas entre os princípios filosóficos e pedagógicos da abordagem e as práticas nas salas de turmas de instituições de Educação Infantil.

Em relação aos textos que apresentam aspectos mais conceituais da *Orff-Schulwerk*, estudiosos brasileiros da abordagem orffiana, os de Cunha, Carvalho e Maschat (2015) e Santos (2020) têm contribuído de maneira significativa com as pesquisas no Brasil, socializando em seus estudos traduções de trechos dos textos de Orff, Keetman e seus seguidores, subsidiando e fortalecendo a constituição teórico-científica de novas pesquisas.

Segundo os autores supracitados, a *Orff-Schulwerk* defende os conceitos de “música elementar” e “dança elementar”⁸, elementos da cultura que devem ser ensinados e aprendidos por meio da prática, pressupondo uma participação ativa do sujeito e relacionando o ensino da música à palavra/linguagem e ao movimento/dança, sem desconsiderar o repertório do próprio sujeito. De acordo com Bona (2011, p. 140), “a música elementar oferece oportunidades para vivências significativas, contribuindo para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo”.

Sendo assim, a abordagem se apoia em ações como *ouvir* (escuta ativa que Kuhlmann (2023) denomina “perceber”, por conta da amplitude dessas ações), *cantar/tocar* (usando o próprio corpo, explorando objetos ou a própria fala), *mover-se* (gestos, caretas, brincadeiras de mão, etc.), *jogar* (brincar) e *criar*, valorizando a dimensão social das práticas, a experimentação e a improvisação. No seio dessa e outras abordagens e métodos residem as bases teóricas e práticas que Kuhlmann (2023) denomina os pilares da Educação Musical Ativa.

Ainda que a pesquisa apresentada nesta dissertação tenha um caráter bibliográfico que objetiva o desenvolvimento teórico de docentes para e da Educação Infantil, as ações iniciais em formações relacionadas à abordagem *Orff-Schulwerk* são majoritariamente práticas. Essas ações convidam os sujeitos a experimentar primeiramente no corpo os pressupostos pedagógicos que serão refletidos em um segundo momento.

Seria incorreto, no entanto, afirmar que as formações em *Orff-Schulwerk* são “práticas”, pois cada ação é movida por princípios teóricos dos quais docentes em formação devem, indiscutivelmente, se apropriar. A *Orff-Schulwerk* concorda com a perspectiva Histórico-Cultural ao reconhecer as educadoras e os educadores da Educação Infantil como intelectuais

⁸ Lembrando que, na perspectiva orffiana, o pensamento musical elementar entende que “linguagem, música e movimento estão originalmente interligados pelo fenômeno rítmico” (Bona, 2011, p. 128).

críticos que, como afirmam Teixeira e Barca (2017), são capazes de redefinir a organização do espaço e o uso de materiais, oportunizando vivências promotoras do acesso de todas as crianças como sujeitos ativos que favoreçam o surgimento de formações qualitativamente novas.

Se entendemos que a Educação Infantil deva partir de concepções do desenvolvimento infantil que reflitam a compreensão das especificidades da infância; que questionem as ações orientadas pelo senso-comum; que superem o caráter assistencial das instituições, levando em conta o binômio cuidar-educar; que compreendam, sobretudo, que “a criança é um corpo sensível, uma vez que sente no corpo a relação com o adulto: pelo tom de voz, pelo toque, pela forma como é recebida na instituição de Educação Infantil” (Akuri; Kohle; Pereira, 2020, p. 178), fica evidente que a docência nessa fase da vida não se limita a um atendimento de caráter burocrático, uma prática mecanizada que se interrompe ao final de cada expediente. A organização do meio social educativo e as ações em Educação Infantil representam, para além do arcabouço teórico, as dimensões históricas, sociais, éticas e afetivas que norteiam o sujeito docente.

Essa compreensão vai ao encontro da abordagem *Orff-Schulwerk*, cujos princípios pedagógicos centrais, nas palavras de Maschat (1999 *apud* Cunha; Carvalho; Maschat, 2015), são os seguintes:

- A prática é fundamental. Crianças ou adultos desenvolvem aspectos cognitivos, físicos, afetivos e sociais por meio da música e do movimento, de maneira que as/os participantes sintam, vivam, desfrutem, atuem e interajam;
- A *Orff-Schulwerk* propõe uma reflexão posterior à participação ativa dos sujeitos, afastando-se da ideia de uma abordagem exclusivamente prática;
- A dimensão social das atividades está para a *Orff-Schulwerk* como a *obutchenie* (relação que se estabelece entre os atores da relação ensino/aprendizagem e o meio social) está para Vigotski (Teixeira; Barca, 2017, p. 36): cantar, dançar, tocar, ouvir e criar em grupo propiciam um ambiente afetivo que impulsiona o desenvolvimento humano;
- O corpo humano é o nosso primeiro e principal instrumento musical. Voz, mãos e pés são recursos expressivos de grande valor. No caso da docência voltada à Educação Infantil, sua importância está na realização de “gestos sonoros” que acompanham o movimento, a linguagem e as canções;
- Pela sua dimensão rítmica e vertente expressiva, que une sons e rimas a histórias e poesias, o canto é entendido como uma forma de desenvolvimento natural da linguagem falada, eixo fundamental da educação estética;

- Jogo, movimento e experimentação são fontes do conhecimento ligadas à música, pois implicam o envolvimento dos sentidos, a expressão das emoções e propiciam a interiorização de parâmetros musicais;
- Assim como a experimentação, a improvisação e a criação, por meio da exploração de diferentes materiais e recursos, são aspectos essenciais da *Orff-Schulwerk*. A abordagem entende que essas ações favorecem o desenvolvimento físico, afetivo e intelectual do sujeito, a qualidade das relações com seus pares e a construção da sua personalidade;
- Música, linguagem e movimento são atividades humanas indissociáveis na perspectiva orffiana, tanto para a criança quanto para o adulto. Sua relação potencializa a motivação, a expressão e a vivência de sentimentos e emoções;
- O diálogo e a integração com diferentes formas de arte e expressão desenvolvem o senso estético e criam vínculos entre o sujeito e o meio social, trabalhando aspectos intersociais e intrassociais de forma integral e integrada.

Vale ressaltar que o caráter gradativo é elemento fundamental no desenvolvimento das práticas orientadas pela abordagem *Orff-Schulwerk*. As propostas pedagógico-musicais têm como prerrogativa a simplicidade de execução (ainda que, reafirmamos, tal simplicidade não seja destituída de princípios teóricos). Para Goodkin (2014 *apud* Santos, 2020, p. 48), “cada atividade ou conceito é reduzido em sua forma mais básica”. Assim, cada etapa da proposta pedagógica superada é uma preparação para novos desdobramentos que são apresentados, estimulando os atores do processo ao desenvolvimento e ao domínio de novos modos de ação.

Segundo o autor supracitado, “a ênfase deve ser em uma satisfação imediata e em uma experiência com sucesso, que encoraje aprofundamentos no assunto” (Goodkin, 2014 *apud* Santos, 2020, p. 48). É fundamental que docentes vivenciem e compreendam, na prática, a relevância dessa gradação nas ações musicais, para que possam levá-la em consideração ao organizar suas práticas futuras, respeitando, assim, a já citada afirmação de Vigotski (2006a *apud* Teixeira; Barca, p. 34) de que “não é a idade da criança que define suas possibilidades, mas o conjunto do que foi vivido e a maneira como o vivido foi internalizado”.

Dessa maneira, fica evidenciado que, na abordagem *Orff-Schulwerk*, o indivíduo é sujeito ativo no processo social de aprendizagem, o que nos permite estabelecer pontos de aproximação entre seus princípios pedagógicos e filosóficos e a teoria vigotskiana, como veremos a seguir.

4 *ORFF-SCHULWERK* E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: DIÁLOGOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Em nossas vivências como professoras, no importante trabalho de conviver com as crianças, sentimos a necessidade de aprofundar nossos estudos (e, assim, também o nosso modo de entender, ver, escutar e tratar as crianças) a partir de uma teoria que motivasse a ampliação de nossa consciência sobre a atividade docente, que orientasse nosso pensar e agir no interior da escola da infância.

(Lima; Akuri, 2017, p. 115)

A música é uma arte em constante movimento, um organismo vivo que ganha novas dimensões quando nos relacionamos com ela. Esse processo é permanente e modifica-se à medida que o próprio ouvinte se transforma. Nossa mente musical atribui, a cada experiência de escuta, novos significados aos sons, permitindo-nos “rir ou chorar, gostar ou desgostar, ser movidos ou ficar indiferentes” (Sloboda, 2008, p. 4). A partir dessa premissa, vamos traçar uma analogia entre os princípios da Educação Musical Ativa, mais especificamente da abordagem pedagógico-musical *Orff-Schulwerk*, e a Teoria Histórico-Cultural, focando especialmente nos processos desenvolvimentais propostos por Vigotski, seus colaboradores e sucessores.

Na perspectiva Histórico-Cultural, a fruição da arte não é um resultado direto do objeto cultural, mas do que Teixeira e Barca (2017) classificam, ao abordar o desenvolvimento infantil, como uma síntese dialética, também presente na abordagem *Orff-Schulwerk*: um diálogo entre o meio, o sujeito ativo no processo de escuta e a obra musical. Esse diálogo claramente se reporta à “lei genética geral do desenvolvimento cultural”, proposta por Vigotski (2000, p. 150 *apud* Teixeira; Barca, 2017, p. 33), segundo a qual todas as funções do psiquismo humano ocorrem em dois planos, social e individual. Isso significa que a fala, o pensamento, o afeto, a imaginação, dentre outras funções psicológicas do sujeito, atuam tanto nas relações com outras pessoas quanto no interior do próprio sujeito.

A relação entre os planos intrapessoal e interpessoal também se dá de forma dialética, ou seja, o que a criança vive coletivamente não é internalizado por ela de forma idêntica e passiva. Segundo a Teoria Histórico-Cultural, todos os processos vividos socialmente são reconstruídos pela criança no plano psicológico. No contexto escolar, esses processos podem e devem ser organizados com intencionalidade científica. Nesse sentido, o processo de desenvolvimento é “essencialmente um processo de educação” (Teixeira; Barca, 2017, p. 34). Ora, se a fruição musical, presente no contexto da Educação Infantil, integra esse complexo percurso de desenvolvimento das funções que constituem a inteligência e a personalidade da criança (funções psicológicas superiores, segundo Vigotski), essa e outras ações musicais

também precisam ser analisadas sob uma perspectiva educacional.

Se tomarmos por base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as DCNEI (Brasil, 2009a), documento de caráter mandatório que explicita “princípios e orientações para os sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas”, e que aponta as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas, encontraremos, no Artigo 9º, orientações que garantem à criança o acesso a experiências pedagógicas diversificadas com a cultura, nas quais a música, dentre outras manifestações artísticas e sensoriais, está inserida:

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

[...]

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura [...]. (Brasil, 2009a).

Esse direito também está garantido em outro documento outorgado em 2009: os “Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças” (Campos; Rosemberg, 2009). O documento estabelece que, dentre outras necessidades, “nossas crianças têm direito à brincadeira”, a “desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão” e ao “movimento em espaços amplos” (Campos; Rosemberg, 2009).

