



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

Gabriela Vasconcelos Abdalla

Os desafios e possibilidades da abordagem Orff-Schulwerk na formação dos professores

Mestrado profissional em educação: formação de formadores

São Paulo

2025



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

Gabriela Vasconcelos Abdalla

Os desafios e possibilidades da abordagem Orff-Schulwerk na formação dos
professores

Mestrado profissional em educação: formação de formadores

Trabalho final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Profa. Dra. Clarilza Prado de Sousa.

São Paulo

2025

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Clarilza Prado de Sousa – PUC-SP (Orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Laurizete Ferragut Passos– PUC-SP

Prof^ª. Dr^ª. Adriana do Nascimento Araujo Mendes (UNICAMP)

Todas as minhas ideias sobre Educação Musical Elementar não são novas. Apenas adaptei ao nosso tempo conceitos pré-existentes, dando-lhes uma nova vida. [...] Deve ser esse o papel dos meus continuadores porque quando a ideia continua viva, não acaba com a vida; e - continuar vivo - significa evoluir com o tempo e através dos tempos. O elementar significa sempre um novo começo. Tudo o que é moderno se torna antigo com o correr dos anos; o elementar não tem tempo e existe em toda a Terra. Aí residem o entusiasmo e a esperança. (Orff, 2011a, p. 3).

A luta das ideias, qualquer que seja sua forma, se não resolve sempre o que se propõe, responde necessariamente a um ideal de verdade do qual podemos algumas vezes nos afastar, mas nunca nos separar. (Moscovici, 2012, p. 426)

Meus agradecimentos...

Ao meu companheiro inseparável, Thiago Abdalla e a minha filha Júlia Abdalla, mais que especial, pelo suporte e incentivo na busca do conhecimento.

Aos meus pais Inez e Beto, pela dedicação, amor e entrega.

À querida Fátima Abdalla, que tanto me encorajou a fazer esse Programa de Mestrado, além de contribuir enormemente para este trabalho.

Aos meus familiares, em especial, meus irmãos Thiago e Lucas, minha Cunhada Priscila, meu sogro Miguel e meus queridos amigos e amigas pelo apoio em todas as circunstâncias da vida.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a. Clarilza Prado de Sousa, pela compreensão, sabedoria, paciência e orientação, que foram fundamentais para a realização deste trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Laurizete Ferragut Passos e Prof.^a Dr.^a Adriana do Nascimento Araújo Mendes, pelas contribuições significativas na Banca Examinadora da Qualificação e por aceitarem compor a Banca Examinadora da Defesa desta Dissertação.

Aos maravilhosos colegas do FORMEP e do Projeto de Vida, por partilharem comigo momentos de aprendizado e crescimento.

Aos professores, tutores e equipe do Mestrado Profissional, pelas contribuições maravilhosas durante esse meu percurso na aquisição do conhecimento. Também agradeço ao Humberto Silva, pelas recomendações e inspirações. Vocês são profissionais incríveis!

Aos meus colegas Orffianos, que são tantos e de todos os cantos, assim como a presente diretoria da Associação Orff Brasil – Abraorff, composta por Maristela Mosca, Mayumi Takai, Patrícia Cavicchioli, Camila Ruiz e Diego Lourenço, pelos aprendizados compartilhados durante mais de 20 anos.

Aos queridos professores de Música e colegas de trabalho, companheiros de rotina, que me inspiram a cada dia com suas reflexões e práticas, e aos professores de Música que passaram na minha vida, pelo conhecimento musical compartilhado e pela sensibilidade que me transmitiram.

Aos professores que participaram dessa pesquisa, minha gratidão pelas preciosas palavras e desenhos inspiradores, sem os quais não seria possível a realização deste trabalho.

Quero expressar minha profunda gratidão a todos e todas que estiveram ao meu lado durante essa jornada. Como Chico Buarque nos lembra em *Os Saltimbancos*, a razão sincera está na união:

“Todos juntos somos fortes
Somos flecha e somos arco
Todos nós no mesmo barco
Não há nada pra temer”.

Essas palavras ressoam profundamente em mim, pois foram o apoio e a colaboração de cada um de vocês que tornaram essa conquista possível.

ABDALLA, Gabriela Vasconcelos. *Os desafios e possibilidades da abordagem Orff-Schulwerk na formação dos professores*. Dissertação. Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC - SP, 2025.

RESUMO

O estudo tem como objetivo geral analisar as representações sociais de professores frequentadores da Associação Orff Brasil (Abraorff) sobre os desafios e possibilidades relativos à abordagem Orff-Schulwerk. Apresenta como objetivos específicos: 1) contextualizar a abordagem Orff-Schulwerk no âmbito da história da educação musical, no sentido de compreender seus fundamentos e princípios; 2) identificar as possibilidades e os desafios que são percebidos pelos participantes como relevantes para suas práticas; e 3) propor um projeto de formação de professores na abordagem Orff-Schulwerk a partir das representações sociais (RS) analisadas. Fundamenta-se na Teoria das Representações Sociais/TRS (Moscovici, 2012), na abordagem Orff-Schulwerk (OS) (Orff, 1978), e em outros autores relacionados à formação de professores e ao ensino de Música. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que se desenvolve por meio de um breve questionário de perfil e a utilização da TALP - Técnica de Associação Livre de Palavras, juntamente com a realização de desenhos, produzidos pelos professores participantes, no sentido de compreender o significado da OS, suas possibilidades e desafios. Os dados obtidos foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2007) e dos referenciais teórico-metodológicos, configurando-se em duas dimensões de análise: 1ª *Possibilidades da abordagem OS e suas categorias*: a) espaço social e de encontros das relações humanas e convivência; b) música, movimento e linguagem; e c) experimentar, improvisar e criar; 2ª *Desafios em relação à abordagem OS e suas categorias*: a) condições de trabalho e a desvalorização profissional; b) do enfrentamento das dificuldades às estratégias didáticas; c) dos desafios em relação aos fundamentos da OS. Os resultados evidenciam como *possibilidades*: a *acessibilidade e coletividade*, valorizada na dimensão social; assim como a *flexibilidade* e a *criatividade*, presentes nos fundamentos da OS, e que incorporam a *prática* e a *reflexão* em um *processo participativo e dinâmico*. Como *desafios* identificam-se: as *condições de trabalho*; a *desvalorização profissional*; as *dificuldades* em compartilhar e justificar ações como docente à comunidade escolar e/ou não escolar; a *teorização de fundamentos e práticas* relativas ao ensino de Música; assim como a *adaptabilidade* e *co-construção* da OS. Apesar dos desafios a serem enfrentados, as RS dos professores revelam suas potencialidades por meio de habilidades artísticas, criativas, emocionais, sociais e cognitivas, defendidas pelos princípios pedagógicos da OS. Por fim, propõe-se um projeto de formação permanente, que aposte em uma perspectiva intercultural voltada para a diversidade e inclusão social. Espera-se, assim, que a educação musical possa contribuir com práticas pedagógicas no sentido de responder aos desafios sociais, culturais e educacionais que se enfrenta na sociedade brasileira contemporânea.

Palavras-chave: Educação Musical. Teoria das Representações Sociais. Formação de Professores. Abordagem Orff-Schulwerk.

ABDALLA, Gabriela Vasconcelos. The challenges and possibilities of the Orff-Schulwerk Approach in teacher training. Dissertation. Professional Master's Degree in Education: Training of Trainers. Pontifical Catholic University of São Paulo - PUC - SP, 2025.

Abstract

The general aim of this study is to analyze the social representations of teachers who are members of the Associação Orff Brasil (Abraorff) regarding the challenges and possibilities related to the Orff-Schulwerk approach. Its specific objectives are: 1) to contextualize the Orff-Schulwerk approach in the context of the history of music education, in order to understand its foundations and principles; 2) to identify the possibilities and challenges that are perceived by the participants as relevant to their practices; and 3) to propose a teacher training project in the Orff-Schulwerk approach based on the social representations (SR) analyzed. The study is grounded in the Theory of Social Representations (Moscovici, 2012), the Orff-Schulwerk approach (Orff, 1978), and other authors related to teacher training and music education. It follows a qualitative research approach, developed through a brief profile questionnaire and the use of the Free Word Association Technique (TALP), along with drawings created by the participating teachers, aimed at understanding the meaning of Orff-Schulwerk, its challenges and possibilities. The data obtained were analyzed through the content analysis technique (Bardin, 2007) and theoretical-methodological references, resulting in two analytical dimensions: 1st *Possibilities of the OS approach and its categories*: a) social space and human relationships and coexistence; b) music, movement and language; and c) experimenting, improvising and creating; 2nd *Challenges related to the OS approach and its categories*: a) working conditions and professional devaluation; b) overcoming difficulties and didactic strategies; c) the challenges related to the foundations of the OS. The results highlight *possibilities*: *accessibility* and *collectivity*, valued in the social dimension; as well as *flexibility* and *creativity*, present in the principles of OS, and which incorporate *practice and reflection* in a *participatory* and *dynamic process*. As *challenges* are identified: *working conditions*; *professional devaluation*; *difficulties* in sharing and justifying actions as a teacher to the school and/or non-school community; *theorization of foundations and practices* related to Music Education; as well as *adaptability* and *co-construction* of the OS. Despite the challenges to be faced, teacher's SR reveal their potential through artistic, creative, emotional, social and cognitive skills, defended by the pedagogical principles of OS. Finally, a permanent training project is proposed, focused on an intercultural perspective aimed at diversity and social inclusion. It is hoped, therefore, that music education can contribute with pedagogical practices that address the social, cultural and educational challenges present in contemporary Brazilian society.

Keywords: Music Education. Theory of Social Representations. Teacher Training. Orff-Schulwerk approach.

LISTAS ILUSTRATIVAS

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – CRIANÇAS FAZENDO MÚSICA NA RÁDIO DA BAVIERA.....	38
FIGURA 2 – STABETANZ ACOMPANHADA POR MARIMBA, PALMAS E PEQUENA PERCUSSÃO	47
FIGURA 3 – INSTRUMENTAL ORFF	50
FIGURA 4 – HERMANN REGNER JUNTO A COLABORADORES E.....	53
FIGURA 5 – FOTOS DA OFICINA LINGUAGEM, RITMO E MOVIMENTO: AS PARLENDAS NA ABORDAGEM ORFF-SCHULWERK	71
FIGURA 6 – DESENHOS RELACIONADOS AOS SUJEITOS 5, 9, 11 E 23 RESPECTIVAMENTE.	104
FIGURA 7 – DESENHOS RELACIONADOS AOS SUJEITOS 2, 3, 14, 26 RESPECTIVAMENTE	105
FIGURA 8 – DESENHOS RELACIONADOS AOS SUJEITOS 6 E 25 RESPECTIVAMENTE.....	107
FIGURA 9 – DESENHOS RELACIONADOS AOS SUJEITOS 1, 15, 18 E 20 RESPECTIVAMENTE.	108

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – FAIXA ETÁRIA COM QUEM TRABALHAM	70
GRÁFICO 2 – TIPO DE DESENHO: FIGURATIVO OU NÃO	78
GRÁFICO 3 – TIPO DE DESENHO: COLORIDO E SEM COR	78
GRÁFICO 4 – TIPO DE DESENHO: PERSONAGEM	79
GRÁFICO 5 – TIPOS DE DESENHO: ETAPAS – PERSONAGEM	79
GRÁFICO 6 – TIPO DE DESENHO: COMPOSIÇÃO – PERSONAGEM	80
GRÁFICO 7 – TIPO DE DESENHO: AÇÃO DO PERSONAGEM.....	81

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – LEVANTAMENTO DE PESQUISAS CORRELATAS	23
QUADRO 2 – PESQUISA QUALITATIVA E A ORFF-SCHULWERK	65
QUADRO 3 – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	73
QUADRO 4 – O QUE É ORFF-SCHULWERK PARA VOCÊ?	74
QUADRO 5 – O MEU MAIOR DESAFIO EM RELAÇÃO À ABORDAGEM ORFF-SCHULWERK É... ..	75
QUADRO 6 – DIMENSÕES DE ANÁLISE E CATEGORIAS	84
QUADRO 7 – CATEGORIAS – O QUE É A ABORDAGEM ORFF-SCHULWERK PARA VOCÊ?	89
QUADRO 8 – JUSTIFICATIVAS DOS DESENHOS APRESENTADAS PELOS PARTICIPANTES	102
QUADRO 9 – CATEGORIAS - DESAFIOS EM RELAÇÃO A ABORDAGEM ORFF-SCHULWERK	112

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – IDADE DOS PARTICIPANTES.....	68
TABELA 2 – TEMPO DE SALA DE AULA DOS PARTICIPANTES.....	69
TABELA 3 – TEMPO QUE FREQUENTA A ABRAORFF	69
TABELA 4 – PERSONAGENS EM GRUPO.....	80

LISTAS DE CÓDIGOS QR

QR CODE 1 – VÍDEO COM A DANÇARINA MARY WIGMAN – <i>WITCH DANCE</i>	36
QR CODE 2 – GRAVAÇÃO DO MUSIK FÜR KINDER – ANUÁRIO DE 1962 – ORFF INSTITUT.....	39

LISTA DE SIGLAS

ABRAORFF – Associação Orff-Brasil

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

FORMEP – Formação de Formadores – Mestrado Profissional em Educação – PUC – SP

IOSFS – Internacional Orff-Schulwerk Fórum Salzburg

NEI – Núcleo de Educação da Infância

ONG – Organização Não Governamental

OS – Orff-Schulwerk

QR Code – Quick Response Code (Código de resposta rápida)

RS – Representações Sociais

TALP – Técnica de Associação Livre de Palavras

TRS – Teoria das Representações Sociais

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO I A ABORDAGEM ORFF-SCHULWERK E A EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL	31
1.1 Breve histórico da Educação Musical	33
1.2 A abordagem Orff-Schulwerk: seu contexto e surgimento.....	36
1.3 A abordagem Schulwerk após a guerra – Bayerischen Rundfunk	38
1.4 As colaborações na trajetória da Orff-Schulwerk	40
1.5 Fundamentos, princípios e o instrumental Orff-Schulwerk	41
1.5.1 Música Elementar	43
1.5.2 Experimentar, improvisar e criar: uma caminhada para a expressividade.....	45
1.5.3 Movimento e Dança	46
1.5.4 A linguagem, o ritmo e a expressão vocal.....	48
1.5.5 A dimensão social	49
1.5.6 O instrumental Orff	50
1.6 A abordagem Orff-Schulwerk no Brasil.....	52
1.7 O Professor na abordagem Orff-Schulwerk	54
CAPÍTULO II DO PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	59
2.1 A Teoria das Representações Sociais (TRS).....	59
2.1.1 O conceito de representações sociais e as dimensões que o constitui.....	60
2.1.2 O processo de objetivação e ancoragem.....	62
2.1.3 As representações sociais e a abordagem Orff-Schulwerk.....	63
2.2 O estudo qualitativo como possibilidade de compreender os dados dos sujeitos.....	64
2.3 Contexto da pesquisa: conhecendo brevemente a Abraorff-Associação Orff-Brasil e sua trajetória.....	66
2.3.1 Participantes da Abraorff: os sujeitos da pesquisa	67
2.4 Procedimento de coleta e análise dos dados	70
2.4.1 Instrumentos e processos de pesquisa: contribuindo para uma pré-análise	72
2.5 Da técnica de análise de conteúdo	81
CAPÍTULO III DA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	87
3.1 Possibilidades da abordagem Orff-Schulwerk (1ª Dimensão de Análise)	88
3.1.1 Espaço social de encontros das relações humanas e convivência (1ª Categoria).....	90
3.1.2 Música, Movimento e Linguagem (2ª Categoria)	95
3.1.3 Experimentar, Improvisar e Criar (3ª Categoria)	98
3.2 Desvelando os desenhos “O que é a Orff-Schulwerk para você”: imagens e sentidos	101
3.3 Desafios em relação à abordagem Orff-Schulwerk (2ª Dimensão de Análise).....	112
3.3.1 Condições de trabalho nos diferentes contextos e a desvalorização profissional (1ª Categoria de análise).....	114
3.3.2 Do enfrentamento das dificuldades às estratégias didáticas (2ª Categoria)	117
3.3.3 Dos desafios em relação aos fundamentos da OS (3ª Categoria).....	122

CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ORFF-SCHULWERK – POSSIBILIDADES E DESAFIOS.....	133
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICES	147
APÊNDICE I – Questionário de Perfil.....	147
APÊNDICE II – TALP – Técnica de Associação Livre de Palavras.....	148
APÊNDICE III – Matriz – Desenho	149
APÊNDICE IV – Respostas da TALP: O que é Orff-Schulwerk para você?.....	150
APÊNDICE V – Respostas da TALP: O meu maior desafio em relação à abordagem Orff-Schulwerk é.....	152
APÊNDICE VI – Desenhos realizados pelos participantes em ordem dos sujeitos	154
ANEXOS	161
ANEXO I – Parecer Consubstanciado do CEP	161

APRESENTAÇÃO

[...] E vou viver as coisas novas
Que também são boas
O amor, humor das praças
Cheias de pessoas
Agora eu quero tudo
Tudo outra vez [...].