Nesse sentido, a escola assume um protagonismo também ao organizar experiências musicais de modo a interferir no processo de formação da personalidade da criança. Assim como acontece com o jogo de papéis, por meio da brincadeira musical organizada com intencionalidade pedagógica no contexto escolar, a criança pode desenvolver habilidades, se expressar e internalizar regras sociais, em uma relação trilateralmente ativa, entre “o aluno, o professor e o meio existente entre eles” (Vigotski, 2003, p.79 *apud* Teixeira; Barca, 2017, p. 35).

Nas relações com a cultura e com o adulto mais experiente, a criança vai, segundo Akuri, Kohle e Pereira (2020), se apropriando da cultura criada pela humanidade no decorrer da história. Logo, o papel da professora e do professor como mediadores da brincadeira musical é fundamental, porque se expressa, segundo Teixeira e Barca (2017), no planejamento e na

disponibilização para o acesso das crianças ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, oportunizando a compreensão do mundo e o desenvolvimento do senso crítico.

De acordo com os argumentos de Prestes (2021), na perspectiva vigotskiana, os processos de desenvolvimento se potencializam e se efetivam nas relações entre instrução (ou ensino) e desenvolvimento, isto é, na relação ensino/instrução-desenvolvimento. Para a autora, a revisão das traduções de obras de Vigotski tem importantes implicações na compreensão de conceitos da Teoria Histórico-Cultural, como a zona de desenvolvimento iminente.

Para Teixeira e Barca (2017), as ações docentes abrangem a redefinição do uso de materiais, a realização de projetos coletivos, com implicações na organização de vivências mobilizadoras de processos necessários às formações psíquicas qualitativamente novas (neoformações) em cada criança e no aperfeiçoamento de funções psicológicas superiores em níveis cada vez mais sofisticados. Sendo assim, a ação docente exige muito mais do que mera observação e mediação entre a criança e o conhecimento. As intervenções da professora e do professor da Educação Infantil nos momentos de troca e comunicação sonoro-musicais devem favorecer “o desenvolvimento afetivo e cognitivo, bem como a criação de vínculos fortes tanto com os adultos quanto com a música” (Brito, 2003, p. 35).

A compreensão dessas relações no seio de um processo essencialmente educacional que abrange, dentre outras ações, a vivência musical, evidencia a necessidade de fundamentação teórica por parte do adulto mais experiente, ou da professora e do professor da Educação Infantil, “organizadores do meio social educativo” (Teixeira; Barca, 2017, p. 37). Isso perspectivado, poderemos investigar, com maior detalhamento, de que maneira os preceitos da abordagem *Orff-Schulwerk* se articulam aos postulados da Teoria Histórico-Cultural.

4.1 Aproximações entre a *Orff-Schulwerk* e a Teoria Histórico-Cultural

A *Orff-Schulwerk* pode ser entendida, segundo Cunha, Carvalho e Maschat (2015), como “uma abordagem pedagógico-musical que propicia o desenvolvimento de múltiplas competências inerentes à formação integral (e integrada) de qualquer ser humano” (p. 46). Para os autores, a ideia orffiana é oportunizar a imersão dos sujeitos “em processos de trabalho prático, de vivências artístico-musicais plenas de estímulo à criatividade e à improvisação” (Cunha; Carvalho; Maschat, 2015, p. 44). Tais princípios evidenciam uma possível aproximação entre a *Orff-Schulwerk* e a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e seus seguidores.

Assim como Repkin (2017) afirma, ao criticar a educação inicial com enfoque meramente intelectual, que a criança que não brincou na infância está atrasada no seu desenvolvimento, Carl Orff defende que as oportunidades para nutrir o potencial de se

relacionar corpo, mente e espírito dos indivíduos a partir da infância não podem ser ignoradas, do contrário, seu potencial “nunca poderia ser plenamente desenvolvido” (Bischoff, 2009 *apud* Cunha, Carvalho, Maschat, 2015, p. 44).

Para Orff, o movimento, a experimentação, a descoberta e a improvisação decorrentes do jogo⁹ adquirem uma dimensão social de elevada importância, propiciando um ambiente afetivo, de expressão e comunicação interativa. Em outras palavras, enquanto Leontiev (2017) afirma que a brincadeira de papéis, atividade principal da criança pequena, é fundamental tanto no processo de desenvolvimento cognitivo e afetivo quanto de interação social e compreensão da realidade que a cerca, Carl Orff esclarece, nas palavras de Maschat (1999 *apud* Cunha; Carvalho; Maschat, 2015), que, no ato de cantar, tocar, dançar, ouvir e criar, há uma permanente “troca de papéis”, uma alternância entre “guiar” e “ser guiado”, “num ambiente de forte colaboração, partilha e aprendizagem individual e social” (p. 45).

O compositor e educador musical alemão também dialoga com Vigotski (2018) ao afirmar que tudo o que for vivenciado e estimulado na criança será fator determinante para o resto de sua vida. Para Vigotski (2018), no entanto, o cérebro não possui apenas a propriedade de conservar experiências anteriores. Se assim fosse, as atividades que o sujeito desenvolveria ao longo da vida teriam um caráter meramente reprodutivo. Há, no comportamento humano, outro gênero de atividade, ligado à criação. Nesse gênero, o cérebro combina e reelabora os elementos das experiências anteriores, trazendo novas situações e ações. Dessa forma, o comportamento do sujeito reage e atende às modificações novas inesperadas, trazidas pelo meio no qual este se insere, modificando seu presente. À base dessa atividade criadora, Vigotski (2018) denomina imaginação ou fantasia.

A imaginação e a criação estão presentes em tudo o que foi feito pelas mãos do homem, sendo, portanto, basilar para a existência humana. Rossler (2006) destaca as contribuições da filósofa húngara Agner Heller (1994 *apud* Rossler, 2006), para a qual a fantasia (ou imaginação) é a base das objetivações genéricas para-si¹⁰, “grau máximo de desenvolvimento possível de ser alcançado pela humanidade num dado momento e lugar, o que há de mais desenvolvido na

⁹ Neste caso, podemos considerar tanto o jogo quanto a brincadeira musical como práticas viabilizadoras da improvisação, já que o termo “*to play*”, usado em muitas traduções da abordagem *Orff-Schulwerk* para o inglês, pode significar “brincar”, “jogar” e “tocar”, que cabem igualmente ao presente contexto.

¹⁰ Para Heller (1989;1984 *apud* Rossler, 2006, p. 53-54), as objetivações do gênero humano ou objetivações genéricas “estruturam-se em dois níveis qualitativamente distintos: estruturam-se em objetivações genéricas em-si – os objetos e instrumentos de uma cultura, sua linguagem, seus usos e costumes – e, dependendo do nível de desenvolvimento já alcançado por uma determinada sociedade, as objetivações genéricas para-si – as ciências, a moral, a ética, a política, a arte e a filosofia. Essas últimas objetivações, portanto, apresentando maior complexidade em termos das faculdades e capacidades físicas e psíquicas que condensam em si e que, por sua vez, transmitem aos indivíduos que delas se apropriam.”

história humana em termos de suas produções socioculturais” (Rossler, 2006, p. 54).

Da mesma forma, a criação, juntamente à experimentação e improvisação, representa um aspecto essencial da abordagem *Orff-Schulwerk*. Por meio de ações exploratórias a partir de diferentes materiais, é possível criar um conto, um ritmo, uma dança, uma melodia, dentre outras possibilidades, e enriquecer a personalidade, promovendo-se

o desenvolvimento das capacidades estético-artísticas e afetivas. A criatividade permite ao indivíduo evoluir em relação a si mesmo, à qualidade das suas relações com os seus pares e à construção da sua personalidade. À experimentação estão ligadas ações como propor, descobrir, criar, refletir, às quais, por sua vez, está inerente a noção de que sentir, pensar, agir e comunicar implicam aspectos físicos, sensoriais, intelectuais e sociais. (Cunha; Carvalho; Maschat, 2015, p. 46).

O ambiente pedagógico desenvolvente que a *Orff-Schulwerk* visa promover vem ao encontro do enfoque Histórico-Cultural na medida em que ambas as teorias ressaltam a importância da criação de condições para que a criança pequena “explore os espaços, tenha autonomia e liberdade de movimentos, ações e atitudes, manipule objetos e ferramentas de maneira individual e coletiva” (Pagani, 2021, p. 42). Para Rossler (2006), o máximo desenvolvimento intelectual, afetivo e moral que o indivíduo pode alcançar não ocorre de maneira espontânea,

a partir de atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras. A apropriação dessas esferas demanda também outros processos cognitivos, bem como a intervenção direta e intencional de um adulto na transmissão do significado desses conteúdos e da lógica de sua produção. Demandam a intervenção de um adulto para que se constitua um campo físico, psicológico e social específico. (Rossler, 2006, p. 62).

A exemplo do que demanda toda e qualquer ação pedagógica no contexto escolar, as práticas em *Orff-Schulwerk* (e na Educação Musical Ativa como um todo) não prescindem da intervenção de um adulto na organização dos espaços e condições, “para que se efetive plenamente a transmissão e a apropriação do “o que”, do “como”, do “por quê” e do “para quê” dessas objetivações” (Rossler, 2006, p. 62). Vale esclarecer que os aspectos que demandam ações e intervenções do adulto mais experiente, visando à concretização de uma ação educativa, são, segundo Marcolino (2017, p. 162): “tempo e espaço (quando e onde se brinca), os objetos da brincadeira (com o que se brinca), as relações (com quem se brinca), do que e como se brinca (tema e conteúdo da brincadeira)”.

Isso implica dizer que a *Orff-Schulwerk* reconhece a importância da fundamentação teórica e da ação intencional da professora e do professor da Educação Infantil, protagonistas intelectuais e científicos nos processos de desenvolvimento infantil, organizadores do que Lima

(2003, *apud* Pagani, 2021) denomina atividades motivadoras da aprendizagem.

Pederiva (2017, p. 172) reafirma, por sua vez, a essencialidade do papel docente na organização de atividades que oportunizem o desenvolvimento da musicalidade da criança. De acordo com a autora, podemos fazer isso mesmo sem a ajuda de profissionais especialistas em música, pois, a perspectiva Histórico-Cultural defende que professoras e professores “tenhamos condições de ser os guias desse processo”.

Do ponto de vista epistemológico, temos, no cenário da Educação Musical brasileira, diversos autores e autoras que discutem e/ou apresentam metodologias alinhadas às propostas da Educação Musical Ativa, como Brito (2003), Fonterrada (2008) e Penna (2011), ou, mais especificamente, da abordagem *Orff-Schulwerk*, como Cunha, Carvalho e Maschat (2015) e Santos (2020). Precisamos, no entanto, levar em consideração que, conforme evidenciado na seção 2 desta pesquisa, essas discussões ainda são bastante restritas ao campo da Arte. É necessário que esse amplo arcabouço teórico penetre os espaços das instituições de ensino regulares, sobretudo, as escolas de Educação Infantil, nas quais o desenvolvimento da musicalidade é, segundo Pederiva (2017), um direito de todas as crianças, garantido por lei. Para a autora, a música não só faz parte da vida das crianças, mas é, acima de tudo, e na perspectiva Histórico-Cultural, a própria vida.