Belchior (1979)

Para iniciar o presente trabalho, optei por um fragmento da música "Tudo outra vez" de Belchior. Cada momento vivido carrega consigo marcas, sons, sensações e lembranças. Somos constituídos de histórias, memórias e experiências vividas. Ao mesmo tempo, me encanta pensar no novo, aquilo que está por vir. E, nesse jogo de passado, presente e futuro, vamos construindo nossa história.

Nesse sentido, ao narrar parte de meu percurso, percebo um encontro comigo mesma, no qual pude refletir e pensar sobre meu caminho pessoal e profissional. E, foi a partir desse pensamento, que pude perceber meus desejos, inquietações e anseios fundamentais para desencadear os primeiros passos dessa pesquisa, e um olhar especial para o futuro.

Durante minha trajetória, fiz escolhas profissionais que me proporcionaram desafios e enriqueceram meu percurso. Assim, motivada e em busca por novos caminhos, pensando na educação como um processo criativo e artístico, procurei valorizar experiências e contextos como educadora e musicista que me trouxessem momentos de aprendizagem.

Desde a minha infância, convivi com a linguagem musical em virtude da minha origem familiar composta por músicos. Durante o período de minha formação inicial, realizei estudos

práticos e teóricos no âmbito musical. Aos 15 anos, iniciei minha trajetória como professora de piano, o que me levou a aprofundar ainda mais meus conhecimentos no estudo desse instrumento.

Com essa atividade, percebi que fazer uma graduação em Música poderia ser opção coerente com a minha prática, que já vinha inserida no universo da Música. Assim, aos 18 anos, iniciei o curso de Bacharelado em Instrumento - Piano, conduzindo-me a compreender outros fazeres na área da performance e ampliar meu conhecimento sobre diferentes profissões possíveis dentro do universo musical. Durante esse curso, um crescente interesse em educação musical me levou a pesquisar e a me dedicar à prática do ensino de piano.

Já, no último ano do bacharelado, fui apresentada a um curso de formação em Educação Musical na Abordagem Schulwerk (1978), idealizada por Carl Orff (1895 - 1982) e Gunild Keetman (1904 - 1990). Fiquei encantada com a possibilidade de conhecer mais sobre esse tema, que viria me proporcionar compreender elementos acerca da educação musical em especial dessa abordagem.

Assim, meu primeiro contato com a abordagem Schulwerk foi em 2002, em Salzburg, na Áustria, onde está localizado o Orff Institut. Não sabia exatamente onde essa jornada me levaria, mas estava ansiosa e repleta de entusiasmo daquilo que me aguardava. Lá, conheci professores e professoras que foram fundamentais na minha formação.

Instantaneamente, como numa "magia", fui atraída pelas canções, brincadeiras, timbres dos instrumentos, danças, criações e a forma como os encontros aconteciam. A aula era como uma

obra de arte, em que tudo se conectava e fazia sentido. A costura era pensada e realizada com um cuidado especial em cada detalhe. Cada encontro era um momento em que as relações se fortaleciam dentro do coletivo.

Naquela semana de curso tive contato com professores que vinham de várias partes do mundo, inclusive do Brasil, como a professora Mayumí Takai, que compartilhou comigo inúmeras partes desses momentos de descoberta e aprendizagem.

Ao voltar ao Brasil, juntei-me ao grupo de estudos que acontecia aos domingos no Colégio Santo Américo, no qual faziam parte alguns professores que estudavam a Schulwerk aqui no Brasil.

Frequentei esse grupo de estudos, que contava com um número de participantes bem reduzido. Tínhamos como rotina trocar experiências de sala de aula e relembrar o repertório e atividades vivenciadas em cursos Orff-Schulwerk (OS).

A partir da relação entre essas experimentações e as reflexões acerca da área da educação musical, veio o meu interesse e desejo de me tornar professora de Música na educação básica. Então, direcionei minha graduação para a área de Licenciatura em Música.

Em 2004, a Abraorff foi fundada com a orientação do International Orff-Schulwerk Forum Salzburg (IOSFS), com a influência de: Verena Maschat, nossa conselheira; D. Gabriel Iróffy, então reitor emérito do Colégio Santo Américo; Elisabeth Peissner Sertório, ex-presidente da Abraorff; e a professora de Música, Mayumí Takai. Naquela ocasião, participei como membro fundadora e, em seguida, passei a integrar a equipe da Diretoria nessa Associação.

Especializei-me em educação musical, participando de formações no Brasil e no exterior com ênfase na abordagem OS.

À medida que avançava em meus estudos acerca da educação musical, procurei desenvolver trabalhos, criando uma ponte entre os universos artístico e educacional, o que me permitiu estabelecer relações entre esses campos de conhecimento. Especificamente, no que diz respeito à música, pude exercitá-la em contextos cênicos e de dança, experiências que foram decisivas para a compreensão de sua relação com a linguagem musical. Nesse sentido, pude observar que as ideias e princípios na *Schulwerk* convergem para uma abordagem interdisciplinar e holística das Artes (Cunha; Carvalho; Maschat, 2015), sendo essencial para uma compreensão mais abrangente e integrada.

Paralelo às vivências específicas na área das artes, a partir de 2004, pude iniciar como professora dentro da escola de ensino regular. Já, em 2007, em uma escola particular em São Paulo, percebi a necessidade de trabalhar em parceria com educadores de áreas distintas. Assim, surgiram alguns questionamentos a respeito do trabalho da Música em sala de aula:

- Quais os desafios que se apresentam ao professor de Música em relação a uma aprendizagem mais holística?

- Que estratégias podem contribuir para um aprendizado mais significativo?

Ao conversar com colegas que atuavam em outras escolas, percebi que algumas das minhas inquietações também se apresentavam nessas escolas. Nesse sentido, os fundamentos da abordagem Orff-Schulwerk (1978) e Haselbach (2011, 2012), Haselbach, Maschat e Sastre (2011), Cunha (2013) e Cunha,

Carvalho e Machat (2015), nos quais continuava a me aprofundar, possibilitaram-me pensar uma sala de aula mais criativa, participativa e colaborativa, com uso de recursos, como: a criação musical coletiva, uso da palavra ritmada, o jogo, o corpo em movimento, aproximação do repertório tradicional de nossa cultura e de outras. Nesse sentido, pensar sobre esses temas me parece pertinente com a realidade de muitos professores.

Nessa perspectiva, durante esse período, dediquei-me sobre temas relacionados à música e à infância. As músicas brincadas pelas crianças, os brinquedos cantados, as parlendas, rimas, brincadeiras de roda; enfim, uma aproximação com o universo cultural da infância e seus desdobramentos.

Dedicando-me a um projeto interdisciplinar nessa escola, fui inspirada a escrever, alguns anos mais tarde, em 2019, meu primeiro livro-álbum intitulado “Encantando as Lendas Brasileiras”, juntamente com a professora de Artes Visuais, Vivian Devidé. Esse livro, que traz o brincar através das palavras, músicas e propostas contidas nele, instiga uma aproximação com a cultura brasileira e seus personagens relativos ao folclore.

Assim, este livro foi elaborado a partir de práticas pedagógicas realizadas em sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental (EF). Especificamente, o álbum musical homônimo partiu de experiências sonoro-musicais, improvisações e criações coletivas desenvolvidas durante as aulas de Música por esses mesmos alunos, e que culminaram em composições com arranjos musicais mais sofisticados, gravados pela banda musical *Coletivo Kurupué*.

Simultaneamente, com a função de professora dentro da escola, pude desenvolver um trabalho de formação musical para professores, coordenadores e diretores de Educação Infantil para a rede municipal de São José dos Campos - SP. Propus ações com foco na música como prática coletiva e colaborativa, aproximando os docentes ao trabalho musical, estimulando a criatividade e a capacidade de fruição, compartilhando estratégias para o desenvolvimento da música no ambiente escolar.

Em 2020, assumi a coordenação de área do curso de Música em uma escola particular de São Paulo onde estou até hoje.

Durante vinte anos, atuando no interior da Associação Orff-Brasil, e, atualmente, como vice-presidente, pude desenvolver um percurso em que o compartilhamento de saberes e das vivências com atividades pedagógicas e artísticas pautaram as minhas práticas como educadora nas diferentes escolas onde trabalhei.

Foi, a partir dessa experiência, convivendo com inúmeros professores de Música, que notei algumas premissas que apareciam nas falas, conversas e trocas durante as atividades e formações. E essas premissas deram origem a alguns questionamentos, tais como: a Orff-Schulwerk é um método? Precisamos ter o instrumental Orff completo para conseguir aplicar, ou melhor, reconstruir as ideias da OS? O que são as danças Orff?

Assim, tendo em vista inúmeras representações sobre o que seria a OS e suas aplicações em sala de aula, percebi, junto a colegas que também estudavam esse tema, o quanto importante seria trabalhar com os fundamentos da abordagem Orff-Schulwerk (1978) e Haselbach (2011, 2012), Haselbach, Maschat e Sastre

(2011), Cunha (2013) e Cunha, Carvalho e Machat (2015) durante as formações.

Nesse sentido, procuramos manter o equilíbrio entre o caminho da prática e da teoria nos cursos ao longo da trajetória da AbraOrff (2004 até o momento). Era preciso, dessa forma, compor a Associação Abraorff. Participar junto aos grupos de estudo e demais atividades desenvolvidas ao longo de minha história, que trouxeram visões de educação musical e compartilhamento, e que me inspiraram a fazer essa pesquisa.

Nessa direção, meu ingresso no Programa de Pós-Graduação Formação de Formadores - Mestrado Profissional em Educação - FORMEP, da PUC/SP, reconduziu meu olhar para as práticas e representações docentes, delineando um caminho que agrega a pesquisa e o aprofundamento teórico, na busca de ampliar um olhar mais sensível e crítico para o entendimento de uma formação para o professor de Música.

INTRODUÇÃO

[...] As canções
Em nossa memória vão ficar
Profundas raízes vão crescer
A luz das pessoas me faz crer
Eu sinto que vamos juntos [...]

Beto Guedes e Ronaldo Bastos (1983)

A "Canção do novo mundo", de Beto Guedes e Ronaldo Bastos (1983), evoca a ideia de que as canções e a música têm o poder de conectar as pessoas, e, assim, criar raízes profundas em nossa memória. Da mesma forma, a educação musical contemporânea requer professores que possam criar conexões significativas tanto com seus alunos como colegas professores, desenvolvendo raízes sólidas.

A abordagem Orff-Schulwerk (OS) é envolta em um ambiente colaborativo e participativo, por meio do trabalho prático e interativo. Orff e Keetman (1950) tomaram como alicerce um processo de trabalho prático de vivências artístico-musicais plenas de estímulo à criatividade e à improvisação, em que o professor deve construir junto aos seus alunos uma atmosfera colaborativa.

O trabalho colaborativo, assim como as práticas colaborativas, conforme Passos, Andrade, Aparício e Costa (2020, p. 9), “são constituídas neste percurso em que os participantes socializam conhecimento, opiniões e experiências, negociam sentidos, decidem e agem a partir de consenso nem sempre sem conflitos”.

Conforme destacado por Boavida e Ponte (2002, p. 03), “um grupo colaborativo nem sempre é fácil de instituir e de manter em funcionamento, mas se estabelece, com um objetivo, um programa de trabalho claramente assumido, constitui um dispositivo com um grande poder realizador”. Nesse sentido, podemos dizer que a colaboração necessita de um compartilhamento e interação mais aprofundada. Essa perspectiva implica na necessidade de estabelecer conexões significativas entre participantes de uma formação, fomentando um ambiente propício à troca de ideias, experiências e perspectivas.

A aprendizagem musical, fundamentada na criatividade, expressividade e coletividade, ao estabelecer também conexões significativas, pode auxiliar na formação dos professores de Música, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades comunicativas, de liderança e de resolução de problemas.

Atualmente, a educação musical tem se mostrado cada vez mais complexa e desafiadora, exigindo dos professores habilidades e competências que vão além do conhecimento técnico-musical.

Refletindo sobre a educação musical contemporânea acerca da formação de professores de Música sob a abordagem OS, alguns questionamentos se apresentam: Quais os desafios enfrentados pelos professores? Quais seriam as possibilidades a serem construídas pelos professores junto aos seus alunos para que reflitam positivamente sobre a educação musical? Quais as representações construídas sobre esta abordagem e suas possibilidades de aplicação da OS entre professores que já possuem uma formação na área?

Considerando esses questionamentos, apresentamos como objetivo geral de nossa pesquisa "Os desafios e possibilidades da abordagem Schulwerk na formação dos professores", analisar as representações sociais¹ de professores frequentadores da Associação Orff Brasil (Abraorff) sobre os desafios e as possibilidades relativos à abordagem Orff-Schulwerk. Entendemos que como as *representações* são sempre permeadas por opiniões, atitudes, experiências, práticas, interpretações, crenças e conhecimentos, podem constituir uma base para atuarmos na formação de professores, em que procuraremos desconstruir ou reforçar ações em determinadas direções.

Como **objetivos específicos**, podemos elencar:

1. Contextualizar a abordagem Orff-Schulwerk no âmbito da história da educação musical, no sentido de compreender seus fundamentos e princípios;
2. Identificar as possibilidades e desafios que são percebidos pelos participantes como relevantes para suas práticas;
3. Propor um projeto de formação de professores na abordagem Orff-Schulwerk a partir das representações sociais analisadas.