Se, para Vigotski, “educar significa organizar a vida” (Vigotski, 2000, p. 220 *apud* Teixeira; Barca, 2017, p. 32) e professoras e professores são os “organizadores do meio social educativo”, é compromisso das políticas educacionais, das instituições de ensino e da sociedade oportunizar o acesso das/dos profissionais da docência a um arcabouço pedagógico-musical que viabilize o desenvolvimento pleno de suas potencialidades humanas.

Mesmo que políticas e instituições públicas oportunizem, no entanto, o acesso a formações de qualidade, o fator humano é basilar no processo de desenvolvimento pessoal. A busca pelo conhecimento, para além de eventuais intervenções dos poderes e instituições públicas na formação docente, deve ser impulsionada por uma necessidade de crescimento, um desejo que advém do próprio indivíduo. Essa necessidade é fruto um processo dialético humano, histórico e social, sobre o qual discutiremos a seguir.

4.2 A afetividade como fonte geradora de necessidades e motivos

Os estudos de Vigotski no campo da afetividade e seu entendimento de que os processos afetivos são inseparáveis dos processos cognitivos podem favorecer a compreensão dos princípios filosóficos e pedagógicos da *Orff-Schulwerk*, reafirmando sua relevância para a constituição pedagógica docente. Para o autor, essa unidade afetivo-cognitiva “constitui a

atividade humana” (Pagani, 2021, p. 32). Seus postulados apresentam, segundo Gomes (2014 *apud* Pagani, 2021), os princípios marxianos como base metodológica, e foram influenciados pelos pressupostos filosóficos do pensador holandês Baruch de Espinosa (1632-1677).

Espinosa considerava que “as ideias que constituem a consciência advêm de uma realidade objetiva” (Gomes 2014 *apud* Pagani, 2021, p. 32). Logo, o pensamento pressupõe a existência do objeto. Para o filósofo, os afetos simbolizam as impressões de objetos exteriores no aumento ou na diminuição da potência de agir – ou vitalidade – de um corpo. Em outras palavras, os afetos são resultados de experiências vividas que variam a potência de agir do sujeito de forma positiva (alegria) ou negativa (tristeza). Ao reconhecer que os objetos exercem uma afecção sobre os sujeitos, a filosofia de Espinosa converge com os postulados de Vigotski e seus seguidores, já que

a psicologia soviética explica que o afeto é capaz de transformar qualitativamente funções psíquicas elementares em funções psíquicas superiores. Isso não ocorre de maneira natural, expressando-se quando há planejamento e organização da relação entre sujeito e objeto cultural. Trata-se de processo educativo por meio do qual, o sujeito é levado de um estado passivo a um estado ativo na forma de pensar e agir em relação ao que lhe afeta. (Gomes, 2008; Martins, 2011 *apud* Pagani, 2021, p. 35).

Para a psicologia soviética, o afeto pode promover transformações psíquicas qualitativamente superiores por meio de processos educacionais nos quais o sujeito atue ativamente sobre o objeto do conhecimento. Nessa perspectiva, a Educação Musical Ativa pode, por meio de práticas orientadas pelas pedagogias musicais ativas (como a *Orff-Schulwerk*), oportunizar momentos de trocas sonoro-afetivas capazes de contribuir com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos sujeitos, já que seus princípios filosóficos e pedagógicos dialogam com as concepções da Teoria Histórico-Cultural.

Ainda que as ideias de Espinosa levem em consideração a materialidade dos processos psicológicos, vale destacar que, na perspectiva Histórico-Cultural, sua teoria apresenta lacunas, pois não dá a conhecer os mecanismos da atividade humana e suas relações com os processos afetivos na constituição dos sujeitos. Vigotski (1995 *apud* Pagani, 2021) buscou superar essas lacunas incorporando “às suas reflexões o método dialético marxiano, visando destacar as relações sociais como elemento fundamental na constituição da subjetividade” (p. 33).

Em outras palavras, a dialética marxiana possibilita a compreensão dos processos psicológicos e do desenvolvimento humano por meio da sua historicidade, ou seja, da apreensão do movimento permanente dos fenômenos e objetos da realidade. Para Gomes (2014 *apud* Pagani, 2021), as ideias de Marx superam o materialismo de Espinosa, na medida em que consideram não só a história, mas a atividade humana objetiva (práxis) que o sujeito realiza na

história elementos fundamentais na constituição da sua subjetividade.

4.2.1 Necessidade e motivo na constituição do sujeito histórico

Os aspectos psicológicos e sociais da afetividade humana, sua indissociabilidade dos processos cognitivos e possíveis contribuições para a apropriação de conceitos da *Orff-Schulwerk* por parte de docentes da Educação Infantil são questões sobre as quais precisamos nos debruçar com maior detalhamento. Nessa reflexão, um aspecto importante da formação docente, aliás, humana, precisa ser levado em conta: saltos qualitativos no pensamento teórico dos sujeitos dependem de uma necessidade de crescimento que advém dos próprios sujeitos; um desejo que não é espontâneo ou ocasional, mas que tem sua gênese nas relações dos indivíduos com os objetos da cultura, historicamente constituídos dentro de uma determinada condição e meio social.

Segundo Repkin (2021), a necessidade advém do interesse. Quando um indivíduo analisa, por exemplo, uma situação-problema, já existe ali uma necessidade cognitiva. Se esse indivíduo percebe que seu conhecimento é insuficiente para resolver a situação-problema, seu significado se converte em significado do objeto, que agora desperta no sujeito um interesse especial. Conseqüentemente, uma situação à qual pouca atenção era destinada, passa a ser um objeto de interesse, causador de espanto e curiosidade. Para o autor, o interesse é a experiência subjetiva do significado do objeto; surge de uma necessidade, mas dela se separa, originando novas necessidades.

A necessidade não garante, contudo, a atividade¹¹. Para Repkin (2021), a causa da atividade é o encontro da necessidade com o objeto, que a satisfaz. Esse encontro é chamado na psicologia de motivo. Em outras palavras, quando a necessidade do indivíduo encontra o objeto da cultura, a relação entre ambos é, segundo Clarindo (2020), articulada pelo motivo, componente estrutural que estimulará as ações e operações a serem realizadas. Para este autor, “o motivo concreto para estar em atividade está no próprio objeto que busca sempre a satisfação da necessidade” (Clarindo, 2020, p. 62).

Quando o motivo é caracterizado, são necessários meios para a satisfação dos objetivos que dele emergem. Esses meios são as ações, que se relacionam de maneira direta com o objetivo a ser alcançado e norteiam as operações desenvolvidas ao longo da atividade. Leontiev (1978 *apud* Clarindo, 2020) nos esclarece, contudo, que tanto a origem quanto o resultado de

¹¹ Para Davidov (2021), a atividade só acontece quando há uma transformação significativa do indivíduo, da situação e do objeto, resultando na criação de algo novo. O conceito de atividade será aprofundado no tópico seguinte desta seção.

toda atividade conjunta dependem das condições históricas, que advém das relações sociais.

O surgimento de novas atividades do ponto de vista psicológico decorre, para Leontiev (1972, 1975 *apud* Repkin, 2021), primeiramente, do surgimento de novos motivos (ou metas). Para que um conteúdo ocupe o lugar do motivo na atividade do sujeito, deve existir, ser assimilado pelo sujeito. Em outras palavras, a assimilação do novo conteúdo ou material “pressupõe sua inclusão no sistema de atividade **disponível**¹² do sujeito, isto é, no sistema de ações despertado por motivos e metas disponíveis” (p. 342).

A assimilação de um novo conteúdo ou material assegura o enriquecimento das ações e o aperfeiçoamento dos modos de realização, porém, não garante o surgimento de novos motivos. O que irá promover esse surgimento é o enriquecimento da atividade do indivíduo, que promove o aparecimento de novos tipos de atividade, fazendo “com que o novo conteúdo assimilado, pelo sujeito, funcione como nova meta (ou motivo) de sua atividade” (Leontiev, 1974 *apud* Repkin, 2021, p. 345), fazendo surgir novas ações e atividades objetivas. Ao se enriquecerem cada vez mais, as atividades entram em contradição com os motivos gerados por elas, gerando um deslocamento dos motivos, modificando sua hierarquia, ocorrendo assim, o surgimento de novos motivos, e, conseqüentemente, novos tipos de atividade.

Tais processos de desenvolvimento humano, de caráter gradual, justificam por que as práticas orientadas pela abordagem pedagógico-musical *Orff-Schulwerk* também se desenvolvem gradativamente, transitando de práticas elementares para ações mais complexas, conforme afirmam seus princípios pedagógicos e filosóficos, apresentados na seção 3 desta pesquisa.

Necessidade e motivo são, assim, frutos um processo dialético humano, histórico e social. Se entendemos que, para Vigotski, os processos afetivos são “inseparáveis dos processos cognitivos, tornando-os uma unidade afetivo-cognitiva que constitui a atividade humana” (Pagani, 2021, p. 32), precisamos esclarecer também o conceito de atividade, com vistas à compreensão essencial das relações entre necessidade, motivo e ações em Educação Musical Ativa, orientadas pela *Orff-Schulwerk*.

4.2.2 O conceito de atividade na perspectiva Histórico-Cultural

Ao compreendermos a Teoria Histórico-Cultural como um estudo de caráter humanizador, concebemos a atividade como uma ação transformadora da situação, do objeto da cultura e do próprio indivíduo, resultando no que Puentes (2021) conceitua como

¹² Grifo em negrito do autor.

aprendizagem consciente.

Sendo assim, a aprendizagem consciente não se constitui pelo conteúdo do conhecimento adquirido pelos alunos e nem pela profundidade de sua compreensão, mas pelo significado que a própria aprendizagem adquire para os alunos. (Puentes, 2021, p. 37).

Nessa perspectiva, nem todas as ações humanas podem ser chamadas de atividade. A ação “só pode ser chamada de atividade quando está necessariamente associada a uma transformação substancial do objeto e da realidade circundante à pessoa” (Davidov, 2021, p. 248).

Em outras palavras, atividade é o conjunto de ações onde existe a criação de algo novo, resultando em uma transformação significativa do objeto, da situação e, por conseguinte, do sujeito. Segundo Davidov (2021), o homem realiza, ao longo do seu desenvolvimento ontogênico, diversos tipos de atividades geneticamente sucessivas, como a comunicação emocional, a manipulação objetual, a brincadeira de papéis, o estudo e as atividades socialmente úteis, como o trabalho. A natureza da atividade corresponde ao desenvolvimento psíquico do indivíduo.

Os tipos de atividade identificados em determinada ordem são fundamentais para os períodos correspondentes do desenvolvimento psíquico do homem (assim, de acordo com D. D. Elkonin, para a criança de um a três anos de idade, a atividade de manipulação objetual é a principal, enquanto que para uma criança de três a sete anos é dominante a atividade da brincadeira). (Davidov, 2021, p.169).

Para o autor, as necessidades, os motivos, as tarefas, as ações e as operações são os componentes estruturais mais importantes da atividade. Elkonin (2021) menciona também a importância do controle e da avaliação, por meio dos quais é possível verificar se o sujeito assimilou o novo modo de ação ou se deve continuar aprimorando esse modo. Nesta seção, focaremos, no entanto, no problema da formação das necessidades e dos motivos que orientam as ações da professora e do professor da Educação Infantil, já que toda atividade tem sua origem na necessidade, ou seja, no desejo do indivíduo de realizar algo que o satisfaça. A compreensão dos processos que geram tais necessidades é pré-requisito para a aplicação das técnicas de encantamento integradas às propostas pedagógicas da *Orff-Schulwerk*, as quais serão exemplificadas em tópicos posteriores desta seção.