Pretendemos elucidar como essas crenças e concepções podem contribuir para uma abordagem em educação musical ativa, que apresente a Música como uma linguagem acessível a todos os seres humanos, evidenciando suas potencialidades e habilidades artísticas, criativas, emocionais, sociais e cognitivas, defendidas pelos princípios pedagógicos da OS.

Considerando os objetivos apresentados, empreendemos uma pesquisa fundamentada na Teoria das Representações Sociais (TRS), desenvolvida por Serge Moscovici (2012). Essa

¹ Ao tratar das *representações sociais*, Moscovici (2012, p. 39) entende que “[...] são entidades quase tangíveis; circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através da fala, do gesto, do encontro no universo cotidiano”. E, nesta direção, indica que: “Consequentemente, a representação social é a ‘preparação para a ação’, não só porque guia os comportamentos, mas sobretudo porque remodela e reconstitui os elementos do ambiente no qual o comportamento deve acontecer” (Moscovici, 2012, p. 46).

abordagem teórica oferece uma perspectiva analítica que valoriza e abrange um pensamento construído no contexto das interações entre os indivíduos e a sociedade.

Ao adotar a TRS (Moscovici, 2012), como uma das bases para este trabalho, é possível reconhecer sua importância em compreender como as percepções, crenças e valores dos professores são influenciados pelos contextos sociais nos quais estão inseridos. Essa abordagem permite uma análise contextualizada das representações que os professores constroem em relação aos impactos e desafios das abordagens colaborativas na educação musical.

Acreditamos que a abordagem OS engloba uma pedagogia para construção de uma colaboração genuína, que vai além da simples coexistência de professores em um mesmo ambiente. Envolve a criação de parcerias ativas, a troca de experiências e a construção conjunta de conhecimento, conforme indicam Cunha, Carvalho e Maschat (2015). É preciso que haja um esforço consciente para estabelecer uma cultura de colaboração, na qual os profissionais compartilhem ideias, trabalhem em conjunto e busquem o aprimoramento mútuo.

Ao tratar do tema sob a perspectiva teórica das Representações Sociais (Moscovici, 2003, 2010, 2012), consideramos que será possível realizar uma reflexão direta sobre as práticas do contexto escolar e as demandas da educação musical contemporânea, promovendo um ensino mais dinâmico, criativo e participativo, como já apontam: Fonterrada (1991, 2005), Maschat (1999), Paz (2000), Heinrich e Keetman (2004), Goodkin (2010, 2014), Haselbach, Marschat e Sastre (2011), Cunha (2013) e Cunha, Carvalho e Maschat (2015).

Na direção de identificar as pesquisas correlatas, que tratam da temática a ser enfrentada por este trabalho, buscamos, primeiro, conhecer a importância de compreender como outros pesquisadores têm refletido e pesquisado sobre este tema. Iniciamos, então, a pesquisa, recorrendo à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). De início, no campo de pesquisa, ao integrarmos as palavras "Schulwerk" e "Representações Sociais", não foi identificado nenhum resultado.

Dessa forma, optamos por indicar as duas palavras separadamente. Assim, foram identificados três (3) trabalhos para a palavra Schulwerk e 9.020 para a expressão "Representações Sociais".

Analisando os resultados da busca, ficou evidente a escassez de pesquisas sobre a abordagem Schulwerk. Dessa forma, refletimos sobre novas palavras-chave que foram fundamentais para a investigação das pesquisas correlatas. Iniciamos essa etapa com três palavras-chave, em questão, que foram: educação musical, na qual encontramos 1.983

trabalhos; professor de Música, com mais 1.732 pesquisas; e formação de professores, com um total de 33.041.

Esses resultados nos levaram a realizar uma nova estratégia de busca na BDTD, desenvolvendo uma busca avançada e utilizando palavras-chave associadas da seguinte maneira:

- a. Educação musical e representações sociais (47 trabalhos);
- b. Educação musical e formação de professores (545 trabalhos);
- c. Educação musical, representações sociais e formação de professores (18trabalhos);
- d. Educação musical e formação de professores, professor de Música, formação e estratégias (66 trabalhos).

Nessas circunstâncias, após a leitura de parte destes resumos, e uma investigação dessas pesquisas, foi possível selecionar quatro dissertações e duas teses, que se referiram mais diretamente ao nosso tema de estudo: Araújo (2012), Sugahara (2013), Rauski (2015), Santos (2020) e Michellepis (2022).

Ainda, considerando a dificuldade em encontrar mais pesquisas relacionadas à abordagem OS, iniciamos a busca no repositório de Aveiro - Portugal, onde foi selecionado mais um trabalho: o de Cunha (2013). O que resultou em um total de seis pesquisas.

Quadro 1 – Levantamento de pesquisas correlatas

Título	Objetivo geral	Ano/ Tipode trabalho	Autor/ Orientador	Universidade
Formação continuada em música: Reconstruindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais com professoras unidocentes.	Investigar como se constituem e se reconstróem os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais de professores unidocentes, a partir de um espaço de formação continuada organizado na escola.	2012 Dissertação	Profa. Ms. Gabriela da Ros de Araújo Profa. Dra. Luciane Wilke Freitas Garbosa	Universidade Federal de Santa Maria
Música e música na escola: um estudo das representações sociais de estudantes de pedagogia e de música a partir da escuta musical.	Analisar as Representações Sociais de estudantes de Licenciatura sobre a música e sobre a música na escola.	2013 Tese	Profa. Ms. Leila Yuri Sugahara. Profa. Dra. Clarilza Prado de Sousa	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Da abordagem Orff-Schulwerk ao desenvolvimento do 'eu musical': flow em processos de ensino/aprendizagem de educação musical.	O presente trabalho visa discutir a relação entre a abordagem Orff-Schulwerk e o desenvolvimento do 'Eu Musical' em contexto de Educação Musical no 2.º Ciclo do Ensino Básico genérico português.	2013 Tese	Prof. Ms. João Cristiano Cunha Prof. Dra. Sara Carvalho Prof. Dra. Verena Maschat	Universidade de Aveiro – Departamento de Comunicação e Arte
Representações sociais sobre música, estilos musicais e aula de música: uma problematização necessária.	Identificar quais são as representações sociais que alunos do 9º ano EF têm sobre música e estilos musicais.	2015 Dissertação	Prof. Ms. Rafael Dalalibera Rauski Prof. Dr. Ademir José Rosso	Universidade Estadual de Ponta Grossa – Setor de Ciências humanas, Letras e Artes
Música e Movimento na Educação Infantil: diálogos possíveis e conexões entre a BNCC Curricular e práticas pedagógicas com crianças de 5 anos a partir da perspectiva da abordagem Orff-schulwerk.	Acompanhar, descrever e refletir acerca de práticas em Educação Musical sob perspectiva da abordagem Orff-Schulwerk.	2020 Dissertação	Prof. Ms. Cassiano Lima da Silveira dos Santos Prof. Dra. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi / Coorientação da Prof. Dra. Maristela de Oliveira Mosca	Universidade Estadual de Campinas
Dança para crianças na educação: ritmo, brincadeira e imaginação.	Investigar a criação de novas propostas pedagógicas e artísticas em dança através do corpo sensível, poético e imagético de crianças e adultos.	2022 Dissertação	Prof. Ms. Dafne Sense Michellepis Prof. Dra. Lilian Freitas Vilela	Universidade Estadual Paulista

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

A última escolha se deu pela aproximação dos fundamentos que envolvem este estudo, tanto no campo da Educação Musical, quanto na Teoria das Representações Sociais. Discutiremos os trabalhos apresentados, indicando os objetivos gerais, objetivos específicos e contribuições importantes que apoiam e fundamentam este tema.

Como primeira pesquisa correlata, destacamos o trabalho de Araújo (2012), que tem como título a “Formação Continuada em Música: reconstruindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais com professoras unidocentes”. A escolha desse trabalho de pesquisa é fundamentada na semelhança da temática com a pesquisa aqui desenvolvida, que também está relacionada à formação e às práticas dos educadores musicais. Ambos os trabalhos compartilham o objetivo central de investigar possibilidades para educação musical e aprimorar

a formação dos professores. Entretanto, esta pesquisa tem como foco a formação continuada de professores unidocentes, analisando como se constituem e se reconstróem os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais a partir de um espaço de formação na escola.

Araújo (2012) contou com oito encontros em reuniões pedagógicas como ambiente de formação, utilizadas para o desenvolvimento de atividades, buscando conhecer quais conhecimentos musicais e pedagógico-musicais poderiam ser impulsionados nesse contexto. Um dos objetivos era compreender sobre a função do grupo no desenvolvimento profissional.

A pesquisa conduzida por Araújo (2012) adotou uma abordagem qualitativa, e como metodologia, desenvolveram-se discussões a partir de grupo focal, entrevistas e as observações da pesquisadora e das professoras participantes para a coleta de dados. Os resultados revelaram que, nesse contexto, as professoras demonstraram uma conscientização em relação aos papéis individuais que desempenham em seu próprio processo de aprendizagem da docência, indicando esse ambiente como propício para a partilha de experiências e conhecimentos, estimulando uma aprendizagem colaborativa.

Seguindo a linha das representações sociais, podemos destacar o trabalho de Sugahara (2013). Segundo a autora, a música desempenha um papel crucial na formação cultural e educacional das crianças. Nesse sentido, Sugahara (2013) analisa as representações sociais dos licenciandos em Música, e como essas representações podem influenciar diretamente as práticas pedagógicas desses futuros professores na Educação Básica. Esse trabalho se torna relevante para a compreensão das perspectivas e visões que futuros professores terão sobre o papel da música na educação básica.

A pesquisa de Sugahara (2013), de caráter qualitativo, envolveu uma categorização que foi realizada a partir da escuta de gêneros musicais. A análise dos eixos temáticos, como afetividade, movimento, comunicação, contexto e formação, a partir dos gêneros musicais, puderam oferecer conceitos valiosos sobre como a música é percebida por esses estudantes de licenciatura. Essa pesquisa se alinha com o presente trabalho que busca propor reflexões acerca dos desafios e possibilidades da abordagem Orff-Schulwerk na formação dos professores, sendo mais uma possibilidade de compreender como os educadores enfrentam os desafios e constroem práticas significativas na educação musical. Nesta direção pretendemos aprofundar a análise sobre como os professores percebem e interpretam a abordagem Orff-Schulwerk, que representa uma metodologia importante na educação musical. Compreender esses aspectos é fundamental para o aprimoramento da formação de professores de Música e para o desenvolvimento de práticas que reflitam sobre educação musical.

A seguir, a pesquisa desenvolvida por Cunha (2013), intitulada "Da abordagem Orff-Schulwerk ao desenvolvimento do 'eu musical': flow em processos de ensino/aprendizagem de educação musical", fundamenta-se na Flow Theory. Trata-se de uma abordagem teórica desenvolvida por Mihaly Csikszentmihalyi, que busca compreender o que o sujeito necessita para atingir um estado de satisfação plena e, assim, estar motivado e concentrado para realizar determinada atividade. A base teórica do estudo orientou a concepção de um “Modelo Multidimensional de Eu Musical” (MoMEuM), que se inspira na abordagem Orff-Schulwerk e busca alicerces epistemológicos tanto na Flow Theory quanto nas vertentes cultural, social e positiva da Psicologia.

Na realização de sua pesquisa, Cunha (2013) menciona a abordagem metodológica da investigação-ação, acompanhando o percurso de 50 alunos no ambiente escolar, cujo objetivo central foi verificar a ocorrência de “experiências ótimas/estados de fluxo” durante atividades e estratégias pedagógico-musicais baseadas na abordagem Orff-Schulwerk (Orff, 1978).

Os resultados da análise e interpretação dos dados indicaram que a abordagem Orff-Schulwerk (Orff, 1978), dentro do contexto do estudo, pode desempenhar um papel significativo na promoção dessas experiências ótimas, as quais, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento do “Eu Musical” dos alunos.

Ao compreender a relação entre Schulwerk e o desenvolvimento do “Eu Musical”, podemos vislumbrar como essa abordagem impacta os alunos, o que pode corroborar com a formação dos professores e suas estratégias pedagógicas. Embora com focos diferentes, ambos estudos convergem no interesse de melhorar a qualidade do ensino de Música nas escolas.

Ainda, no campo da TRS e da Educação Musical, destacamos a dissertação de Rauski (2015), que tem como objetivo identificar quais são as representações sociais que alunos do 9º ano do ensino fundamental possuem sobre música e estilos musicais. O estudo foi realizado em três escolas públicas e em três escolas particulares, que se localizam no município de Ponta Grossa – PR e região. Nesse sentido, como aporte teórico, foi utilizada a TRS de Moscovici e colaboradores.

Como metodologia, Rauski (2015) empregou tanto a abordagem qualitativa quanto a abordagem quantitativa, com procedimentos plurimetodológicos de análise. A coleta das informações foi realizada mediante questionários, e a análise dos dados contou com o auxílio

de alguns softwares como EVOC², ALCESTE³ e SPSS⁴, devido à grande quantidade de informações obtidas durante a pesquisa.

Os resultados indicaram que as Representações Sociais (RS) dos alunos são influenciadas por diversos fatores, incluindo hábitos musicais familiares, religiosos, escolares e, especialmente, pela mídia. A escuta musical, que é proveniente de meios variados, mas principalmente vinda de dispositivos móveis, costumam estar associada a momentos de relaxamento; assim como são relacionadas com sentimentos e apresentam estilos musicais centrais como o pop, o rock e o sertanejo. Em sua investigação, o autor apresenta, como resultados, que as RS sugerem que existe um distanciamento entre a aula de Música tradicional e as expectativas atuais dos adolescentes.

O trabalho de Santos (2020) teve como objetivo medir e dialogar acerca da relevância de aspectos da abordagem Orff-Schulwerk e suas implicações e relações com os campos de experiências previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para Santos (2020), foi em sala de aula que se pôde perceber como a abordagem OS promovia vivências musicais agregadoras, incorporando elementos tanto musicais quanto emocionais e expressivos. Dessa forma, o autor procurou investigar acerca dos processos e interações que aconteciam dentro do contexto de sala de aula.

Nesse sentido, Santos (2020) inicia seu trabalho com uma apresentação e descrição do programa em sua escola a partir da BNCC, desenvolvendo o tema dentro da Educação Infantil. Dando continuidade, expõe a abordagem OS, descrevendo e refletindo acerca dos efeitos para a educação musical. Como metodologia, Santos (2020) utiliza a abordagem qualitativa e o estudo de campo, com intenção de explicar questões não compreendidas pelos métodos tradicionais. Para isso, desenvolveu um plano de investigação composto por técnicas de observação e de análise das práticas com as crianças, realizando uma categorização desses registros. Como resultados e considerações, Santos (2020) categorizou os dados a partir dos campos de experiências da BNCC (Brasil, 2017) e os objetivos de aprendizagem do programa da disciplina Música, realizando avaliações a partir de níveis previamente estabelecidos.

Podemos concluir que a pesquisa realizada por Santos (2020) revelou a importância da OS e sua aplicação no contexto da Educação Infantil, através da análise dos campos de experiências (BNCC) e objetivos de aprendizagem. O estudo demonstrou ainda como essa

² Ensemble de Programmes Permettant L' analyse des Evocations. (Conjunto de Programas para análises de Evocações).

³ Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segment de Texte (Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Segmentos de Texto).

⁴ Statistical Package for Social Sciences.

abordagem pode promover uma educação musical mais holística, interativa e criativa para crianças de 5 anos. Além disso, a pesquisa destacou a importância de continuar explorando o potencial da música e do movimento na Educação Infantil, contribuindo para reflexões mais aprofundadas sobre a implementação da BNCC no contexto da vida cotidiana das crianças.

A pesquisa de Michellepis (2022) teve como objetivo investigar a criação de novas propostas pedagógicas e artísticas em dança através do corpo sensível, poético e imagético de crianças e adultos. Nesse sentido, a pesquisadora procurou situar, histórica e teoricamente, as concepções que nortearam os princípios da: 1) Balangandança Cia., companhia paulistana que pesquisa dança contemporânea para crianças; 2) Orff-Schulwerk, abordagem integrativa de música, dança e palavra criada por Carl Orff e Gunild Keetman; e 3) Proposta construtivista da Escola Viva. O estudo se baseou em autores, incluindo Gandhi Piorski, Carl Orff, Rudolf Laban e Jorge Larrosa. Através de um percurso autoetnográfico, que consiste em revisitar memórias, arquivos pessoais, registros de apresentações e documentos escolares, foi acrescido de pesquisa de historiadores, antropólogos e críticos da dança; além de 24 bibliografias acerca da história da abordagem OS.

A pesquisa de Michellepis (2022) é uma valiosa referência para o presente trabalho que realizamos, tendo em vista que apresenta uma contextualização teórica sólida sobre a abordagem OS; além de se aprofundar em concepções históricas e teóricas relacionadas à educação musical. Aborda a integração entre a música, dança e palavra, ampliando o escopo da pesquisa para a análise das entrevistas com os professores sobre como percebem e interpretam essa abordagem. Também, apresenta referências bibliográficas que possuem um ponto de partida valioso para este nosso estudo.

Esses trabalhos selecionados estabelecem conexões essenciais para a pesquisa, aqui desenvolvida, ampliando a compreensão a respeito da OS sobre a educação musical e da TRS. Nesta perspectiva os referenciais teóricos foram considerados pontos fundamentais, assim como a abordagem metodológica qualitativa das diferentes pesquisas, pois possibilitaram a articulação com o presente trabalho.

Notamos uma forte tendência à investigação sobre a prática dos docentes, mostrando relevância nas reflexões acerca da formação de professores. Também entendemos que, para interpretar e investigar processos de ensino/aprendizagem, é necessário compreender seus desafios e, assim, procurar promover condições de possibilidades que atendam às necessidades dos diferentes contextos.

Em conjunto, esses estudos proporcionam um arcabouço teórico e prático, que auxiliou na análise dos desafios e possibilidades da abordagem Orff-Schulwerk na formação de

professores de Música, bem como as perspectivas de ensino musical que são percebidas e interpretadas pelos educadores na construção de suas representações.

Assim, levantar as tendências e desafios presentes em outros estudos sobre educação musical, especialmente dentro da abordagem OS, elucidou caminhos possíveis para compreender e identificar os objetivos apresentados neste trabalho.

Visando ao enfrentamento de desafios apontados nesta introdução, esta Dissertação se divide em três capítulos, que se complementam.

O **Capítulo 1** – *A abordagem Orff-Schulwerk e a educação musical no Brasil* – destaca a contextualização acerca da educação musical no Brasil e da abordagem Orff-Schulwerk, assim como os princípios e fundamentos que a compõem. Este capítulo se estrutura em sete momentos especificados a seguir: 1º breve histórico da educação musical; 2º a abordagem Orff-Schulwerk: seu contexto e surgimento; 3º a abordagem Schulwerk após a guerra - Bayerischen Rundfunk; 4º as colaborações na trajetória da Schulwerk; 5º os fundamentos, princípios e o instrumental Orff-Schulwerk; 6º a abordagem Orff-Schulwerk no Brasil; e 7º o professor, em especial, o professor de Música, na abordagem OS.

No **Capítulo 2** - *Do percurso teórico-metodológico* – indicamos a natureza da pesquisa, assim como as escolhas metodológicas. Primeiramente, é apresentada a TRS, apontando os conceitos fundamentais para uma análise baseada nas três dimensões - a atitude, a informação e o campo de representação. Em seguida, abordamos o processo de objetivação e ancoragem, e relacionamos a TRS com a Abordagem Orff-Schulwerk. Por fim, indicamos o contexto em que o trabalho está inserido (Associação Orff-Brasil), os sujeitos da pesquisa (professores participantes da Abraorff) e os procedimentos que foram utilizados para a coleta e análise de dados.

E, no **Capítulo 3** - *Da análise e discussão dos dados* –, buscamos a relação dos dados referentes à pesquisa de campo realizada com as teorias que fundamentam este estudo, a partir das perguntas sobre o significado da OS, possibilidades e seus desafios. Definimos, assim, duas dimensões de análise - *Possibilidades e Desafios* da Abordagem Orff-Schulwerk -, e identificamos, em cada uma delas, três categorias analíticas, cujos resultados foram discutidos.

Por fim, apresentamos as **Considerações Finais**, identificando como os objetivos traçados foram alcançados, como a fundamentação teórico-metodológica contribuiu para a análise e a interpretação dos dados da pesquisa, no sentido de definir as possibilidades e desafios da OS na formação dos professores. Além disso, indicamos limites e desdobramentos deste trabalho para outras pesquisas e/ou estudos na área da formação de professores de Música e/ou em outras áreas de conhecimento.

Pretendemos, assim, contribuir para uma educação musical, que evidencie suas potencialidades e habilidades artísticas, criativas, emocionais, sociais e cognitivas, defendidas por princípios pedagógicos da abordagem Orff-Schulwerk.

CAPÍTULO I

A ABORDAGEM ORFF-SCHULWERK E A EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL

Como jardinero apasionado, me resulta afín una imagen semejante. Así como en la naturaleza las plantas siempre echan raíces allí donde encuentran un suelo apropiado y son necesarias, del mismo modo el *Schulwerk* surgió a partir de ideas que estaban en el aire en aquella época, circulando por doquier y que encontraron en mi trabajo un suelo adecuado para ellas. (Orff, 2011a, p. 47)

Este Capítulo tem como objetivo contextualizar a abordagem Orff-Schulwerk no âmbito da história da educação musical, no sentido de compreender seus fundamentos e princípios e desvelar, na medida do possível, como indica o próprio autor (Orff, 2011a, p. 47), “como as ideias estavam no ar naquela época, circulando [...] e encontraram um solo adequado para elas” (tradução nossa).

Nesta direção, primeiro, faremos um breve histórico da Educação Musical, buscando situar os modelos de educação ativa e suas influências no ensino de Música, tendo em vista o cenário educacional brasileiro. Em um segundo momento, anunciaremos o contexto histórico e cultural da Orff-Schulwerk. Já, como a terceira parte, iremos abordar a OS após a 2ª guerra, a fim de tecer, na quarta parte, algumas considerações sobre suas colaborações. A seguir, na quinta parte, buscamos definir os princípios e fundamentos da Orff-Schulwerk; assim como seu instrumental. Daremos sequência, na sexta parte, com a OS, no contexto brasileiro; e, para finalizar, na sétima parte, trataremos de conceitos que regem o professor, em especial, aquele de Música, no âmbito dessa abordagem.

Para iniciarmos, é importante destacar alguns pontos sobre a educação musical na escola, tendo em vista o contexto brasileiro e a forma como a música permeia a educação no Brasil.

Primeiramente, a Lei federal n. 11.769/2008⁵ (Brasil, 2008) torna o ensino de música obrigatório nas escolas brasileiras. Em 2016 passa a vigorar a Lei n. 13.278/2016 que inclui as artes visuais, dança, música e teatro como parte integrante do currículo da educação básica. Assim, uma série de problemáticas, segundo Sugahara (2013, p. 55), nasce em relação à necessidade de se instrumentalizar o professor para esta função, tendo em vista a reflexão sobre a música como disciplina e não somente como diversão ou entretenimento. Para além disso,

⁵ É preciso destacar, aqui, que tanto a Lei n. 13.278 de 02/05/2016 (Brasil, 2016) como a Lei n. 11.769, de 18/08/2008 (Brasil, 2008), “altera a Lei n. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da Música na educação básica” (ementa).

Gonçalves (2012) enfatiza a importância de se considerar, a partir da implementação dessa Lei, as necessidades e expectativas de formação de professores frente a essa legislação, levando-se em conta a reestruturação das políticas curriculares e educacionais, no âmbito do contexto de formação, seja nas instituições formadoras e/ou nas escolas; assim como as novas propostas pedagógicas e condições de possibilidades para que se realize um ensino de Música consciente e comprometido com a educação do alunado.

Notamos que há, diante dessas colocações, uma necessidade de compreensão da música e dos processos de ensino/aprendizagem, tendo em vista que a sociedade precisa do convencimento de que a música é parte fundamental e não secundária da cultura humana.

Segundo Fonterrada (2005, p. 12), a música pode ter ou não seu valor reconhecido na escola, a depender de quanto ela é valorizada pelo grupo social em que está inserida. Assim, pode apresentar relevância variada de acordo com seu contexto, podendo estar em igualdade com outras disciplinas ou mesmo colocada fora do currículo.

Partindo dessa premissa, o resgate de valores relacionados à arte musical é fator primordial para estabelecê-la dentro da escola. De acordo com Fonterrada (2005, p. 14), é necessário o enfrentamento a situações em que a ausência da música na escola pode causar um efeito danoso, em que a imitação do que é apresentado pela indústria cultural é visto como modelo exclusivo. Dessa forma, aquilo que é produzido fora desse contexto, ou mesmo a produção dos estudantes, passa a não ter valor.

Por outro lado, a música é parte do cotidiano da escola, e está presente nos variados momentos de interação, seja pelo canto ou pela audição de uma música, ou por meio de uma brincadeira de roda. Segundo Abdalla e Abdalla (2012), a música acontece tanto no âmbito prático quanto no teórico, sendo que essa competência não é exclusiva de músicos profissionais, que desenvolvem suas habilidades ao longo de anos de prática diária para adquirir destreza em suas práticas. Nesse sentido, as práticas musicais podem ser realizadas por todos aqueles que têm contato com a música.

Para Suzuki (1994), a música é uma forma de linguagem, e, para se iniciar o contato com ela, seu aprendizado é semelhante ao da língua materna. As crianças comunicam-se em seu idioma nativo antes de apreenderem sua gramática. Logo, as crianças são dispostas a aprender a linguagem musical por meio de sua prática – que é a dos sons.

O ensino da Música possui, entre suas finalidades, inicializar a criança no universo da produção artística em que a experimentação, o conhecimento e a expressão se dão de forma prazerosa e lúdica.

Nessa perspectiva, a música na escola valoriza esses momentos e a predisposição das crianças para com a linguagem musical, de modo a aproximá-las da música e interagir com ela de forma natural, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva. A curiosidade pelos sons e pelas formas de produção sonora, como batucar, raspar, chacoalhar, tirar sons dos objetos, fazem parte das atividades realizadas por crianças e adultos.

Assim, o desenvolvimento musical se dá por meio de ações como ouvir, perceber, tocar, improvisar, criar, analisar, investigar e discutir. Tais atividades ampliam a experiência dos sentidos, o que permite um refinamento da recepção e da expressão sonora. Portanto, é por meio da experiência musical própria que se pode desenvolver a capacidade de sentir e de pensar a música. Segundo Cunha, Carvalho e Maschat (2015), a partir das experiências de aprendizagens com as artes, é possível que os envolvidos possam construir um conhecimento mais aprofundado de si mesmos.

Por essa razão, sendo o Brasil um país de grande diversidade e complexa heterogeneidade cultural, é preciso reconhecer que é fundamental entender as raízes de nossa cultura, e, no decorrer do processo de formação, identificar manifestações culturais, reforçando a importância de se compreender a música como manifestação multicultural (Candau, 2003). Nesse sentido, a Educação e a Música podem, efetivamente, contribuir com o conhecimento, reconhecimento e valorização da diversidade cultural, objetivando a formação de indivíduos capazes de exercer sua cidadania.

Dito isso, direcionaremos este estudo partindo de um breve histórico da educação musical para, em seguida, apresentar a OS como uma das possibilidades para uma educação efetiva na escola.

1.1 Breve histórico da Educação Musical

Antes de descrever o histórico da Orff-Schulwerk, convidamos o leitor a refletir sobre os pensamentos em educação, em especial, da Educação Musical no início do século XX. Como mencionado por Fonterrada (2005, p.10), não é possível abordar temas como a educação sem contextualizar a sociedade e sua época; inclusive, pelo fato de emergirem neste período tantas metodologias e visões educacionais, que afetaram o ensino da Música no Brasil e no mundo.

Diante das aceleradas e profundas transformações que ocorreram no século XX nas diversas áreas, a Educação Musical pedia “[...] uma reestruturação que pudesse cumprir seu papel no contexto escolar” (Fonterrada, 2005, p.11). A necessidade de se pensar a respeito das práticas e compreender os elementos da música e da educação fizeram-se primordiais para a criação de novas condutas em relação ao ensino da Música.

Nesse contexto, a abordagem Orff-Schulwerk é reflexo de influências profundamente enraizadas, que remontam à transição do século XVIII para o século XIX: um período marcado por uma série de transformações no pensamento, na sensibilidade e no comportamento da sociedade europeia. Nesse contexto, a filosofia alemã estava particularmente influenciada pelas reflexões de figuras proeminentes como Immanuel Kant (1724-1804), Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) e, posteriormente, por Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) e Arthur Schopenhauer (1788-1860), conforme destaca Michellepis (2022).

Já, no século XIX, o foco primordial do ensino de Música estava predominantemente direcionado para a formação de intérpretes musicais altamente competentes. Nesse período, a educação musical tinha como objetivo central a capacitação de indivíduos, para se destacarem como músicos executantes de alto nível (Fonterrada, 2005 p. 71), que refletiam as aspirações culturais da época.

No entanto, grandes mudanças a partir do pensamento de alguns educadores estavam surgindo. E, no final do século XIX e início do século XX, surgia, em pouco tempo, novas propostas, que podemos chamar de “Pedagogias de Música Ativa” (Fonterrada, 2005 p. 108). Segundo Fonterrada (2005 p. 85), no início do séc. XX, no contexto educacional, notamos o aparecimento de propostas artísticas que são propícias tanto nos âmbitos individuais, quanto coletivos.

Podemos observar, assim, que a atenção ao bem-estar e ao desenvolvimento do sujeito de forma mais integral começa a despontar em um curto espaço de tempo, por meio de autores das pedagogias ativas. Para Fonterrada (2005, p. 163), o que motivou, dentre diversas condutas presentes nas propostas de educadores musicais, sua classificação como métodos ativos foi, sem dúvida, a de que “todas elas descartam a aproximação da criança com a música como procedimento técnico ou teórico, preferindo que entre em contato com ela como experiência de vida”.