Vimos anteriormente que, para Leontiev (1974 *apud* Repkin, 2021), o enriquecimento da atividade possibilita o surgimento de novos tipos de atividades, as quais não definem, contudo, a necessidade do sujeito. O que a determina é a interação com outras pessoas, a troca de atividades entre o indivíduo e a sociedade. No âmbito da Educação Infantil, Repkin (2021)

afirma que, sem essas relações humanas, a criança não pode avançar no seu desenvolvimento.

Ao pensarmos, contudo, em uma formação que envolva brincadeiras musicais e que tenha como público-alvo docentes adultos, para os quais a brincadeira já deixou de ser a atividade principal e a atividade social assume papel dominante, uma questão vem à tona: se entendemos com Vigotski (2018) os processos de criação como manifestações existentes desde a primeira infância, expressas principalmente na brincadeira, será por meio do brincar que retomaremos, com um adulto, tais processos de criação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores que não tenham se consolidado ou foram eventualmente interrompidos?

Para responder a essa questão, nos apoiamos nos escritos de Leontiev (2017), os quais evidenciam que a brincadeira ocupa hierarquias diferentes nas atividades da criança e do adulto.

Para uma criança que está brincando com cubos de madeira, por exemplo, o alvo da brincadeira não consiste em construir uma estrutura, mas em *fazer*, isto é, no conteúdo da própria ação. Isto é verdadeiro não apenas no caso das brincadeiras do período pré-escolar, mas também no de qualquer jogo em geral. A fórmula geral da motivação dos jogos é “competir, não vencer”. Por isso, nos jogos dos adultos, quando a vitória, mais do que a simples participação, torna-se o motivo interior, o jogo deixa de ser brincadeira. (Leontiev, 2017, p. 123).

Para o autor, essa caracterização é bastante geral, pois, não só o valor da brincadeira, mas também a maneira de brincar, varia entre a criança na idade pré-escolar, a criança na idade escolar e o adulto. Daí a necessidade de compreendermos as especificidades de cada estágio do desenvolvimento dos sujeitos. Se, para o adulto, naturalmente vinculado aos motivos que lhe são característicos, o propósito da brincadeira se afasta do processo e assume um caráter mais competitivo, fica evidente que, em uma formação de brincadeiras musicais voltada a adultos, o primeiro passo é sensibilizar os(as) participantes de forma que esses indivíduos revivam o caráter exploratório e as sensações de encantamento contidas no próprio processo, afastando-os momentaneamente da disputa.

Nesse sentido, a organização das atividades formativas assume papel preponderante. Se entendemos com Leontiev (1974 *apud* Repkin, 2021) que o que determina o surgimento de novas necessidades é a interação do sujeito com outras pessoas, ou seja, a troca de atividades entre o indivíduo e o meio social, essa troca pode, segundo o autor, ser espontânea ou regulada conscientemente, seja no caso das propostas pedagógicas voltadas às crianças ou das formações dirigidas a adultos, as quais determinam “as características principais da troca de atividades e uma mudança planejada das mesmas” (p. 343).

Marcolino (2017) reafirma, por sua vez, a importância da ação intencional na organização das ações e intervenções pedagógicas. Ainda que, para a autora, os processos de

apropriação da cultura humana por parte dos sujeitos sejam distintos em cada etapa do seu desenvolvimento, os argumentos discutidos no presente estudo buscam evidenciar que as atividades lúdicas com orientação pedagógica voltadas às ações com crianças e às formações pedagógico-musicais destinadas a adultos têm em comum o propósito de promover o máximo desenvolvimento das potencialidades humanas.

As aprendizagens mais importantes em cada etapa são aquelas capazes de promover processos psicológicos que se apresentam em forma de desenvolvimento potencial, ou seja, que não atingiram ainda *tudo que podem ser*. (Marcolino, 2017, p. 164, grifos da autora).

A ação consciente na Educação Musical Ativa, orientada por princípios da *Orff-Schulwerk*, é, assim, basilar na organização de situações educativas propulsoras de aprendizagens, frente aos desafios inerentes à formação de professoras e professores para e da Educação Infantil.

4.2.3 O adulto brincante: desafios para o desenvolvimento de docentes para e da Educação Infantil

Antes de discutirmos certas especificidades da organização formativa em *Orff-Schulwerk* voltada à atuação docente na Educação Infantil, precisamos refletir sobre uma importante questão que Leontiev (2017) nos induz a formular: se, para o autor, a criança reproduz e reelabora nas brincadeiras as impressões do mundo adulto, como e por que um adulto brincaria?

Os conceitos de formação da necessidade e do motivo supracitados evidenciam que é necessário que a brincadeira, enquanto atividade, faça, primeiramente, sentido para o sujeito. Logo, para que um adulto brinque de fato, e não apenas “finja” brincar, dois pontos precisam ser considerados: primeiramente, as brincadeiras musicais devem estabelecer vínculos afetivos com os sujeitos da ação. Segundo Vigotski (1925/2001a *apud* Andrada, 2014), “por meio da arte, tornamo-nos capazes de pronunciar e reviver emoções que teriam permanecido indefinidas, apagadas ou esquecidas” (p. 57).

Sabemos que as brincadeiras e jogos musicais dialogam com diversas manifestações artísticas, como a música, a dança, as artes plásticas, dentre outras. Ora, se essas manifestações da arte buscam, como o próprio autor bielorrusso afirma, catalisar sentimentos divergentes, percepções, impulsos e ações, encontrando “a sua descarga naquela atividade da fantasia que sempre requer de nós a percepção da arte” (Vigotski, 1925/2001a, p. 272 *apud* Andrada, 2014, p. 57), entendemos que as relações afetivas oportunizadas pelas vivências em *Orff-Schulwerk* também podem favorecer o resgate dos afetos da infância, bem como o reavivamento das suas

potências e, por conseguinte, o engajamento de adultas e adultos nas propostas pedagógico-musicais.

O segundo ponto a ser considerado está ligado à cognição dos sujeitos. Se a afetividade é, de acordo com o autor supracitado, indissociável do pensamento, a ação musical também deve, evidentemente, dialogar com adultas e adultos na dimensão cognitiva, estimulando e objetivando sua necessidade de aprender. Os princípios pedagógicos e filosóficos da *Orff-Schulwerk*, apresentados na seção anterior, evidenciam que as práticas orientadas por essa abordagem podem favorecer essa relação afeto-cognição.

Vale considerar que, salvo em condições de obrigatoriedade presencial, que também podem ocorrer, se uma adulta ou adulto se dispõe a comparecer a uma formação, certamente já existe ali uma necessidade, ainda que não objetivada. Para que tal objetivação aconteça, é fundamental, portanto, que o sujeito não apenas se envolva afetivamente com a brincadeira musical, mas também seja cativado no âmbito teórico, enxergando possibilidades de ressignificação dessa prática, com vistas ao seu planejamento pedagógico. A partir dessas relações, pode surgir o que Elkonin (2021) denomina automotivação.

Ao mesmo tempo, a indissociabilidade entre afetividade e cognição do indivíduo adulto convidado a brincar pode representar um considerável desafio para uma formação desenvolvente em *Orff-Schulwerk*. Afinal, a relação simbólica e objetual de um adulto em relação ao mundo que o cerca é diferente da relação que a criança estabelece com a sua realidade. Essa distinção pode incidir diretamente na relação de ambos com a brincadeira.

Para Leontiev (1998 *apud* Rossler, 2006), a brincadeira da criança não é uma atividade instintiva, mas objetiva. Conforme vai tomando consciência do mundo objetivo humano no qual está inserida, a criança recorrerá à atividade lúdica como uma forma de agir neste mundo, que a desafia. Segundo Rossler (2006),

Existe uma nítida discrepância entre o que ela quer fazer, entre suas necessidades de agir, de um lado, e o que ela pode executar, de outro. A criança quer, ela mesma, sozinha, dirigir um carro, pilotar um avião, mas não é capaz e não pode fazê-lo, pois ainda não domina as operações exigidas por essas ações. Assim é que a criança recorre à única atividade que pode satisfazê-la nesse momento: a atividade lúdica, em um jogo. (Rossler, 2006, p. 56).

Em outras palavras, o domínio das dimensões materiais ou simbólicas da realidade que ainda estão fora do alcance da criança só se torna possível por meio da brincadeira. Para Vigotski (1989 *apud* Rossler, 2006), a imaginação da criança advém da tensão entre a tendência para a satisfação imediata dos seus desejos, característica do estágio anterior à idade pré-escolar, e o surgimento de desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos na idade

pré-escolar. Para resolver esse contraponto, a criança “envolve-se em um mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados” (p. 56) que corresponde à brincadeira de papéis ou faz de conta.

A relação objetal que decorre da brincadeira surge, portanto, da necessidade da criança de dominar e penetrar no mundo adulto ou social. Assim, a criança que quer montar um cavalo, por exemplo, mas ainda não sabe como fazê-lo, promoverá, segundo Leontiev (1998 *apud* Rossler, 2006), um tipo de substituição, fazendo com que um objeto diretamente acessível a ela assumo o lugar do cavalo na brincadeira. Assim, na brincadeira da criança em idade pré-escolar, “não existem elementos irreais, arbitrários, improváveis e fantásticos”, mas “uma ação, uma operação e imagens reais de objetos reais e sociais” (Rossler, 2006, p. 58).

Para Marcolino e Mello (2015 *apud* Marcolino, 2017, p. 156-157),

O uso de objetos para substituir objetos ausentes e necessários à interpretação do papel exige a separação entre o campo real (ótico) e o campo do significado (imaginário), constituindo na criança a função simbólica da consciência, essencial para a formação e desenvolvimento da imaginação que, segundo Vigostki (2008), surge na arena do desenvolvimento psíquico quando a criança se torna independente de sua própria percepção.

Adultas e adultos, por outro lado, já dominam certas ações e operações sobre as quais a criança pequena ainda deseja atuar, e não teriam, a princípio, a necessidade de promover as mencionadas substituições objetais para dominar certos modos de ação. Ao pensarmos em uma proposta pedagógico-musical, no entanto, essas relações de substituição entre o campo real e o campo do significado do objeto podem ocorrer como um apoio à compreensão de certos conceitos abstratos que envolvem um contexto musical.

Nesse caso, a música representaria para o indivíduo não-musicista um universo sobre o qual ele não exerce domínio. Uma pessoa sem experiência musical prévia, que teve pouco ou nenhum estímulo nessa área do conhecimento ao longo da vida, certamente encontrará dificuldades em tocar um ritmo (seja com instrumentos, materiais não estruturados ou o próprio corpo) ou em executar um movimento ritmado durante uma brincadeira ou jogo musical. Isso implica dizer que o indivíduo não-musicista pode até ouvir uma música, percebê-la de maneira elementar, mas não conseguirá, sem ajuda de uma mediadora ou mediador mais experiente, objetivar seus elementos constituintes.

Para que essa objetivação aconteça, formadoras e formadores em *Orff-Schulwerk* podem, na condição de organizadores do “meio social educativo” (Teixeira; Barca, 2017, p. 37), viabilizar propostas de música e movimento que impliquem, por exemplo, a manipulação “musical” de objetos não estruturados, como folhas de papelão. Esses objetos não estruturados

podem ser explorados por meio da dança, do canto ou da contação de uma história, gerando um contexto lúdico e sonoro. Uma vez que as/os participantes estejam imersas/os nesse contexto imaginativo, os mesmos objetos podem ser dispostos no chão e, em um segundo momento da prática, atuar como partituras não convencionais, orientando o toque, o canto ou a execução dos movimentos ritmados dos sujeitos da ação. Nesse caso, o jogo musical e os objetos não estruturados que o instrumentalizam convidam os sujeitos da ação a envolver-se em um mundo imaginário, criando condições que os aproximam de elementos da linguagem musical (no caso, a melodia e o ritmo) e das propriedades do som¹³. Em outras palavras, ações dessa natureza aproximam a atividade de adultas(os) de processos que envolvem a imaginação e criação da criança.

Segundo Leontiev (1998 *apud* Rossler, 2006), ocorre, na brincadeira infantil, uma ruptura entre o significado e o sentido de uma ação e de um objeto. No dia a dia, uma folha de papelão mantém seu significado de folha de papelão, a qual demanda ações e operações inerentes à sua estrutura física e objetiva. No exemplo anterior, porém, seu sentido se afasta do seu significado. A folha de papelão pode adquirir o sentido de um chapéu, um volante de automóvel, um telhado de casa ou, no caso do jogo citado, de uma partitura não convencional.

A diferença elementar dos processos intrapsíquicos na atividade lúdica de sujeitos em diferentes etapas do desenvolvimento (crianças e adultos) é que, no caso da criança, a ruptura entre significado e sentido se dá, de acordo com Leontiev (1998 *apud* Rossler, 2006), no próprio processo de brincar. Para Vigotski (2008), a criança não racionaliza os motivos pelos quais a brincadeira foi inventada e tampouco a cria de maneira consciente. O fato de a criança brincar sem ter a consciência dos motivos para fazê-lo é que distingue a atividade da brincadeira de outros tipos de atividade, como o trabalho.

No caso dos adultos, para os quais a brincadeira já deixou de ser a atividade principal, a ruptura entre significado e sentido deve ser estimulada por propostas lúdico-musicais, organizadas com intencionalidade pedagógica, que contribuam para a geração de novas necessidades e motivos dos sujeitos, impulsionando seu desenvolvimento psíquico, corporal, afetivo e social. Isso significa que a relação dos adultos com a atividade musical deve ir além da manipulação de instrumentos musicais ou outros objetos: é preciso que os adultos brinquem, imaginem, se encantem com a atividade, para que a brincadeira musical propicie aos sujeitos “ampla estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência” (Vigotski *apud*

¹³ São propriedades do som: intensidade (sons fracos e fortes); timbre (qualidade do som); altura (sons graves e agudos); duração (sons curtos e longos).

Rossler, 2006, p. 61), assim como acontece na brincadeira de crianças pequenas.

Outro desafio das formações em *Orff-Schulwerk* está no senso de competição ou utilitarismo das atividades adultas. Ao brincar, é preciso que os sujeitos superem o conceito de atividade produtiva, já que o objetivo da ação lúdica não é o resultado, mas o processo em si, para que a brincadeira assuma seu papel na dinâmica de apropriação-objetivação da cultura, a qual, segundo Rossler (2006), é a mola propulsora de formação do indivíduo.

Se, para Vigotski (2018), a brincadeira cria uma situação imaginária, representá-la meramente como um processo cognitivo, em uma abordagem intelectualista, pode deixar à margem a dimensão da afetividade. Como o próprio autor afirma,

caso [a brincadeira] seja entendida como simbólica, teme-se que, em sua ação, ela se transforme numa atividade semelhante ao cálculo algébrico; que ela se transforme num sistema de sinais que generalizam a atividade real. Assim, não encontraríamos algo peculiar à brincadeira e imaginaríamos a criança como um algebrista fracassado que não sabe escrever os sinais no papel, mas imagina-os na ação. É necessário demonstrar a relação dos impulsos com a brincadeira porque, parece-me, ela própria nunca é uma ação simbólica no sentido estrito da palavra. (Vigotski, 2008, p. 26).

Ainda que, como já foi demonstrado, os processos cognitivos e afetivos sejam indissociáveis, os argumentos do autor reafirmam a importância do despertar das afetividades da infância como ação inicial primordial dentro das propostas pedagógicas em *Orff-Schulwerk* voltadas a adultas e adultos. Em outras palavras, para que os sujeitos brinquem, de fato, devem ser movidos primeiramente pelo encantamento da brincadeira musical em si, deixando a intelectualização da atividade para o momento seguinte.

Formadoras e formadores da área de Educação Musical Ativa devem ter essas especificidades em perspectiva, cientes de que “uma ação educativa se concretiza por meio de determinadas ações e intervenções” (Marcolino, 2017, p. 162). Para a autora, essas ações e intervenções influem diretamente na organização de tempo e espaço (onde se brinca), nos objetos, nas relações, temas e conteúdo da brincadeira. Por isso, é fundamental a adoção de estratégias de apropriação gradativa de elementos da linguagem musical que respeitem e dialoguem com a situação social dos atores da ação. Algumas dessas estratégias, características da *Orff-Schulwerk*, serão exemplificadas posteriormente.

4.3 Propostas pedagógicas em Educação Musical Ativa com ênfase na abordagem *Orff-Schulwerk*

As propostas pedagógicas da abordagem *Orff-Schulwerk* – e da Educação Musical Ativa como um todo – pressupõem participação ativa dos indivíduos, partindo, segundo Bona (2011),

da prática para a apropriação de um conhecimento teórico. Para fins de esclarecimento, serão apresentados a seguir exemplos de propostas pedagógico-musicais e possíveis desdobramentos, sempre orientados pelos princípios pedagógicos e filosóficos ora apresentados. As práticas podem ser realizadas com o apoio de canções gravadas, tocadas ao vivo ou cantadas *a capella*, ou seja, cantando-se a melodia sem o acompanhamento de instrumentos musicais. Um apoio audiovisual à leitura, com exemplos de práticas, está disponível no *QR Code* abaixo¹⁴:

QR Code 1 – Audiovisual: Propostas pedagógicas em Educação Musical Ativa com ênfase na abordagem *Orff-Schulwerk*



<https://youtu.be/Hq6yuesXYTs>

Fonte: elaborado e editado pelo autor.¹⁵

Apesar de serem mormente direcionadas ao desenvolvimento pleno de docentes, a maior parte das vivências aqui demonstradas pode ser ressignificada com vistas ao planejamento de práticas em salas de crianças da Educação Infantil. A perspectiva é, no entanto, promover a autonomia de adultas e adultos em formação, que serão, segundo Teixeira e Barca (2017, p. 35), “os intelectuais que conduzem com base científica as relações sociais educativas”.

As propostas descritas neste tópico levam em consideração as potencialidades de adultas e adultos não musicistas, bem como os desafios debatidos na presente seção, sem perder de vista os princípios norteadores da Teoria Histórico-Cultural para uma Educação Infantil desenvolvente.

4.3.1 Dois passarinhos

Pilares da *Orff-Schulwerk* e da Educação Musical Ativa trabalhados nas propostas:

- Canto;
- Audição;

¹⁴ Canções apresentadas no vídeo: 1. “Dois Passarinhos” (Domínio Público/Versão: Gabriela Pelosi); 2. “Canoeiro (Pescaria)” (Dorival Caymmi); 3. “A Maré Tá Cheia” (Domínio Público); 4. “Caranguejo” (Domínio Público); 5. “Pirulito Que Bate-Bate” (Domínio Público). O apoio audiovisual busca não só ilustrar, mas ampliar as propostas descritas na presente seção, evidenciando como uma mesma prática pode ser realizada com diferentes canções, em diferentes contextos.

¹⁵ Agradecimentos à minha parceira e esposa, Carol Alaby, pelo auxílio na edição das legendas do vídeo.

- Brincadeira;
- Consciência corporal / movimentos fluidos;
- Criação de movimentos;
- Repertório da cultura popular.

Materiais necessários:

- Caixa de som com celular ou instrumento musical para acompanhamento (opcionais)¹⁶;
- Acesso à internet para reprodução do áudio da canção (opcional);
- Lencinhos de tecido leve, como organza, dois para cada participante (opcionais).

A canção de domínio público “Dois passarinhos” é o elemento disparador desta proposta pedagógica. Inicialmente, a formadora ou formador¹⁷ apresenta às/aos participantes a canção *a capella*.

Dois passarinhos
pousaram no varal
um é o canarinho
o outro, o pica-pau
voa, canarinho
voa, pica-pau
volta, canarinho
volta, pica-pau.¹⁸

Se imaginarmos, no entanto, que a proposta está sendo vivenciada por pessoas sentadas no chão, em roda, e sua mediadora ou seu mediador se limita a cantar a canção para que todas e todos a ouçam e cantem junto, teremos aqui um mero exemplo de apreciação musical **passiva**. Para que essa vivência se configure uma atividade de Educação Musical Ativa, ideias elementares podem ser acrescentadas. O canto é, nesse caso, acompanhado de gestos simples de mão, que podem estar livres ou segurar lencinhos leves, um para cada mão, simulando movimentos de voo, que representam passarinhos.

¹⁶ Nesta prática, os principais instrumentos serão a voz e o corpo das/dos participantes. A reprodução de áudios ou o uso de instrumentos musicais é facultativo, pois toda a vivência pode ser realizada por meio do canto e de movimentos corporais.

¹⁷ Para que fique clara a distinção entre docentes da Educação Infantil e mediadoras ou mediadores de formações em *Orff-Schulwerk*, serão adotados, neste tópico, os seguintes termos: “professoras e professores” para o primeiro caso e “formadoras e formadores” para o segundo. Os termos “participantes”, “grupo” e “pessoas” também serão adotados quando as vivências propostas se adequarem igualmente a adultas(os) e crianças, permitindo, assim, que leitoras e leitores visualizem as situações descritas tanto em ambientes formativos quanto escolares.

¹⁸ Uma versão em áudio da canção “Dois passarinhos” (Domínio Público / Versão: Gabriela Pelosi) pode ser encontrada no álbum da artista Cris Barulins, “Planeta Peteca” (Tratore, 2018), disponível nas plataformas de *streaming*, na internet. O mediador ou mediadora da atividade pode aprender a canção previamente ouvindo a gravação ou, caso necessário, utilizar o próprio áudio cada vez que a canção precisar ser cantada.

Os movimentos devem ser fluidos, ou seja, sem marcação rítmica (adequados, portanto, aos bebês e crianças bem pequenas). Ainda sentadas/os, as/os participantes aprendem a canção e os gestos de mão, ouvindo-a e contemplando os gestos feitos pela mediadora ou mediador na primeira vez em que ela é cantada, conforme sugestão a seguir:

Dois passarinhos
 pousaram no varal [*ambas as mãos para trás*]
 um é o canarinho [*mão direita “voa” à frente do corpo*]
 o outro, o pica-pau [*mão esquerda “voa” à frente do corpo*]
 voa, canarinho [*mão direita “voa” para trás novamente*]
 voa, pica-pau [*mão esquerda “voa” para trás novamente*]
 volta, canarinho [*mão direita “voa” à frente do corpo novamente*]
 volta, pica-pau [*mão esquerda “voa” à frente do corpo novamente*].