É importante notar que nem todas as abordagens ativas na Educação Musical podem ser categorizadas como métodos estritos, isto é, muitas delas são mais adequadamente consideradas como abordagens ou propostas educacionais. Nesse sentido, dentre as metodologias ativas, podemos constatar a presença de características distintas entre o que é chamado de “método”, e o que podemos considerar como uma “abordagem”.

Dentro dessa linha de pensamento, Fonterrada (2005) conclui que a “abordagem” consiste em uma maior flexibilidade em relação ao método, afirmando que: "Algumas propostas são mais estritas, e tem por objetivo desenvolver habilidades específicas. [...] Outros, ainda, dão preferência à expressão e criação" (Fonterrada, 2005, p. 163).

Nesse sentido, podemos dizer que alguns métodos podem ser mais rígidos, exigindo uma sequência específica de acordo com sua proposta, enquanto uma abordagem metodológica permite uma maior adaptação e versatilidade em sua aplicação.

Os modelos de educação ativa, conforme Cunha (2019), têm suas raízes entrelaçadas com pensadores como: Pestalozzi (1746-1827), Rousseau (1712-1778), Fröbel (1782-1852), dentre outros. Essas influências filosóficas exerceram um impacto substancial nas tendências pedagógicas ao longo do século XIX e continuaram a moldar o cenário educacional durante todo o século XX (Cunha, 2019).

Tais modelos representavam uma mudança significativa na educação, buscando uma reforma abrangente no sistema educacional; pois, seu objetivo era promover experiências pedagógicas inovadoras e diferentes das abordagens tradicionais. Propunham um ambiente de aprendizado mais dinâmico e participativo, enfatizando a importância do desenvolvimento integral do aluno, incluindo sua criatividade, autonomia e habilidades práticas.

Essas influências desencadearam um efeito dominó que permeou o ensino musical. A ênfase na participação ativa dos alunos, na experimentação e na exploração acabou se refletindo e estimulando a busca por métodos que priorizam a imersão do aluno na música por meio de uma educação que envolve o corpo, o movimento e a escuta, antes de se concentrarem no ensino do instrumento musical propriamente dito. Segundo Paz (2000, p. 11), "as mudanças na pedagogia musical eclodiram rapidamente, implicando o repensar e a revisão de toda uma prática musical até então desenvolvida".

Nesse contexto, surgiram educadores musicais que se dedicavam a essa corrente de ensino de Música, como: Émile-Jacques Dalcroze (1865-1950), que desenvolveu a eurytmia⁶; Zoltán Kodály (1882-1967), que utilizava o canto em seu método de solfejo, baseado em canções folclóricas húngaras; Edgar Willems (1890-1978), que em sua proposta enfatizava o aspecto teórico, correlacionando o som e a natureza humana, e o aspecto prático, que compreende a estruturação de seu material, fundamental para a aplicação de suas ideias; e Shinichi Suzuki (1898-1998), que defendia o ensino do instrumento a partir do conceito de aprendizagem natural, como acontece com a língua materna, por meio da escuta, fala e, posteriormente, a leitura e escrita (Fonterrada, 2005). Dentre esses autores, temos também Carl Orff (1895-1982) em colaboração com Gunild Keetman (1904-1990), no desenvolvimento da Abordagem Orff-Schulwerk, conforme indicam Haselbach, Maschat e Sastre (2011).

⁶ Segundo Fernandes (2010, p. 2), "a proposta pedagógica de Dalcroze ganha o nome de eurytmia (eurhythmia) em 1913, termo cunhado por uma composição das palavras gregas *eu* significando bem, bom e *rhythmos* fluir, fluxo, um bom fluxo" (grifos da autora).

1.2 A abordagem Orff-Schulwerk: seu contexto e surgimento

O termo "Schulwerk", em alemão, pode ser traduzido como "obra escolar". E, para esboçar os fundamentos em que a Schulwerk se sustenta, é essencial iluminar as circunstâncias que moldaram gradualmente esses conceitos ao longo do tempo. Isso implica em considerar e entender a sua história, a fim de compreender as influências e os eventos que contribuíram para sua evolução e consolidação.

Em seu livro, intitulado "The Schulwerk", Carl Orff (1978) narra parte de seu encontro com a dançarina Mary Wigman⁷ (1886-1963), a partir de pequenos relatos sobre sua vida e de encontros com Rudolf Von Laban⁸ (1879-1958) e J. Dalcroze⁹. E finaliza este capítulo, descrevendo o quanto ficou influenciado ao criar perspectivas para seu trabalho na Educação Musical. São suas as palavras a seguir: “Ela podia fazer música com o seu corpo e transformar a música em corporeidade. Eu senti que a dança dela era elementar. Eu também estava procurando a música elementar” (Orff, 1978, p. 8-9, tradução própria).

QRCode 1 – Vídeo com a dançarina Mary Wigman – *Witch Dance*



Fonte: Disponível em: <https://youtu.be/Hk7Ie3rbcSQ?si=Z-zxanBNZCTMetb1>.

Assim, percebemos, por meio de suas palavras, esse contexto efervescente e como a dança estaria impactando seus pensamentos. Além disso, notamos o quanto a dança e o movimento são pontos fundamentais dentro daquilo que Orff (1978) buscava em relação à música e à educação naquele momento.

No mesmo livro “The Schulwerk”, Carl Orff (1978) segue descrevendo suas influências entre educadores e pedagogos que desempenharam um papel significativo em sua vida. Assim, inicia o capítulo apresentando seu encontro com Dorothee Günther¹⁰ e o início do que viria a ser a abordagem Orff-Schulwerk.

⁷ Coreógrafa precursora da dança como terapia, assim como da dança expressionista alemã.

⁸ Dançarino e coreógrafo, é considerado como um importante teórico da dança do século XX.

⁹ Pedagogo musical do início do séc. XX, amplamente conhecido por seu método chamado de Rítmica.

¹⁰ Professora de ginástica e dança, fundadora da Güntherschule, que colaborou com Carl Orff nas primeiras ideias sobre o que viria a ser a Schulwerk (Orff, 1978).

Entre os planos de Günther, que era professora de ginástica e educadora da dança, estavam a abertura da escola, cujo nome viria a ser Güntherschule (Escola Günther), com atividades ligadas à dança rítmica e à dança expressiva. Nessa perspectiva, Orff (1978) apresenta seus planos para uma prática do que ele viria a chamar de Música Elementar; ou seja, ideias que se complementariam com as de Dorothee Günther, na escola que veio a ser fundada na primavera de 1924 (Orff, 1978). Tempo esse que, de maneira metafórica, serviu para Carl Orff como símbolo de esperança e crescimento, trazendo consigo novas possibilidades e perspectivas.

É preciso destacar que, em seu texto – A Dança Elementar –, Dorothee Günther (2011, p. 35) afirma que: “Todas as formas de movimento que o ser humano necessita para desenvolver-se na vida se desenrola sucessivamente e de forma natural na criança. De modo instintivo, pratica uma e outra vez e, através do impulso de imitar, aprende a caminhar, correr, saltar [...]”. Com isso, a autora quer nos dizer que o desenvolvimento da criança se dá de forma natural e prática. Günther (2011) reforça, em sua investigação, o conceito de Dança Elementar¹¹.

Percebemos que esse conceito é amplamente discutido em toda a abordagem Schulwerk, difundida em trabalhos de outras mulheres como: Gunild Keetman (2011) e Barbara Haselbach (2008, 2011, 2012). Segundo Lima (2023, p. 33), essas autoras propõem, no desenvolvimento da Dança Elementar, uma abordagem além da função motora, dedicando-se à criatividade e expressividade do movimento baseado na cultura do indivíduo.

Após um período de duas décadas, caracterizado por atividades educacionais contínuas e inovadoras, a Güntherschule enfrentou adversidades decorrentes do contexto político sob o regime nazista e da turbulência gerada pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Nesse cenário hostil, as atividades da instituição foram categorizadas como "indesejáveis" pelas autoridades, resultando, em última instância, em seu fechamento e, de maneira ainda mais lamentável, no bombardeio de suas instalações durante os anos de 1944 e 1945. Esse trágico episódio culminou na irreparável perda de um acervo que englobava preciosos arquivos, documentos históricos, equipamentos educacionais e materiais dedicados à Educação Musical, conforme narram Orff (1978), Cunha, Carvalho e Maschat (2015), Santos (2020) e Michellepis (2022).

¹¹ O Conceito "Elemental" será abordado no item referente aos fundamentos e princípios da abordagem Orff-Schulwerk, apresentado neste trabalho com a palavra "Elementar".

1.3 A abordagem Schulwerk após a guerra – Bayerischen Rundfunk¹²

Conforme retratado em sua autobiografia, Carl Orff (1978) relata as consequências da onda política desse período, em que as ideias pedagógicas abordadas foram varridas e colocadas como indesejáveis para a Alemanha. Assim, mostra-se surpreso ao narrar o convite da Bayerischen Rundfunk, feito por Panofsky¹³, seu colega e amigo da rádio.

A ideia apresentada por Panofsky consistia em uma sequência de programas de rádio educativos para escolas na área da educação musical. Era preciso considerar que "fazer música para ser cantada, tocada e dançada por crianças", ao mesmo tempo, em que essas mesmas crianças pudessem criar, improvisar e compor músicas, significava uma extraordinária fonte de possibilidades dentro da educação musical. Por conta do entusiasmo e interesse de pessoas distintas que trabalhavam na rádio, os programas começaram a ser gravados em 1948.

Nesta direção, relata Orff (1978, p. 215): "Trabalhei com Gunild Keetman para montar o material. Preparamos a série com um grupo de crianças de oito a doze anos ou mais, e com os restos dos instrumentos da Güntherschule" (tradução nossa). Segundo Orff (1978, 2016): "Os programas consistem em apresentações em que se faziam música e dança para crianças e com crianças, e o sucesso dessa movimentação foi, desde o início, cada vez mais intenso, o que mostrou que sua duração seria estendida" (tradução nossa).

Figura 1 – Crianças fazendo música na Rádio da Baviera



Fonte: The Schulwerk (1978).

¹² Rádio da Baviera.

¹³ Dr. Panofsky era, segundo Orff (1978), um colega da rádio bávara, familiarizado com seu trabalho.

Entre as experiências musicais, podemos destacar a utilização de alguns instrumentos musicais, que entusiasmaram tanto as crianças que faziam parte dos programas, quanto o público infantil que ali apreciava a novidade. A seguir, destacamos a gravação do Musik für Kinder, realizada no Orff Institut, em 1962.

QRCode 2 – Gravação do Musik für Kinder – Anuário de 1962 – Orff Institut



Fonte: Disponível em: <https://youtu.be/K5IyMTy8C3s?si=-f22of9cDkg--eCm>.

Voltando há alguns anos antes da guerra, Karl Maendler¹⁴ havia trabalhado com Carl Orff na construção de instrumentos como os xilofones, conhecidos tão amplamente dentro da OS, sendo muito utilizados nas práticas que aconteciam na Güntherschule. Com o êxito da difusão dos programas de rádio da Baviera, Orff (2011) e Keetman (2011) perceberam a necessidade de conquistar sonoridades adequadas àquelas práticas. Karl Maendler havia se aposentado da construção de instrumentos, e Carl Orff foi, então, apresentado a Klaus Becker¹⁵, e iniciaram, a partir daí, uma parceria que viria a ser crescente e duradoura.

Segundo Orff (1978), o desenvolvimento da Schulwerk não teria sido possível sem Karl Maendler ou Klaus Becker, que foram figuras centrais na construção e consolidação dessa abordagem.

Inúmeras demonstrações de práticas musicais pedagógicas, conforme assinalam Cunha, Carvalho e Maschat (2015), foram realizadas em escolas da época. E, entre as décadas de 1950 e 1960, os programas se sucederam em série televisiva e com a gravação dos primeiros discos relacionados a Schulwerk.

Como relatado em Cunha, Carvalho e Maschat (2015), apesar de alguns cursos terem sido realizados anteriormente, foi, a partir de 1961, que seminários, cursos e oficinas que abordaram a OS se intensificaram, com presença de participantes vindos de diferentes continentes e países.

¹⁴ Luthier responsável pela construção dos primeiros instrumentos musicais especialmente desenvolvidos, para serem utilizados na OS.

¹⁵ Luthier que colaborou na construção de instrumentos musicais após o fim da segunda guerra.

A partir daí, a difusão das ideias presentes na OS se expandiram. Podemos conceituar que "o aspecto mais importante que nos trouxe o pensamento de Orff, além dessa forma de educação integral, é o fato dessas ideias pedagógicas somente se manterem vivas através da mudança e da flexibilidade da sua aplicação" (Maschat, 2006, p.6). Nesse sentido, podemos considerar como característica fundamental, o transformar e o reconduzir a partir de tomadas de decisão entendidas através de diferentes contextos culturais.

1.4 As colaborações na trajetória da Orff-Schulwerk

A partir de 1925, dois nomes notáveis entraram em cena e desempenharam papéis cruciais no estabelecimento e desenvolvimento da abordagem Orff-Schulwerk. Essas figuras eram Maja Lex (1906-1986) e Gunild Keetman (1904-1990). Ambas foram alunas da Güntherschule e, posteriormente, colaboradoras próximas de Carl Orff.

É intrigante pensar que essas colaborações foram essenciais para o surgimento e a evolução da Orff-Schulwerk, e foram fortemente influenciados por uma parceria entre Carl Orff, Dorothee Günther, Gunild Keetman e Maja Lex, que foram especiais se considerarmos a concepção e o aprimoramento dessa abordagem.

Algumas metodologias em educação musical apresentam, em sua gênese, alicerçada por uma criação individual, como é o caso de Émile-Jacques Dalcroze, que verificou, a partir da observação de seus trabalhos no Conservatório, algumas debilidades no preparo auditivo dos alunos. Ou conforme Fonterrada (2005), apoiada em Shinichi Suzuki, que constatou que o ensino da Música, deveria se dar da mesma forma que se aprende a língua materna, criando, assim, a partir de suas vivências como músico e professor, um método de ensino de instrumento, não somente para formar instrumentistas, mas para educar seres humanos completos e felizes.

Por assim dizer, diferente das metodologias apresentadas anteriormente, a história do que chamamos hoje de abordagem Orff-Schulwerk possui em seu cerne elementos fundamentais da colaboração, e merece especial destaque o contexto influente de mulheres em suas raízes. Notavelmente, Carl Orff (1978) enfatiza o papel determinante de Gunild Keetman na concepção e desenvolvimento da abordagem, atribuindo-lhe um papel de pivô em sua existência, conforme documentado em suas observações.

Essa interação colaborativa e a influência das contribuições femininas na formação e evolução da Orff-Schulwerk revelam um aspecto crucial de sua história, demonstrando a relevância da participação de mulheres em iniciativas pedagógicas e artísticas; bem como a natureza colaborativa e inclusiva da abordagem em si. Essa narrativa histórica não apenas

celebra as realizações individuais, mas também enfatiza a valorização de vozes diversas na evolução de práticas educacionais.

Notavelmente, Carl Orff (1978, 2011a, 2011b) se tornou um pedagogo musical sem passar por uma formação acadêmica formal em pedagogia musical. Ao invés disso, sua abordagem educacional musical foi moldada por meio de observações, experimentações e composições, conforme documentado em sua autobiografia, intitulada "The Schulwerk" (Orff, 1978), que é uma referência fundamental para este trabalho.