Uma vez aprendidos, canção e gestos podem ser repetidos por todas e todos.

Após o momento de canto coletivo e gestos de mãos ou lencinhos, um desdobramento da brincadeira pode ser proposto. Todas as pessoas cantam “Dois passarinhos” novamente, levantando-se do chão e caminhando pela sala.¹⁹ Enquanto cantam, as pessoas são convidadas a simular um voo de passarinho, criar uma dança ou inventar movimentos fluidos, se expressando da maneira que desejarem. A fluidez proporcionada pela manipulação dos lencinhos pode contribuir para a criação de movimentos nessa etapa da proposta.

Antes da canção terminar, o grupo deve retornar aos seus “ninhos”. Assim, na última palavra da cantiga (“pica-pau”), as pessoas já devem estar novamente sentadas em seus respectivos lugares.

Todos as etapas da prática podem ser realizadas mais de uma vez, para que o grupo se integre afetiva e cognitivamente ao objeto da cultura – no caso, a canção –, ganhando confiança e ficando mais à vontade a cada repetição.

Essa brincadeira musical objetiva, dentre outros fatores, estimular que todas e todos percebam, de maneira prática e em seu próprio corpo, a relação entre a duração da música e os movimentos criados, estimulando a livre expressão com movimentos fluidos e a experimentação das suas potencialidades corporais.

No caso das adultas e adultos, o simples desafio de retornar ao lugar no tempo da canção materializa a associação dos processos cognitivos e afetivos. É bastante comum que algumas pessoas se distraiam com o canto e os movimentos corporais na primeira tentativa, esquecendo-se da duração da música e se sentando fora do tempo previsto. Nesse caso, é importante

¹⁹ Nesse momento, a canção pode ser cantada *a capella*, acompanhada por um instrumento musical (como tambor, violão, ukulele ou teclados), caso o mediador ou a mediadora saiba tocá-lo, ou pela já mencionada gravação em áudio.

incentivar a turma à realização de uma nova tentativa, deixando claro que esses equívocos são normais e fazem parte da vivência. Quando interpretado com leveza e bom humor, o “erro” pode gerar em adultas e adultos uma necessidade de repetição da prática, levando-os a um estado de satisfação quando conseguirem superar a situação-problema.

Em termos musicais, situações dessa natureza envolvem alguns pilares da *Orff-Schulwerk*, como cantar, ouvir, movimentar-se e brincar, além de focar, de maneira lúdica, na duração, que é uma propriedade do som. O domínio elementar da duração é fundamental para a percepção musical e para o desenvolvimento da consciência corporal, já que, segundo Delalande (2019, p. 47), “a música é também uma arte do gesto”. Em cada movimento orientado pela música existe uma força empregada dentro de um determinado espaço de tempo, e, quanto mais a/o docente dominar esse conceito, mais intencionalidade colocará em seu gestual durante suas práticas musicais.

De acordo com o autor supracitado, a criança aprecia a música por meio do gesto. “Para os pequenos da Educação Infantil, produzir sons é, a princípio, encadear gestos. É isso o que atrai a atenção deles” (Delalande, 2019, p. 56). Vale reforçar, no entanto, que, mesmo que as brincadeiras musicais envolvam a criação de movimentos por parte das crianças, os gestos da professora e do professor sempre serão referências para elas. Esses gestos não precisam, necessariamente, atender a valores estéticos predeterminados socialmente. De acordo com os preceitos da abordagem *Orff-Schulwerk* já evidenciados, cada professora e professor pode apresentar gestos musicais com intencionalidade pedagógica que respeitem seu próprio corpo e sua constituição histórico-social.

4.3.2 Pulso com tecido

Pilares da *Orff-Schulwerk* e da Educação Musical Ativa trabalhados nas propostas:

- Canto;
- Audição;
- Jogo;
- Consciência corporal / autorregulação dos movimentos;
- Senso rítmico;
- Repertório da cultura popular.

Materiais necessários:

- Tecido grande e maleável, como *lycra*;
- Bolinha de borracha (opcional).

Esta vivência propõe a experimentação do pulso (ou ritmo) de uma canção, sem que haja a necessidade do emprego de conceitos tecnicistas da linguagem musical, que já estarão implícitos na prática. A título de exemplo, consideremos uma cantiga do repertório popular, “Peixe Vivo”:

Como pode um peixe vivo
Viver fora da água fria?
Como pode um peixe vivo
Viver fora da água fria?

Como poderei viver
Como poderei viver
Sem a tua, sem a tua
Sem a tua companhia?
Sem a tua, sem a tua,
Sem a tua companhia?²⁰

A prática se inicia com todas as pessoas sentadas em roda. Na abertura, recomenda-se uma ação de encantamento com o uso de uma bolsa, mochila ou mala que contenha um tecido grande (preferencialmente de *lycra*, por conta da sua maleabilidade).

Enquanto canta a canção pela primeira vez, a formadora ou formador abre lentamente a mala, fazendo suspense quanto ao seu conteúdo, interrompendo eventualmente o canto e fazendo expressões de surpresa. Assim que o grande tecido é revelado, pode ser estendido no meio da roda, de maneira que todas as pessoas o alcancem e consigam segurar um pedaço de suas bordas com ambas as mãos.

A formadora ou formador convida as/os participantes a cantar novamente a canção, imaginando que o tecido represente as ondas do mar. Assim, o grupo agita o tecido enquanto canta, fazendo movimentos ascendentes e descendentes, de acordo com o pulso da música.

No caso de “Peixe Vivo”, o pulso ou ritmo da música pode ser facilmente percebido em algumas sílabas tônicas da letra da canção. Para exercitar essa percepção, podemos, durante a preparação da atividade, cantar a canção em voz alta, batendo palmas ou os pés no chão a cada pulso forte da música, conforme Exemplos 1 e 2.

²⁰ Importa reafirmar que a Educação Musical Ativa valoriza o repertório pessoal de cada indivíduo. Isso significa que, da mesma forma que a cantiga popular “Peixe Vivo” foi empregada neste exemplo, outras canções disparadoras que integrem o repertório da mediadora ou mediador podem ser consideradas, desde sejam condizentes com a proposta pedagógica.

É importante reconhecer que as músicas não possuem apenas um tipo de pulso com qual podemos brincar. Isso significa que o tecido pode ser agitado de forma mais lenta e espaçada, considerando-se o “macropulso” da música (Exemplo 1), ou de maneira mais rápida, considerando-se o “micropulso” da canção (Exemplo 2).

Exemplo 1 – Pulsos espaçados da música (macropulso):

Como **pode** um peixe **vivo**²¹

Viver **fora** da água **fria**?

Como **pode** um peixe **vivo**

Viver **fora** da água **fria**?

Como **poderei** **viver**

Como **poderei** **viver**

Sem a **tua**, sem a **tua**

Sem a **tua** **companhia**?

Sem a **tua**, sem a **tua**

Sem a **tua** **companhia**?

Exemplo 2 – Pulsos rápidos da música (micropulso):

Como **pode um **peixe** **vivo****

Viver **fora da água **fria?****

Como **pode um **peixe** **vivo****

Viver **fora da água **fria?** *²²**

Como **poderei** **viver** *²³

Como **poderei** **viver**

Sem a **tua, **sem** a **tua****

Sem a **tua **companhia**?**

Sem a **tua, **sem** a **tua****

Sem a **tua **companhia**?**

4.3.2.1 Desdobramentos da proposta

Além do canto e do movimento com tecido, variações da proposta podem ser empregadas:

²¹ Em cada sílaba grifada, balançar o tecido para cima e para baixo, enfatizando o pulso da música no movimento descendente.

²² Balançar mais uma vez o tecido no sinal *, pois há também um micropulso na pausa, ou seja, no silêncio entre este verso e o início do próximo.

²³ Mesmo caso da nota de rodapé anterior.

- Convidar um(a) participante a se sentar ao centro do tecido. Feito isso, o grupo repetirá os procedimentos anteriormente descritos, de maneira que a(o) participante que estiver sentada(o) ao centro sinta o pulso da canção pelo agito do tecido;
- Outra possibilidade: um(a) participante senta-se ao centro do tecido. Ao invés de apenas agitar o tecido no chão, o grupo pode se levantar e, segurando o tecido com firmeza, balançá-lo levemente no pulso da canção ou, ainda, girá-lo lentamente, como uma ciranda.

Essas variações da proposta visam explorar a dimensão afetiva das/dos participantes. Como já foi mencionado, para Cunha, Carvalho e Maschat (2015), a relação entre música, linguagem e movimento potencializa a motivação, expressão e vivência de sentimentos e emoções. Por isso, é fundamental que em situações pedagógicas dessa natureza as participações ao centro do tecido sejam voluntárias, respeitando-se o desejo e a personalidade de cada um(a).

Outras possibilidades de vivências baseadas na proposta ora descrita:

- Pedir que as/os participantes se deem no chão. Com a ajuda de um(a) auxiliar, a formadora ou formador permanecerá em pé, cantando e movimentando o tecido em sentido ascendente e descendente de acordo com o pulso da canção, aproximando-o e afastando-o do grupo que estiver deitado;
- Colocar uma bolinha de borracha ao centro do tecido, de maneira que esta represente o peixe no mar. Enquanto o grupo canta e balança o tecido, o “peixe” irá se movimentar no pulso da música. O desafio é que o grupo consiga encontrar a intensidade ideal dos movimentos, de maneira que o peixe “dance”, mas não caia do tecido. Caso a bolinha escape, é necessário recolocá-la no centro do tecido e reiniciar a brincadeira.

Como ficou demonstrado, uma mesma cantiga pode, segundo os preceitos da *Orff-Schulwerk*, disparar uma gama de ações que se sucedem em caráter gradativo, da mais elementar à mais complexa. É fundamental que essas variações sejam planejadas de acordo com os recursos disponíveis e situação social de desenvolvimento das/dos participantes da prática.

4.3.3 Partitura não convencional: proposta formativa para adultas(os) e configuração para crianças pequenas

Pilares da *Orff-Schulwerk* e da Educação Musical Ativa trabalhados nas propostas:

- Canto;

- Audição;
- Jogo;
- Percussão corporal;
- Consciência rítmica;
- Criação de movimentos;
- Repertório da cultura popular.

Materiais necessários para ações formativas com docentes:

- Copos plásticos coloridos.

Materiais necessários para ações com crianças pequenas:

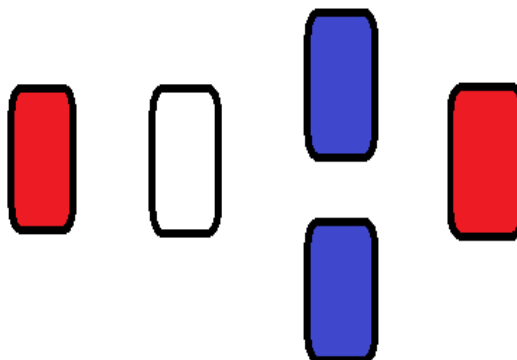
- Folhas de papel sulfite branco;
- Giz de cera;
- Materiais não estruturados para a criação de sons (opcionais);
- Livro infantil para contação de história (opcional).

Esta prática exige habilidades motoras e cognitivas mais avançadas, sendo, portanto, direcionada ao desenvolvimento musical de adultas e adultos em formação. Posteriormente, veremos como reconfigurar tais ações para uma prática voltada a crianças pequenas. Importa considerar que as ações destinadas a crianças também podem ser realizadas em formações para docentes. A proposta busca abranger todos os pilares da abordagem *Orff-Schulwerk* e da Educação Musical Ativa como um todo: *ouvir/cantar, tocar, jogar/brincar, movimentar-se e criar*.

O jogo musical com partituras não convencionais é realizado com copos coloridos distribuídos pelo chão (Figura 1). Cada cor representa um som de percussão corporal ou um tempo de silêncio (pausa, na linguagem musical).

Na apresentação da proposta, a formadora ou formador determina, por livre escolha, o som que cada copo representará e os demonstra às/aos participantes. No caso da pausa, algum movimento sem qualquer emissão de som pode ser criado. A regra principal é que seja formado um grupo de copos com quatro sons iguais (representados por copos de mesma cor) ou distintos entre si (copos de cores diferentes).

Figura 1 – Exemplo de distribuição de copos coloridos pelo chão:



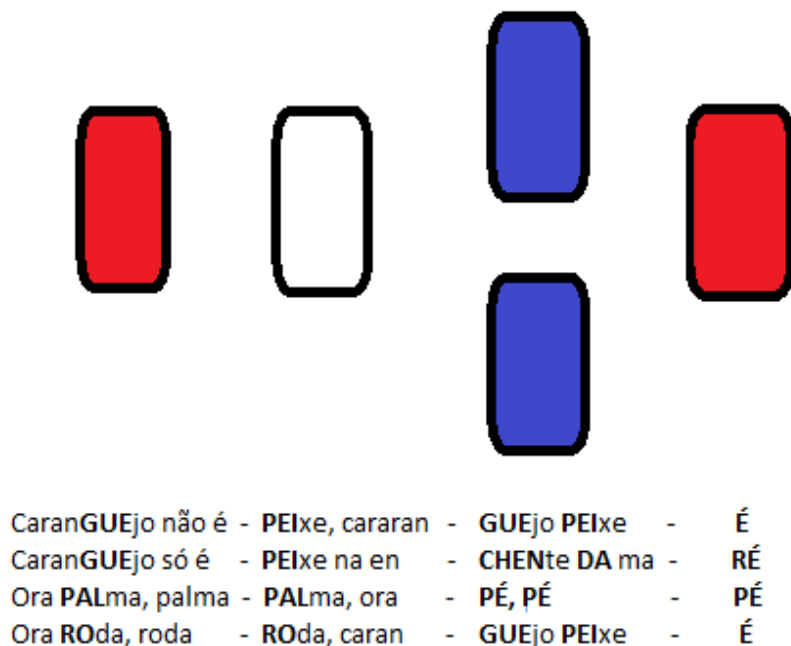
Fonte: elaborada pelo autor.

Ao fazermos a leitura da partitura não convencional exemplificada na Figura 1, teremos, da esquerda para a direita, por livre escolha da formadora ou do formador: palma (copo vermelho), pausa com as mãos na cabeça (copo branco), duas batidas de pés no chão ocupando um só tempo (copos azuis) e palma (copo vermelho).

Sobre esse conjunto de sons, é possível cantar uma canção popular de ritmo elementar, como “Caranguejo”²⁴. Um dos objetivos da proposta é que o grupo perceba (sem que isso seja verbalizado, mas por meio dos movimentos do corpo) que as palmas, pausas e sons do pé sempre devem ser “tocados” nos tempos fortes da canção, o que, nesse caso, equivale dizer que os sons devem ser executados sobre as sílabas tônicas da cantiga, conforme exemplificado a seguir:

²⁴ “Caranguejo”, cantiga de domínio público.

Figura 2 – Cantiga “Caranguejo” cantada sobre partitura não convencional.



Fonte: elaborada pelo autor.

No exemplo acima, ao cantar, as/os participantes:

1. Batem uma palma sobre as sílabas grifadas abaixo do primeiro copo vermelho;
2. Colocam as mãos na cabeça, sem emitir qualquer som percussivo, nas sílabas grifadas abaixo do copo branco;
3. Batem duas vezes o pé (direito, esquerdo) sobre as sílabas grifadas abaixo dos dois copos azuis;
4. Batem uma palma sobre as sílabas grifadas abaixo do segundo copo vermelho.

Na segunda etapa da prática, propõe-se a formação pequenos grupos de participantes²⁵. Cada grupo recebe um kit de copos coloridos e tem até dez minutos para distribuí-los pelo chão, formando, de acordo com o modelo previamente exposto, um arranjo quatro sons. Para tanto, pode-se usar a mesma cantiga do exemplo, uma nova cantiga escolhida pelo grupo ou uma cantiga sugerida pela formadora ou formador.

Os sons de palma (copo vermelho) e pés (copos azuis), explorados anteriormente, podem ser reaproveitados durante a criação do novo arranjo, mas recomenda-se que sejam

²⁵ A exemplo das práticas anteriormente demonstradas, a participação nesta vivência deve ser voluntária e o momento de criação deve sempre contar com as intervenções necessárias da formadora ou formador.

experimentados sons diferentes para cada cor. Além disso, um novo movimento deve ser inventado nos momentos de pausa (copo branco).

Em uma situação formativa como essa, recomenda-se que mais de uma canção, preferencialmente popular e de estrutura elementar, seja “ensaiada” pela formadora ou formador durante o planejamento da atividade. O domínio de um considerável repertório de canções pode favorecer eventuais intervenções pedagógicas da formadora ou formador, enriquecendo os exemplos e ampliando as possibilidades de criação por parte das/dos participantes da formação.

É preceito da abordagem *Orff-Schulwerk* que o trabalho prático e a vivência sejam elementos propulsores das relações ensino-aprendizagem. Como estamos tratando de uma situação formativa de docentes, adultas e adultos devem, neste caso, “vivenciar, desfrutar, atuar, interagir e, assim, desenvolver aspectos cognitivos e afetivos” (Cunha; Carvalho; Maschat, 2015, p. 45).

Para os autores supracitados, no entanto, o trabalho ativo pressupõe também uma reflexão posterior sobre os conceitos implícitos nas práticas, quais sejam, neste caso: a relação entre o objeto da cultura popular (cantiga) e a criação de movimentos; o desenvolvimento da percepção rítmica por meio do gesto; a coordenação e o controle de movimentos na percussão corporal; a geração de motivação por meio dos desafios gradativos implícitos no jogo; o canto, a experimentação, a criação e a execução musical coletivas, na busca pelo desenvolvimento de potências de dimensões sociais e afetivas dos indivíduos.

4.3.3.1 Configuração da proposta para crianças pequenas

As propostas em *Orff-Schulwerk* podem ser reconfiguradas para atender a diferentes situações sociais de desenvolvimento. No caso da proposta descrita acima, podemos promover adequações que respeitem as especificidades desenvolvimentais de crianças pequenas, explorando o caráter lúdico e objetual da vivência.

Na prática, são possíveis as seguintes modificações:

- a) Em folhas de papel sulfite brancas, são desenhados, com giz de cera ou outros riscadores, contornos de mãos e pés das crianças. As folhas são distribuídas pelo chão, compondo, a princípio, uma sequência elementar (por exemplo, mão-pé-mão-pé). Neste caso, não é necessário pensarmos em grupos de quatro sons, mas em contornos de mãos e pés que se sucedam em grande quantidade, formando um “caminho de palmas e pés” que será trilhado ao ritmo de uma canção.

A professora ou professor toca uma música de ritmo elementar e bem evidente (que pode ser gravada ou tocada ao vivo)²⁶, acompanhando a canção com palmas e pés, de acordo com a distribuição das folhas no chão, e convidando a turma a fazer o mesmo.

Como a pausa pode ser um conceito abstrato para crianças pequenas, ela pode ser substituída por um momento de criação, acrescentando-se aos contornos de mãos e pés dispostos pelo chão um desenho de figura elementar, como uma estrela. As crianças podem sugerir um movimento para essa ilustração – por exemplo, um salto, um giro, um agachamento – e executá-lo a cada aparição da estrela no caminho. O importante é que a “trilha musical” mantenha a simplicidade de execução, sem perder o caráter lúdico.

- b) O mesmo conceito de partitura não convencional pode ser ajustado para a sonorização de uma contação de história. Nesse caso, sons e movimentos não precisam ser necessariamente ordenados em sequência, mas podem ser representados por figuras, como ondas ou espirais desenhadas na folha de papel sulfite. Durante a contação, as crianças inventam sons (vocais, de percussão corporal ou extraídos de objetos não estruturados) cada vez que essas figuras forem mostradas pela professora ou professor. As figuras podem ser retomadas ao longo da história, estimulando a memória musical e a atenção do grupo.

Como já foi evidenciado na pesquisa discutida nesta dissertação, é necessário que, ao propor ou participar das brincadeiras e jogos musicais, a professora ou o professor superem o senso de utilitarismo que poderia se atribuir a situações dessa natureza. Em outras palavras, a brincadeira musical vivenciada no âmbito da Educação Infantil não deve, necessariamente, “servir” à apreensão de habilidades tecnicistas ou fomentar a competição entre os indivíduos. As práticas lúdico-musicais dialogam com a brincadeira de papéis, para a qual o objetivo não é o resultado, mas o processo que propulsiona, segundo Rossler (2006), a formação do indivíduo.

É fundamental que organizadoras e organizadores do meio social educativo estejam conscientes da importância do processo nas brincadeiras musicais para que a atividade não se converta em um apanhado de exigências performáticas, na qual a criança deve “tocar”

²⁶ Existe um vasto repertório musical destinado a bebês, crianças bem pequenas e pequenas, desenvolvido por especialistas nessa área do conhecimento. Essas canções estão disponíveis gratuitamente em *streamings* e em vídeos da internet. É fundamental, no entanto, que a/o docente respeite critérios de qualidade e sofisticação ao selecionar as canções para suas atividades pedagógicas. Recomenda-se, para fins de pesquisa, a busca por grupos como **Palavra Cantada**, **Tiquequê**, **Grupo Triiii**, **Sonatina Música e Movimento**, **Cris Barulins**, **Badalu** e **Shauan Bencks (Arte da Criança)**.

perfeitamente, dentro de um determinado ritmo. Para além do alinhamento e da perfeição estética, importa considerar, nesse caso, a expressividade da criança, a possibilidade de improvisação e exploração dos seus próprios movimentos, a dimensão social da brincadeira e do jogo musical e a apropriação de objetos da cultura, como as cantigas infantis e canções populares desta e de outras culturas, parlendas e histórias.

Tais perspectivas reafirmam as articulações ora realizadas entre a *Orff-Schulwerk* (e a Educação Musical Ativa como um todo) e a Teoria Histórico-Cultural, nos convidando a promover uma síntese reflexiva que não intenciona concluir o assunto, mas ampliar o debate a respeito do papel da música na Educação Infantil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados na seção 2, que decorrem de revisão da literatura produzida na área da Educação Musical no contexto da Educação Infantil, em uma perspectiva Histórico-Cultural, evidenciam e se somam à preocupação de pesquisadoras e pesquisadores com a constituição teórico-científica e a ampliação reflexiva de docentes da educação básica não especializados em música. No entanto, a carência de estudos articuladores de princípios da Educação Musical Ativa, mais especificamente da abordagem *Orff-Schulwerk*, e da Educação Infantil e suas especificidades, tendo como eixo norteador a Teoria Histórico-Cultural, reforça a necessidade de um aprofundamento teórico nessas áreas do conhecimento, justificando a materialização da pesquisa discutida nesta dissertação e das reflexões apresentadas nas seções anteriores.