1.5 Fundamentos, princípios e o instrumental Orff-Schulwerk

O trabalho pedagógico de Carl Orff (1978, 2011) e Gunild Keetman (2011) pode ser visto como um complexo agrupamento de recursos, procedimentos referentes ao ensino e aprendizado da música e do movimento, que se apoiam em práticas continuamente renovadas e reconstruídas pelo professor. Segundo Cunha, Carvalho e Maschat (2015, p. 44), os pressupostos dessa abordagem se fundamentam em “[...] um processo de trabalho prático de vivências artístico-musicais plenas de estímulo à criatividade e à improvisação”.

Como destacado anteriormente, a terminologia "Schulwerk", que se apresenta em português como "obra escolar", remete-nos às suas publicações. Nesse sentido, Carl Orff (1978) descreve, em sua autobiografia "The Schulwerk", como foi o processo de publicação dos volumes "Orff-Schulwerk: Elementare Musik" (Obra escolar – Música Elementar).

O autor conta que, no verão de 1930, estava no *Music Festival of the "Allegemeinen Deutschen Musikvereins"*¹⁶, em Königsberg, e, lá, expôs suas ideias revolucionárias ao editor Willy Strecker, que considerava suas concepções bastante interessantes, mas ficava intrigado sobre sua realização. Entre suas inquietações, está o pensamento sobre como publicar algo a respeito de uma abordagem, em que não há quase professores e muito pouca compreensão sobre ela. O que poderia gerar resistência por parte de outros profissionais.

Mesmo assim, Strecker considerou seu projeto fantástico e assumiu o risco de publicar os respectivos volumes-teste. Durante o café da manhã, no verso da conta do hotel, eles elaboram um contrato que dizia: "O trabalho educacional entregue ao editor – não se falava mais em volumes-teste - *deveria ter o título 'Orff-Schulwerk' – Elementare Musikübung*"¹⁷ (Orff, 1978 p.114). A partir desse ponto, Orff inicia seu trabalho juntamente com Keetman,

¹⁶ Festival de Música da Associação Geral de Música Alemã (ADMV).

¹⁷ Exercício Musical Elementar.

escrevendo os volumes dos livros, posteriormente publicados e adaptados para outros idiomas além do alemão.

A dinâmica da abordagem Schulwerk reside na sua capacidade intrínseca de se adaptar e evoluir, mantendo uma conexão constante com as raízes antropológicas da musicalidade, como apontam: Orff (1978, 2011), Maschat (1999, 2006), Goodkin (2004, 2006, 2010, 2014), Halsebach, Maschat e Sastre (2011), Halsebach (2012), Cunha (2013), Cunha, Carvalho e Maschat (2015) e Asfoura (2022). Essa característica permite interpretações diversas em diferentes contextos culturais, ao mesmo tempo, em que desafia a formulação de uma definição precisa do que viria a ser a OS.

Orff (2011a) afirma, em seu texto *Schulwerk – Passado e Futuro*¹⁸ (tradução nossa), que a OS pretende ser fonte de sugestões e de estímulos e, por esse motivo, "nunca está definitivamente fechada, mas em permanente desenvolvimento" (Orff, 2011a, p. 47). Sendo flexível, é fundamentada em princípios e critérios básicos que podem ser aplicados de diversas maneiras. Os textos associados não são fechados, mas podem ser vistos como orientações a serem consideradas, mas não imitadas ou utilizadas exatamente como vivenciadas em um curso ou observadas em um livro.

Como destaca Hortélio (2012), fica evidente que música, linguagem e movimento não são campos diferenciados, mas sim atividades humanas intrinsecamente interligadas. Cantar, falar, dançar, brincar - todas essas práticas "[...] são inseparáveis e apresentam-se como expressões integradas da experiência humana" (Cunha; Carvalho; Maschat, 2015, p.46). O que destaca a convergência entre a música elementar e outras áreas da arte e do conhecimento de maneira mais ampla.

Embora consideremos Carl Orff (1978, 2011a, 2011b), sobretudo, um músico e compositor, em sua *obra escolar*, as relações entre o ritmo e o movimento, a dança, o gesto, a palavra, a dramatização são fundamentais dentro da abordagem Orff-Schulwerk (Orff, 1978) desde sua concepção.

Nessa perspectiva, a música não é uma entidade isolada, mas parte integrante da linguagem e do movimento, formando um tecido complexo de expressão humana. Essa relação estreita entre linguagem, música e movimento não apenas pode motivar aqueles que estão vivenciando o processo, mas também pode colaborar na expressividade dos envolvidos. A

¹⁸ Texto original de uma conferência de Carl Orff, realizada em Salzburg, em 26 de abril de 1963, e publicado no Orff-Institut Jahrbuch, em 1963 (Anuário 1963), em Mainz, 1964. Traduzido, posteriormente, para o espanhol, fazendo parte dos "Textos sobre teoria e prática del Orff-Schulwerke: textos básicos de los años 1932-2010", organizado por Haselbach, Maschat e Sastre (2011).

interconexão desses elementos, na abordagem Schulwerk (Orff, 1978), visa a enriquecer a experiência musical, contribuindo com uma compreensão mais profunda e holística de todos os elementos, como formas integradas de expressão.

A Schulwerk, para Haselbach (2012, p. 329, tradução nossa), "é um campo interdisciplinar, ou melhor, pré-disciplinar, porque se refere a um estado de ser, em que a expressão se dá com todo o nosso ser, não em meios adquiridos separadamente". Para a autora, a essência da Orff-Schulwerk consiste em uma abordagem de educação que não deve estar reduzida somente ao ensino da arte musical separadamente; e, sim, interligada às outras formas artísticas. Assim, essa abordagem se apresenta de forma única e encantadora, visto que apresenta uma série de desafios para o professor.

Dito isso, percebemos que a ideia de integração oferece um caminho significativo para a educação do sensível, alinhando-se com a perspectiva de que a música, longe de ser uma atividade isolada, é fundamental para o desenvolvimento humano e cultural.

A fim de tratarmos de alguns conceitos e/ou princípios que fundamentam a abordagem Orff-Schulwerk, iremos, a seguir, tecer algumas reflexões a respeito do significado dos seguintes termos - música elementar, experimentar, improvisar e criar - no sentido de uma caminhada para a expressividade, movimento e dança, linguagem, ritmo, expressão vocal, dimensão social e o instrumental Orff.

1.5.1 Música Elementar

O termo "música elementar" é utilizado por Carl Orff (1978, 2011a) para representar o caráter fundamental e essencial da música.

Iniciemos, então, esta seção, ressaltando as ideias de Carl Orff (2011a), em seu Discurso na abertura do Orff-Institut de Salzburgo, em 25 de outubro de 1963¹⁹, tal como segue:

Todas as minhas ideias sobre Educação Musical Elementar não são novas. Apenas adaptei ao nosso tempo conceitos pré-existentes, dando-lhes uma nova vida. Portanto, não me sinto criador de algo novo, mas, tal como um corredor de estafeta, portador de um tesouro antigo. Deve ser esse o papel dos meus continuadores porque quando a ideia continua viva, não acaba com a vida; e - continuar vivo - significa evoluir com o tempo e através dos tempos. O elementar significa sempre um novo começo. Tudo o que é moderno se torna antigo com o correr dos anos; o elementar não tem tempo e existe em toda a Terra. Aí residem o entusiasmo e a esperança. (Orff, 2011a, p. 3).

¹⁹ Carl Orff, em "Orff-Schulwerk: Past and Future" - Discurso da abertura do Orff-Institut de Salzburgo, 25 de outubro de 1963.

A afirmação de Carl Orff (1978, 2011a) acerca da abordagem Schulwerk e do conceito de *música elementar* ressalta a perspectiva de continuidade e de atemporalidade inerente ao conceito de *educação musical*, conferindo-lhes uma revitalização para se adequarem ao contexto contemporâneo. Ao se posicionar como um "portador de um tesouro antigo", Orff enfatiza a importância de transmitir e perpetuar as raízes fundamentais da música, passando adiante não apenas um legado, mas um princípio vital.

Orff (1978) argumenta que o *elementar* representa um constante recomeço, contrastando com a natureza efêmera do que é considerado moderno ao longo do tempo. A *música elementar*, portanto, transcende limitações temporais e geográficas, mantendo-se eternamente relevante em todas as partes da Terra. A vitalidade e a esperança residem nesse enfoque elementar, pois, ao permanecer vivo, o conceito evolui ao longo das eras, adaptando-se às transformações sociais, culturais e educacionais. Nesse contexto, os professores desempenham um papel crucial ao assegurar que o conceito de *música elementar* seja preservado e enriquecido para a educação musical.

Hortélio (2012) apresenta a música da cultura infantil como um dos elementos que compõem o *brincar*, mais especificamente, o *brinquedo sonoro*. Nesse sentido, a autora, musicista, pesquisadora e educadora, apresenta as cantigas de ninar, brincos, canções, parlendas, cantigas de roda e de verso, fórmulas de escolha, mostrando, assim, a riqueza dos gêneros musicais e como estes estão presentes na cultura da criança. Segundo Hortélio (2012), trata-se de:

[...] uma música com movimento, aliada à representação e a uma geometria no tempo. É uma música no corpo, próxima ao outro, com o outro, movida pura e simplesmente pela livre vontade de brincar. É a cidadania plena, por índole e direito, sensível, inteligente. Sua prática proporciona o exercício espontâneo da Música em todas as suas dimensões, de forma elementar, e se constitui, por si mesma, a base de uma educação do sensível e pressuposto fundamental da identidade cultural e da cidadania. Assim sendo, torna-se evidente a necessidade de atentarmos para seu cultivo desde muito cedo, e ao longo de toda a Infância. (Hortélio, 2012, p.4)

Diante disso, percebemos a proximidade entre a música elementar, destacada por Carl Orff (1978), e os conceitos apresentados por Lydia Hortélio (2012), que destaca a música como uma expressão intrinsecamente ligada ao movimento e à representação. Ambas convergem na compreensão de que a música vai além do som, tornando-se uma prática no corpo, uma experiência compartilhada com o outro.

Como afirma Sangiorgio (2010), a abordagem Orff-Schulwerk, conhecida por sua ampla visão sobre o conceito de *música*, destaca-se por considerar a música não apenas como

um objeto sonoro, mas, sobretudo, como uma experiência vivida e um meio de interação cultural.

A música elementar tem suas fontes nas tradições musicais extraeuropeias, na música popular e folclórica, na música infantil e no potencial criativo de cada indivíduo (Sangiorgio, 2010, p. 5). Nesse sentido, a OS parece demonstrar uma abertura e adaptabilidade, que podemos perceber nas formações e cursos em vários países; inclusive, nas formações do Brasil, com professores especializados em diversas linguagens, tanto estrangeiros quanto brasileiros.

O termo *elementar* refere-se a uma mistura de diferentes formas expressivas experimentadas em seus aspectos fundamentais de forma ativa. Em seu texto, Sangiorgio (2010) coloca a *música elementar* como desvinculada de um contexto histórico ou cultural específico, sendo intimamente ligada ao movimento, dança e fala.

Assim, podemos dizer que a “Música Elementar” não é uma música simplificada, mas que demanda experimentação e descoberta. Partindo desse pressuposto, pensamos no processo como fundamental para a abordagem OS, já que esse deve envolver a atualização do material em situações abertas e dinâmicas.

1.5.2 Experimentar, improvisar e criar: uma caminhada para a expressividade

Dentro do contexto da abordagem Orff-Schulwerk, a experimentação, improvisação e criação são aspectos essenciais, constituindo pilares fundamentais para o desenvolvimento musical (Maschat, 1999).

Ao incorporar a experimentação, a abordagem proporciona um ambiente onde os alunos podem explorar e descobrir a linguagem musical e corporal de maneira ativa e participativa. A experimentação permite o contato direto com os elementos musicais e incentiva a exploração de diferentes possibilidades sonoras, rítmicas e expressivas.

Nesse sentido, as vivências musicais associadas ao trabalho prático são vistas dentro da OS em primeiro plano, mas seguidas de reflexão acerca do que foi experimentado e vivido pelos participantes (Maschat, 1999).

A criação pode estar associada a ritmos, poesias, melodias, parlendas, movimentos e danças. Criar é não apenas um exercício artístico, mas uma experiência que visa também ao desenvolvimento musical, artístico, estético e afetivo dos alunos.

A liberdade para experimentar e criar pode contribuir para o crescimento pessoal, a autoexpressão e o desenvolvimento de uma identidade musical. Além disso, a improvisação

e a criação estimulam a escuta ativa, desenvolvendo a habilidade de responder intuitivamente à música e aos colegas, promovendo, assim, a interação musical.

A abordagem Orff-Schulwerk também destaca a importância do trabalho colaborativo e da socialização durante a improvisação e a criação. A prática coletiva dessas atividades fortalece a conexão entre os alunos, desenvolvendo habilidades de comunicação musical e promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo (Maschat, 1999). Logo, a improvisação e a criação, por estimularem a interação entre os participantes, contribuem não apenas para o desenvolvimento musical, mas também para o fortalecimento das relações interpessoais.

1.5.3 Movimento e Dança

A prática educacional conhecida como Dança Elementar fundamenta-se no instinto inato da criança para explorar, brincar e movimentar-se (Haselbach, 2011). Reconhecendo a relevância dessas expressões corporais como meios para o desenvolvimento criativo, emocional, expressivo e reflexivo sobre fenômenos musicais, a OS valoriza a orientação pelo princípio rítmico, promovendo a experiência e a aprendizagem prática.

Outro ponto é que, para a abordagem OS, a dança não é vista somente como uma estratégia para auxiliar no aprendizado da música, mas apresenta-se como algo equivalente à arte musical no âmbito da Schulwerk. Haselbach (2012, p. 329) afirma que "música e dança em seu conjunto, de acordo com a ideia [...] são considerados um meio artístico da expressão humana".

Como mencionado anteriormente, notamos que a relação entre a música e o movimento possui uma equidade dentro da OS. Ao descrever seu primeiro contato com a Stabetanz, criação de dança e música composta por Maja Lex²⁰ e Gunild Keetmanem, em que ele diz que: "Raramente fiquei mais convencido da maneira como a música pode evocar o movimento, e movimento, música" (Orff, 1978, p. 97).

A seguir, a Figura 2 busca retratar este movimento que existe na dança, acompanhada por música, envolvida por ritmo e som.

²⁰ Foi aluna na GuntherSchule com desempenho extraordinário, tornando-se professora em apenas 15 meses.

Figura 2 – Stabetanz acompanhada por marimba, palmas e pequena percussão



Fonte: The Schulwerk (1978)

O participante que é envolto nessa abordagem é imerso em conceitos como pulso, métrica, rítmica e forma, transformando o corpo em um espaço onde esses elementos, frequentemente abstratos, podem ser percebidos e mapeados (Goodkin, 2014). As práticas vinculadas a essa abordagem instigam uma iniciativa criativa, que transcende a função motora, transformando-se em uma expressão individual que abarca corpo, mente e espírito, proporcionando às crianças diversas formas de autodescoberta (Santos, 2020).