Além disso, conforme explicitado, a revisão de literatura evidenciou lacunas da *Orff-Schulwerk* em termos de práticas voltadas a bebês e crianças bem pequenas. As ações pedagógicas orientadas pela abordagem orffiana são majoritariamente voltadas a crianças maiores de 3 anos, para as quais a brincadeira já se tornou a atividade principal. Essa lacuna revela a necessidade de uma ampliação das pesquisas na área Educação Musical Ativa, apoiadas em princípios de pedagogias musicais ativas, como a *Orff-Schulwerk*, os quais configurem e/ou ressignifiquem práticas voltadas a bebês e crianças bem pequenas no contexto da Educação Infantil. Essa constatação não comprometeu, no entanto, as investigações realizadas, cujo objeto de estudo é o desenvolvimento humano de docentes para e da Educação Infantil, bem como as possíveis implicações da *Orff-Schulwerk* nos processos físicos, psíquicos e nas relações sócio-históricas de indivíduos adultos em constante formação.

Diante dessa compreensão e do estudo realizado, foi possível concluir que os princípios pedagógicos e filosóficos da abordagem *Orff-Schulwerk* – e da Educação Musical Ativa como um todo – se articulam aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Também ficou evidenciado, em caráter teórico, que tais articulações podem contribuir qualitativamente para a constituição teórico-científica e humana de docentes não musicistas, bem como para a organização de práticas pedagógicas desenvolventes, favorecendo a inserção ativa de crianças em propostas sonoro-musicais, motivando seu desenvolvimento desde o início da vida. Ainda que as discussões não intentem apresentar um caráter definitivo, é possível afirmar que o objetivo geral e o objetivo específico, ora descritos na introdução desta pesquisa, foram, portanto, alcançados. O problema da pesquisa foi respondido, dando margem, por sua vez, a futuras pesquisas científicas que ampliem as reflexões aqui apresentadas.

Importa sublinhar, a título de consideração final, o caráter meramente teórico dessas afirmações. Evidentemente, não se pode afirmar com o devido rigor científico que as vivências musicais propostas à luz da *Orff-Schulwerk* e da Teoria Histórico-Cultural promovem efetivas transformações qualitativas nos sujeitos sem uma avaliação sistematizada que relacione teoria e prática, observando e analisando as atividades decorrentes de ações e operações dentro de uma determinada realidade. Considerando que as necessidades são construções subjetivas, é possível concluir que uma avaliação mais precisa exigirá a promoção de ações pedagógicas socializantes, observações, diálogos e um olhar individualizado sobre a transformação e geração de novas necessidades em cada docente a partir das experiências vividas. Afinal, como afirma Repkin (2021), o aparecimento de novas metas e motivos está diretamente ligada a uma troca de atividade entre o indivíduo e a sociedade; o enriquecimento desta atividade implica objetivamente em uma mudança de seu valor social e, conseqüentemente, de seu significado para o próprio sujeito.

Apoiamo-nos na afirmação do autor para reforçar a necessidade de formações continuadas na modalidade Educação Musical Ativa, com contribuições da abordagem *Orff-Schulwerk* e demais pedagogias musicais ativas, com uma periodização que viabilize o gradual desenvolvimento das práticas, oportunizando o desenvolvimento teórico dos sujeitos e, sobretudo, o pareamento entre conceito e ação pedagógica.

As propostas trazidas pela *Orff-Schulwerk* e pela Educação Musical Ativa em geral, articuladas aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, não apenas nos convidam, portanto, a uma ampliação do nosso olhar teórico e a uma permanente revisão das nossas ações musicais; elas nos provocam questionamentos a respeito da Educação Musical que realmente queremos para o currículo da Educação Infantil. A formação de novas necessidades e motivos e o domínio de modos de ação cada vez mais sofisticados por parte de professoras e professores só terão sentido se se refletirem em práticas docentes cada vez mais potentes e humanizadoras, com significativas transformações psíquicas e sociais, promovidas na relação de adultas(os) e do meio social com a criança, sujeito histórico por meio do qual a cultura se perpetua. Eis o que poderíamos conceituar Educação Musical Ativa vivenciada em sua integralidade.

REFERÊNCIAS

AKURI, J. G. M.; KOHLE, E. C.; PEREIRA, M. C. Cuidado e educação dos bebês crianças pequenas: um olhar por dentro da creche. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 3, p. 171-192, set.-dez. 2020.

ANDRADA, P. C. de. **O professor de corpo inteiro**: a dança circular como fonte de promoção e desenvolvimento da consciência. 238 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – PUC-Campinas, Campinas, 2014.

BONA, M. Carl Orff: um compositor em cena. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Orgs.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ibpex, 2011. p. 125-156.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução no 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009a.

BRITO, T. A. de. **Música na Educação Infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CLARINDO, Cleber Barbosa da Silva. **Atividade de estudo e capacidades do pensamento teórico**: análise, reflexão e planificação mental. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

COSTA, S. A. da. Educação Infantil, legislação e Teoria Histórico-Cultural: algumas reflexões. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 243-252.

CUNHA, J.; CARVALHO, S.; MASCHAT, V. **Abordagem Orff-Schulwerk**: história, filosofia e princípios pedagógicos. Aveiro: Universidade de Aveiro Editora, 2015.

DAVIDOV, V. V. Os problemas psicológicos do processo de aprendizagem dos estudantes. In: AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin - Livro I. 3. ed. Curitiba: CRV, 2021. Coedição: Uberlândia: EDUFU, 2021. p. 169-171.

_____. Atividade de estudo e aprendizagem desenvolvimental. In: AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin - Livro I. 3. ed. Curitiba: CRV, 2021. Coedição: Uberlândia: EDUFU, 2021. p. 247-264.

DELALANDE, F. **A música é um jogo de criança**. Tradução de Alessandra Cintra. São Paulo: Peirópolis, 2019.

ELKONIN, D. B. Atividade de estudo: sua estrutura e formação. In: AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin** - Livro I. 3. ed. Curitiba: CRV, 2021. Coedição: Uberlândia: EDUFU, 2021. p. 157-166.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

_____. **Educação e mudança**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GALERA, M. C. A. **Musicalização na creche: crianças de 2 a 3 anos e suas criações sonoras e musicais**. 2019. Dissertação (Mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional, 2019.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

KUHLMANN, U. A. **Ensaio sobre a educação musical ativa e o uso de novos materiais**. São Paulo: Ed. do Autor, 2023.

LEMES, D. C. M.; BELLOCHIO, C. R. A Educação Musical em Planejamentos na Pedagogia: ciclos dilemáticos de um grupo de formação docente. **Revista da Abem**, [s. l.], v. 31, n. 2, e31115, 2023.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017. p. 119-142.

LIMA, E. A. de; AKURI, J. G. M. Um currículo em defesa da plenitude da formação humana. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017. p. 115-128.

LIMA, T. C. S de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katalysis**, Florianópolis, v.10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LINO, D. L. Abracadabra: o encontro de bebês e crianças pequenas com música. **Rev. Eventos Pedagógicos**, [S.I.], v.6, n. 3, p. 116-131, ago.-out. 2015. DOI: 10.30681/repr.v6i3.9685.

MAFFIOLETTI, L de A.; SANTANA, S. As atividades musicais das crianças analisadas por professoras de educação infantil – Perspectivas metodológicas para a análise narrativa-biográfica. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 25, n. 39, jul./dez. 2017.

MARCOLINO, S. A brincadeira de papéis na escola da infância. In: COSTA, S. A. da;

- MELLO, S. A. (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017. p. 153-164.
- MARIANI, S. Émile Jaques-Dalcroze: a música e o movimento. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Orgs.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ibpe, 2011. p. 25-54.
- MARTINEZ, A. P. de A.; PEDERIVA, P. L. M. Um breve olhar para o passado: contribuições para pensar o futuro da educação musical. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 21, n. 31, jul./dez. 2013.
- MATTOS, G. E. de. **Experiências estéticas musicais: um leitmotiv para o desenvolvimento profissional docente?** 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional de Blumenau, Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Acadêmico, 2019.
- MOLINARI, P. M. A. de O. A pedagogia da escuta: aproximações entre interculturalidade e inovação pedagógica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. esp. 2, p. 1436-1448, set., 2018.
- NETO, João Cabral de Melo. Tecendo a manhã. In: MORICONI, Italo (Org.). **Os cem melhores poemas brasileiros do século**. São Paulo: Objetiva, 2001.
- ORFF, Carl. **The Schulwerk**. Translated by Margaret Murray. New York: Schott Music Corp., 1978.
- PAGANI, C. G. P. **Afeto e desenvolvimento humano na Educação Infantil: um estudo a partir da produção de dissertações, teses e documentos legais brasileiros (1996-2018)**. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2021.
- PEDERIVA, P. L. M. Práticas educativas para o desenvolvimento da musicalidade das crianças na Educação Infantil. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017. p. 165-172.
- PENNA, M. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Orgs.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ibpe, 2011. p. 13-24.
- PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovich Vigotski no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.
- PUENTES, R. V. Uma nova abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. In: AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin - Livro I**. 3. ed. Curitiba: CRV, 2021. Coedição: Uberlândia: EDUFU, 2021. p. 31-53.
- REPKIN, V. V. A formação da Atividade de Estudo como um problema psicológico. In:

AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin** - Livro I. 3. ed. Curitiba: CRV, 2021. Coedição: Uberlândia: EDUFU, 2021. p. 341-350.

_____. Aprendizagem Desenvolvimental e Atividade de Estudo. In: AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin** - Livro I. 3. ed. Curitiba: CRV, 2021. Coedição: Uberlândia: EDUFU, 2021. p. 363-404.

RICHARDSON, Roberto Jarry (et al.). **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

ROSSLER, J. H. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, A; DUARTE, N. (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006.

SANTOS, C. L. da S. **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.

_____. Entrevista com Maristela Mosca: um panorama sobre os 20 anos da ABRAORFF. **Revista da ABEM**, [s.l.], v. 32, n.1, e32115, 2024.

SANTOS, C. L. da S.; KOBAYASHI, M. do C. M.; MOSCA, M. de O. 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. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.8, n.5, p.41583-41602, may., 2022.

SCHWAN, I. C.; BELLOCHIO, C. R.; AHMAD, L. A. S. Pedagogia e música: um mapeamento nos anais dos encontros nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical e nas Revistas da ABEM entre 2008 e 2017. **Revista da ABEM**, [s.l.], v. 26, n. 41, p. 115-138, jul./dez. 2018.

SLOBODA, J. A. **A mente musical: psicologia cognitiva da música**. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.

TEIXEIRA, S. R.; BARCA, A. P. de A. Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017. p. 29-39.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Trad.

Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social (Programa de Engenharia de Produção da COPPE/UFRJ), n. 8, p. 23-36, jun., 2008.

_____. **Imaginação e criação na infância**. Trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

WERLE, K.; BELLOCHIO, C. R. A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da Abem. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 17, n. 22, set. 2009.