A dimensão educacional da Dança Elementar na Orff-Schulwerk incorpora influências do trabalho do arte-educador Rudolf Von Laban, que categorizou elementos da dança com base na percepção do corpo e do ambiente. Sob essa perspectiva, as práticas pedagógico-corporais visam à apreensão, percepção, desenvolvimento e criação por meio de aspectos relacionados ao corpo, espaço, qualidade, ritmo e relação interpessoal. Essa abordagem, ao proporcionar uma base criativa do movimento, contribui para o reconhecimento do corpo, ampliando as possibilidades de movimento e promovendo a autonomia motora (Haselbach, 1978).

Entre as experiências propostas por Haselbach (1978), destaca-se o desenvolvimento físico, emocional, criativo e experimental resultante da improvisação e da composição de coreografias na Dança Elementar. Essas práticas estimulam a exploração de habilidades criativas e cooperativas, integrando o corpo com objetos, instrumentos musicais, canções e uso da linguagem (como veremos logo no capítulo seguinte).

Ademais, a aprendizagem e investigação de danças e passos tradicionais oferecem uma compreensão mais abrangente de diferentes formas, culturas e épocas. A dimensão colaborativa

dessas práticas fomenta a comunicação, a sociabilização e a ideia de cooperação, estabelecendo um ambiente propício para a discussão de sugestões e criações (Haselbach, 1978).

1.5.4 A linguagem, o ritmo e a expressão vocal

Quando pensamos em uma música, os elementos sonoros que estão diretamente ligados ao ritmo transparecem em nossa mente e corpo com facilidade. Mas como ensinar um ritmo? Orff (1978 p.17) afirma ser difícil "ensinar ritmo". Na verdade, o autor aponta que este não é um conceito abstrato, e sim a própria vida. Nesse sentido, o ritmo está presente ativamente e impacta como elemento unificador da linguagem, música e movimento.

Para tal, Orff (1978) apresenta uma série de possibilidades sobre como fluir o ritmo, utilizando a palavra, o corpo, e instrumentos musicais em combinações infinitas. Cunha, Carvalho e Maschat (2015, p.48) afirmam que o ritmo e a linguagem são fundamentais para a OS. Nessa perspectiva, desenvolver um trabalho explorando as palavras nas parlendas, rimas, poesias, adivinhas, entre outros, pode inspirar e colaborar para o desenvolvimento dos elementos da linguagem musical, mais especificamente, do ritmo.

Assim, percebemos o uso de inúmeras adaptações de textos, nas diferentes literaturas, que abrangem a OS em suas propostas, inclusive nos cinco volumes Orff-Schulwerk produzidos por Orff e Keetman (1950). Seguindo nessa direção, podemos concluir que na abordagem Orff (1978), o ritmo das palavras pode estar presente durante as vivências, e que muitas atividades que se utilizam da linguagem acontecem de forma ativa, incluindo o *corpo* como instrumento musical natural.

Para Lima (2023, p. 26), os textos são meios primordiais para as criações musicais e de movimento, pois viabilizam experimentações de diferentes métricas, dinâmicas, estruturas e formas; além de propiciar combinações dos diferentes elementos da linguagem musical como timbre, texturas e combinações rítmicas.

Vale ressaltar que o trabalho com os elementos da linguagem é vital para o desenvolvimento musical, e sua apropriação por meio da prática se torna um caminho de aproximação com a música.

Direcionando as bases da OS para o ritmo, podemos afirmar que o mesmo é vivenciado por meio da fala, do corpo, do movimento, e desenvolvido em brincadeiras e jogos tradicionais da cultura infantil (Lima, 2023). Inerente à infância, ao brincar com a linguagem, a expressão vocal e o ritmo, a criança se conecta com a música.

A expressão vocal e o cantar também podem ser percebidos como atividades primordiais, pois, segundo Cunha, Carvalho e Maschat (2015) apresenta o cantar como parte

do ser humano e *expressão espontânea*. Notamos que, ao cantar, expressamos sentimentos e desejos, além de interpretarmos a realidade através do som.

Assim, o canto e a voz buscam oferecer um repertório relativo à cultura e ao contexto no qual a comunidade está inserida. Desta forma, observamos que muitas das publicações presentes na literatura relativa a OS cultivam essas ideias, privilegiando o repertório tradicional de cada povo, adaptando-se às realidades distintas; inclusive, no que diz respeito aos instrumentos musicais presentes nos arranjos e composições.

1.5.5 A dimensão social

Cantar, dançar e tocar junto, escutar ou criar música em grupo, cria um clima afetivo de grande eficácia para a aprendizagem. Em todas as culturas, a música é uma forma de expressão interativa e comunicativa. (Maschat, 1999, p. 4).

Ao refletir sobre o texto acima, podemos considerar quão ampla pode ser a definição da abordagem Schulwerk. Aprender música, improvisando, criando, cantando, dançando, tocando, são experiências ativas que englobam uma série de práticas de aprendizagem, não só dentro da linguagem musical, mas também envolvendo a dimensão social.

Nesse sentido, são evidenciadas ações coletivas que perpassam toda a concepção da OS. Durante todo o processo, seja em aulas, encontros, oficinas, cursos, podemos identificar uma tendência ao fortalecimento das relações. Segundo Cunha, Carvalho e Maschat (2015), as aulas baseadas na OS possuem como intenção primordial a interação, partilha e socialização. Percebemos assim, a forte presença de dinâmicas musicais coletivas, que na educação musical tem se mostrado cada vez mais presente no âmbito escolar e em projetos sociais²¹.

O pensamento social na OS mostra a da sala de aula como um ambiente de descoberta e comunicação com os outros, na qual esse espaço é um ponto de encontro onde existem relações humanas que se transformam por meio da sensibilidade e da emoção. A integração de aspectos sociais da música está ligada aos elementos da própria linguagem musical; logo, fundamentais dentro do processo educativo.

Segundo Maschat (1999), a abordagem OS deve envolver o participante tanto fisicamente como emocionalmente, levando o conhecimento e a aprendizagem a uma concepção marcada pela profundidade. Nesse sentido, os conceitos de *grupo* e da *dimensão social* se apresentam, cada vez mais, relevantes dentro da educação, tendo em vista a necessidade de se aprender a conviver e relacionar-se nos diferentes contextos.

²¹ Projetos sociais como Projeto Guri, Instituto Baccarelli.

1.5.6 O instrumental Orff

Desde a sua concepção, a utilização dos instrumentos musicais permeia a OS em suas práticas. Orff (1978) inicia seu capítulo Elemental Music (Música Elementar) com a frase: "No começo era o tambor". A partir desse ponto, o autor vai estabelecendo relações entre o ritmo, a improvisação, a dança e a música, e descrevendo como era a utilização dos instrumentos de percussão na Günter-Schule.

Orff (1978) dialoga com o leitor sugerindo formas de utilização desses instrumentos, assim como apresenta exemplos de práticas desenvolvidas. A partir de exemplos e modelos que ilustram exercícios e vivências práticas, o autor acrescenta o piano, instrumentos de pequena percussão, flauta doce, xilofones, metalofones; além de enfatizar o canto coral e a regência.

Figura 3 – Instrumental Orff



Fonte: The Schulwerk (1978).

Em sua autobiografia, Orff (1978) narra seu encontro com o crítico Oskar Lang e as duas irmãs suecas, que lhe sugeriram a inserção de instrumentos de barra percussivos. A partir da colaboração do Luthier Karl Maendler, após o término da guerra, e com o auxílio de Klaus

Becker, foram criados os instrumentos de barra que hoje são amplamente conhecidos (Lima, 2023, p. 42).

Segundo Lima (2023, p. 42), podemos compreender o instrumental Orff como um "conjunto artístico-expressivo-elementar que apresenta certa facilidade de execução", indicando que, ao ser apresentado em sala de aula, não demanda horas de trabalho técnico ou virtuosidade. Nesse sentido, pensar em um instrumental que promova experiências musicais, de forma acessível, e a possibilidade de experimentar sonoridades envolventes, que sejam completas e verdadeiramente musicais, podem ser momentos muito valiosos e significativos no processo do ensino aprendizagem da Música.

Por apresentarem muitas qualidades em sua utilização, esses instrumentos se tornaram extremamente populares entre os educadores musicais. Embora isso possa ser considerado uma qualidade, Cunha, Carvalho e Maschat (2015, p. 57) alertam para a crença de que "a abordagem OS se resume ao chamado instrumental Orff". Se por um lado, a prática musical pode ser enriquecida com o instrumental; por outro, em virtude dos princípios da Schulwerk, que compreendem uma série de elementos pedagógico-musicais, é importante compreender o *corpo* como primeiro instrumento.

Apesar dos princípios da OS serem fundamentados em ideias que corroboram com o ponto de vista de que essa abordagem não se resume ao dito "Instrumental Orff", notamos a utilização desses instrumentos de formas distintas das atribuídas pela Schulwerk. Carl Orff (2011) descreve as seguintes palavras em relação à expansão e utilização dos instrumentos:

Os chamados instrumentos Orff podem ser encontrados em muitas escolas, mas seria um erro concluir que a prática musical da OS se encontra sólida em todas essas escolas. Os instrumentos são muitas vezes utilizados de forma errada, de tal maneira que mais prejudicam do que favorecem a educação musical". (ORFF, 2011, p. 55, tradução nossa)

Entendemos que, ao proporcionarem uma sonoridade agradável e que pode favorecer a aprendizagem musical, embora não seja o centro da abordagem, acreditamos que habilidades importantes podem ser desenvolvidas ao utilizarmos esses recursos.

Nessa perspectiva notamos a importância da obra em volumes de Carl Orff e Gunild Keetman (1950), que foi publicada pela Schott intitulada em Alemão "Musik für Kinder" (Música para crianças, tradução nossa). Os autores compõem a princípio cinco (5) volumes, que compreendem peças musicais que, embora sejam bastante acessíveis, são também extremamente elaboradas.

1.6 A abordagem Orff-Schulwerk no Brasil

Para apresentar Abordagem Orff-Schulwerk no Brasil, iremos contextualizar temas importantes sobre sua aplicação neste país.

Segundo Paz (2000), a abordagem Schulwerk está entre as metodologias que se tornaram mais populares no Brasil. A autora ressalta que as mudanças na pedagogia musical despontaram de forma rápida, envolvendo a reflexão sobre as práticas musicais até então elaboradas.

Nesse sentido, Paz (2000) critica ainda aquilo que ela chama de modismo cultivado pelos brasileiros, referindo-se à falsa aplicação das metodologias, nas quais ao ter oportunidade de assistir a algum trabalho se depara com os conceitos deturpados relacionados à determinada pedagogia musical.

O que percebemos, na fala da autora, é que nem sempre aquilo que é dito e apresentado verbalmente acontece em realidade na sala de aula. Assim, o trabalho pedagógico feito pelo professor deve ser embasado em estudos aprofundados, independentemente do método escolhido pelo profissional.

Outro ponto importante é que embora a OS tenha tido sua concepção fora do Brasil, ela se encontra, em seus princípios, aberta para se adaptar à cultura e ao contexto de cada local a qual está inserida. Esse ponto de vista fica mais evidente, quando Cunha, Carvalho e Maschat (2015, p.32) abordam o conceito de *multiculturalidade* inerente à OS, em que há uma ideia-chave em que cada país deve adaptar os princípios pedagógicos de acordo com sua realidade e contexto. Assim, o professor pode, por exemplo, buscar o ritmo das palavras, priorizando a língua materna de uma determinada comunidade, em sua cultura linguística, literária e musical (Cunha, Carvalho; Maschat, 2015).

Dito isso, apresentaremos brevemente a história da OS no Brasil, incluindo somente as informações mais relevantes referentes a datas importantes do século XX e o surgimento da Abraorff - Associação Orff Brasil já no início do século XXI.

A história da Schulwerk, no Brasil, passa a se fortalecer em 1967, com a vinda dos professores Hermann Regner (1928-2008) e Barbara Haselbach (1939), educadores fundamentais para a importante divulgação da OS em todo o mundo. Esses professores/pesquisadores foram convidados a participar como educadores dos eventos promovidos pela Pro Arte Brasil em cursos realizados em Brasília, São Paulo, Rio de Janeiro e Teresópolis -RJ.

Figura 4 – Hermann Regner junto a colaboradores e estudantes da pedagogia Orff-Schulwerk, em 1967



Fonte: Jornal da Abraorff Nº 3 (dez. 2008).

Em 1964, Hermann Regner lançou o livro "Canções das crianças brasileiras", pela Editora Schott, em Mainz, em que ensinava crianças europeias a tocar e cantar o repertório de músicas tradicionais infantis do Brasil. Segundo Haselbach (2008), desde 1965, havia estudantes e professores que se encantavam pela abordagem OS no Brasil.

Regner (2008), no texto escrito especialmente para o jornal da Abraorff, faz um relato descritivo sobre sua vinda ao Brasil em três momentos diferentes, e conta sobre sua experiência com estudantes, que ele considerou como muito especial e nunca vivida por ele na Europa.

Ambos foram responsáveis por conduzir as atividades e eventos nos anos de 1967 e 1975, como agentes primordiais na propagação da OS no Brasil, colaborando para o seu fortalecimento neste país. Isso se torna bastante evidente, quando Helder Parente Pessoa²² (2008), descreve como, em 1967, resolveu se inscrever no curso da Pró Arte para Flauta Doce, e a partir do incentivo da professora Maria Amélia Martins²³, acabou se inscrevendo no Curso Orff com uma bolsa de estudos dada por ela mesma.

A partir daí, foi indicado para uma bolsa, no Instituto Orff de Salzburgo, no qual pôde realizar sua formação. Ao retornar ao Brasil, Helder Parente Pessoa desenvolveu amplo trabalho na área da educação musical, colaborando de forma intensa com a difusão da OS no território brasileiro.

²² Prestigiado professor e músico brasileiro, que desenvolveu, no decorrer de sua vida, um trabalho significativo sobre a OS no Brasil. Formado no Instituto Orff da Universidade Mozarteum de Salzburg onde lecionou, após sua formação, durante dois anos.

²³ Pianista, professora e escritora de artigos sobre música, foi uma das fundadoras da Pro Arte, escola dedicada à música.

Já, em 1998, 2001 e 2003, aconteceram, em São Paulo, os Cursos de Férias Orff-Schulwerk no Brasil, ministrados por Verena Maschat²⁴, Durante suas vindas a São Paulo, passou-se a discutir a ideia de criação de uma associação Orff no Brasil. Então, a partir da iniciativa de Verena Maschat, que atualmente é conselheira da Abraorff; assim como do reitor emérito do Colégio Santo Américo, D. Gabriel Iróffy, da ex-presidente da Abraorff, Elisabeth Peissner Sertório e da professora de Música Mayumi Takai, a Associação ORFF Brasil (Abraorff) foi fundada, em 2004, com a orientação do International Orff-Schulwerk Forum Salzburg (IOSFS).

Já, em 2005, a Abraorff realizou o I Curso Internacional Orff-Schulwerk no Brasil. Desde então, a Associação vem difundindo no Brasil as ideias pedagógicas de Carl Orff e Gunild Keetman, fomentando grupos de estudos, cursos e formações para estudantes, professores, músicos, dançarinos, musicoterapeutas, entre outros.

1.7 O Professor na abordagem Orff-Schulwerk

Segundo Goodkin (2010), a Schulwerk pode ocorrer em qualquer lugar e a qualquer momento, podendo surgir nas mais adversas circunstâncias. O professor que trabalha, a partir de preceitos inspirados na OS, busca na flexibilidade e na capacidade de transformar ou reorientar seus planos de ensino, organizar sua prática, considerando o contexto de atuação.

Sabemos que a docência exige um saber prático, que segundo Tardif (2014, p. 109), compreende esse saber experiencial, em que “sua utilização depende de sua adequação às funções, problemas e situações peculiares ao trabalho. Os autores Tardiff e Lessard (2014, p.71) também afirmam que ofício do professor deve “aos olhos desses atores, adaptar-se às evoluções recentes do sistema educativo e mais geralmente às da sociedade”. Nessa direção, podemos identificar uma propensão a esses ajustes, tanto em relação ao contexto quanto às adaptações temporais, no âmago da abordagem OS.

De acordo com Maschat (2006), para o professor OS, deve ser possível trabalhar com a transformação dos materiais em função de cada situação. Ao nos depararmos com essa afirmação, percebemos que o professor deve ter um olhar e escuta atenta ao grupo que está trabalhando, e este deve avaliar seu contexto e, assim, ser capaz de tomar decisões cabíveis de acordo com cada situação.

²⁴ Formada pelo Instituto Orff, onde foi titular na cátedra de Didática da Música, Prática de Ensino. Recebeu o Prêmio PRO MERITO da Fundação Carl Orff de Munique em 2006. Responsável por difundir a OS em diversos países.

Entretanto, essa característica de adaptação do professor pode ser utilizada por instituições para não dar suporte adequado a esse professor (Goodkin, 2010, p.2). Esse desafio constante imposto ao professor, faz com que ele deva se colocar, apresentando com clareza seus objetivos de ensino e aprendizagem dos estudantes, para que a adaptabilidade não seja uma desculpa para falta de políticas fundamentais para a educação musical.

Se há uma preocupação efetiva com relação à educação musical, é vital que se entendam as necessidades específicas dessa disciplina; assim como as condições necessárias para o real desenvolvimento de práticas efetivas.

Essa versatilidade se torna positiva quando pensamos em uma adaptação cultural, por exemplo, em que transformamos e adaptamos estratégias, criando agradáveis desafios para o professor.

Regner (1984) exemplifica a ideia de adaptação cultural, descrevendo um breve episódio em que diz que não houve necessidade de apresentar o tambor a crianças brasileiras, e sim, o contrário, que o continente latino-americano, assim como a África e Ásia apresentou aos europeus as variedades e o quão poderoso o tambor poderia ser.

Nesse sentido, podemos incluir, como propósito da OS, a valorização da diversidade como objetivo essencial e indispensável para uma educação musical significativa. Para tal, uma das tarefas fundamentais da prática educativa se dá nas relações, e dessa forma, é necessário que o professor esteja disponível ao risco e a aceitação do novo, assim como rejeite qualquer forma de discriminação (Freire, 2020. p. 36).

Outro tema relevante ao professor que utiliza a abordagem Schulwerk é a aprendizagem ativa e coletiva. Goodkin (2006, p.100) apresenta, em um dos capítulos de seu livro *The ABC's of Education: A Primer For Schools to Come* (O ABC da Educação: Um modelo para as escolas que virão, tradução nossa), uma série de questionamentos sobre o professor. É perguntado ao leitor sobre o *entusiasmo*, de onde vêm as ideias e suas percepções acerca das necessidades das crianças. Nesse sentido, o autor coloca o compartilhamento em atividades coletivas como fundamental, ao lado das experiências, observações, leituras e estudos, em que considera fonte primordial para quem trabalha com a abordagem Orff-Schulwerk.

Tardiff e Lessard (2014, p. 73) apontam que o trabalho docente é um trabalho coletivo, o que exige competências como a comunicação, gestão de grupo, escuta e negociação. Nesse sentido, a importância de se frequentar cursos e grupos de estudo, em que a participação dos envolvidos em atividades e vivências são realizadas coletivamente tem, na dimensão social, premissa não somente para a relação entre alunos, mas na relação entre professores no contexto formativo. É necessário frisar que a coletividade também aparece na formação dos professores,

em que estes visitam as experiências de forma ativa e reflexiva, inspiradas na “homologia de processos”²⁵.

Orff (1978, p.145-p.149) apresenta, em seu capítulo "Teaching and Experiment" (Ensino e Experiência, tradução nossa), somente algumas fotos, das quais podemos perceber professores e alunos envolvidos no processo de aprendizagem tanto individual como coletiva, tendo como base a *experimentação*. Orff (1978) procura demonstrar por meio das imagens o que compreenderia ser um professor em sua visão; e, mais do que isso, é uma reflexão sobre o ensino por meio da experimentação. Durante todo o livro, são apresentadas imagens que amplificam o entendimento do texto, mesmo que sem o som, é percebido sua intenção de fazer o leitor "ouvir" as imagens e, assim, ter mais uma possibilidade de compreensão sobre o tema.

Nesse sentido, para o professor que se inspira nas ideias pedagógicas da Schulwerk, a literatura deixada pelo autor se torna relevante para o seu desenvolvimento como educador musical.

No livro *The Schulwerk*, o autor apresenta as fontes de suas ideias, através de uma narrativa sobre os acontecimentos. E exemplifica as experiências por meio das palavras e imagens presentes no livro, o que colabora de forma imprescindível para o entendimento da abordagem para o professor-leitor.

Os pressupostos dessa abordagem trazem consigo uma pedagogia construída em torno da natureza da criança, e não somente um aglomerado de atividades lúdicas, materiais divertidos ou instrumentos musicais facilitadores. Como parte dessa reflexão, percebemos o envolvimento do professor comprometido com o processo de aprendizagem do aluno. Nesse sentido, o professor que desenvolve seu trabalho, baseado na Orff-Schulwerk, precisa ser um pensador reflexivo, e também um agente ativo (Goodkin, 2004).

Nessa direção, Freire (2020, p. 25) aponta que ensinar não é transmitir conhecimento ou mesmo conteúdos, tornando fundamental o processo como um todo. Como descreve o autor “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2020, p. 25).

Acredita-se que a experiência seja fundamental para o desenvolvimento desse professor, pois se exige um trabalho interno, que compreenda seu próprio método de investigação e procedimentos durante sua prática. Por outro lado, sabemos que a Orff-Schulwerk possui

²⁵ Termo cunhado pelo pedagogo Donald Schön (2000), homologia de processos pretende aproximar a formação vivida pelos professores à maneira em que irão trabalhar com seus alunos em sala de aula. Trata-se de um processo construtivo, pois o formador utiliza-se de estratégias de formação, para refletir sobre a ação e dialogar com a situação de formação, possibilitando a iniciação do formando à sua profissão.

fundamentos bastante expressivos e estruturados, mas é importante que o professor os compreenda para que possa organizar suas ideias conforme sua realidade.

Goodkin (2004) compara esses conceitos do professor Orff-Schulwerk com um músico de Jazz, das quais a partir de um tema, por exemplo, pode se criar uma infinidade de possibilidades. Partindo dessa reflexão, podemos pensar o processo do professor como uma criação artística, que apresenta uma série de fundamentos e pode ser desenvolvida em diferentes contextos, de acordo com as experiências de cada professor.

Sabemos que a OS não se apresenta como método, envolta a uma ordem sequencial rigorosa. Por outro lado, existem possibilidades metodológicas difundidas em livros, textos, estudos e formações traçadas por diferentes professores a partir de vivências orientadas pelos fundamentos da Schulwerk.

Mas como esse processo acontece? Ao frequentar formações inspiradas nessa abordagem, e buscar o aprofundamento na literatura especializada, identificamos elementos comuns que confirmam esse processo.

Segundo Santos, Kobayashi e Mosca (2022), o processo metodológico se apresenta em pontos estratégicos, que podem ser consideradas como sugestões aos professores de Música para uma organização própria que favoreça o aprendizado dos alunos, e auxilie o professor a construir suas aulas de acordo com os objetivos de aprendizagem referentes ao seu contexto. São eles:

- Do simples para o complexo

O professor identifica os elementos básicos referentes à expectativa de aprendizagem daquela aula. No processo com os alunos, o professor apresenta em passos, partindo do núcleo central, em etapas. Conforme o aprendizado vai se consolidando, a próxima etapa é iniciada. A avaliação é desenvolvida durante a prática, e os desafios devem ser medidos de forma equilibrada para que a vivência seja um motivo de inspiração.

- Da imitação para a criação

O professor proporciona um espaço pleno em brincadeiras, jogos, vivências, onde a imitação seja praticada até o ponto em que as crianças se sintam preparadas para criar suas próprias improvisações. Nesse sentido o professor auxilia com ferramentas que possibilitam o compartilhamento de ideias próprias e criativas.

- Do grupo para o individual

Proporcionar atividades coletivamente pode contribuir para um ambiente mais seguro para o indivíduo. Além do mais, o compartilhamento e interação são fortes estratégias presentes

na dimensão social, e podem revelar expressões individuais à medida em que o coletivo vai sendo cada vez mais fortalecido.

- Do corpo para o instrumento musical

O corpo é o primeiro instrumento. Utilizando o canto, a percussão corporal, a palavra, a brincadeira, os professores possibilitam experiências relevantes, utilizando estratégias que permitam o sujeito a vivenciar a música e o movimento no corpo. Os materiais como instrumentos musicais e objetos sonoros vão sendo acrescentados a partir das experiências corporais já vivenciadas.

- Da experiência para o conceito

O processo de ensino aprendizagem é, primeiramente, vivenciado pelo sujeito de forma prática. Conforme o participante se envolve neste processo, sentindo, tocando e brincando, a vivência se torna uma experiência significativa, que envolve não somente o estado físico, mas o emocional. Esse trabalho ativo passa a fazer sentido, quando o professor promove uma reflexão sobre o processo, fundamentando conceitos e estruturando os elementos trabalhados.

- Da experiência auditiva para o registro visual

O registro gráfico do som, seja ele convencional ou não convencional, surge como consequência do processo de aprendizado da linguagem musical, e não o contrário. Semelhante a maneira como as crianças desenvolvem a linguagem verbal e, somente depois, avançam na leitura e escrita, para a OS o caminho é semelhante. As associações entre os sons escutados e a simbologia acontecem de acordo com a necessidade de serem incluídos nas práticas. A *partitura* (convencional ou criada coletivamente) pode ser um reforço visual da experiência auditiva; assim como utilizada para lembrar uma forma musical ou criação coletiva, favorecendo a comunicação e reforçando a importância do registro.

Para concluir este Capítulo, podemos afirmar que embora tenhamos inúmeros estudos que apresentem a relevância da música na escola como uma efetiva contribuição na educação, ainda há dificuldades e indagações que necessitam de reflexão. Podemos considerar a OS como uma forma de favorecer e apoiar a educação de forma integral, considerando o processo de práticas pedagógicas que estimulam a criatividade e a experimentação. Uma abordagem que reconhece e valoriza o elementar, assim como a dimensão social.

A partir das propostas do Schulwerk (Orff, 2011a), podemos notar a presença de outras artes, com o destaque para um aprendizado holístico, que evidencia tanto a expressão individual como coletiva, em um ambiente colaborativo e participativo.

Nesse sentido, a partir do caráter de adaptabilidade, a OS mantém seus fundamentos e princípios, ao mesmo tempo, que se rejuvenesce, abraçando as diferenças culturais.

CAPÍTULO II DO PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Elas (as representações) convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhe dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas. Todos os novos elementos se juntam a esse modelo e se sintetizam nele. (Moscovici, 2010, p.34)

A fim de compreender como os professores interpretam, reconhecem e consideram os desafios e possibilidades na abordagem Orff-Schulwerk, associando com suas práticas cotidianas em sala de aula, iniciamos este Capítulo com as reflexões advindas da epígrafe inicial de Moscovici (2010). Consideramos, assim, que este autor, ao definir as representações como uma convenção de ideias e pensamento, indica pistas para que possamos, também, investigar a concepção do senso comum de professores frequentadores da Associação Orff Brasil sobre o que pensam a respeito da abordagem em questão.

Nesta perspectiva este Capítulo tem como objetivo apresentar alguns elementos a respeito da Teoria das Representações Sociais (TRS) (Moscovi, 2012), tratar dos estudos qualitativos da pesquisa, conhecer o contexto da Abraorff e de seus sujeitos participantes.

2.1 A Teoria das Representações Sociais (TRS)

É importante ressaltar, conforme Mazzotti (1994, p. 1285), que Moscovici enfatiza que "as representações sociais não são apenas 'opiniões sobre', ou imagens de, mas teorias coletivas sobre o real".

As representações coletivas, resultantes dos eventos sociais, são consideradas como fenômenos sociais, refletindo a consciência coletiva ao invés da individual. Neste sentido, Moscovici (1978) encontrou na sociologia de Durkheim um contraponto à visão individualista predominante na psicologia social.

Moscovici (1978) argumenta que a *representação social* deve ser abordada, considerando tanto sua textura psicológica autônoma quanto sua ligação com a sociedade e a cultura em que estamos inseridos (Moscovici, 1978, p. 45).

A Teoria das Representações Sociais (TRS), elaborada por Moscovici (2012), concentra-se na interação entre sujeito e objeto, analisando o processo de construção do conhecimento, que ocorre de forma simultaneamente individual e coletiva, na formação das representações sociais (RS), que é um conhecimento baseado no senso comum.

Segundo Moscovici (1978, p. 41), as interações sociais do cotidiano refletem representações prontamente assimiláveis; assim, a representação social abarca dualmente as esferas do sujeito e da sociedade, compondo um conceito fundamental entre os campos sociológicos e psicológicos. Ao apreender um objeto de uma determinada maneira, o sujeito se situa no contexto social e material, contribuindo ativamente para a construção da realidade que o cerca (Crusoé, 2014).

Podemos dizer que as RS apontam para um saber prático, guiado por mudanças que intervêm nos modelos culturais, nas relações sociais, nas circunstâncias históricas que afetam os contextos e seus agentes (Jodelet, 2017). Diante dessas questões, a autora indica que “a música é considerada por todos como um produto portador de sentido ou prática significante”. Prática esta que nos direciona também para uma mudança, que “[...] em relação com as representações sociais, aponta dimensões temporais, espaciais e culturais” (Jodelet, 2017, p. 484). Tais dimensões são consideradas, aqui, neste trabalho, já a partir do histórico e do contexto social do ensino de Música, no âmbito de uma abordagem Orff-Schulwerk e da educação musical.

Assim, no contexto desta pesquisa, iremos nos concentrar no estudo entre o indivíduo e a sociedade, examinando como as pessoas constroem significados compartilhados, a partir de um saber prático, afetado pelas circunstâncias.

Nessa perspectiva, podemos entender que a OS também vai se modificando, à medida que se conecta com a comunidade brasileira. Isso pode levar a representações sociais distintas, tanto em relação ao espaço, quanto ao tempo. Assim, podemos destacar a importância de se investigar as RS em um grupo específico da sociedade, como é o caso desta pesquisa.

A fundamentação teórica se apresenta como meio para compreender as RS que os professores possuem com relação ao ensino de Música e a abordagem de educação musical em estudo.

Desse modo, cabe a este trabalho compreender, de forma sucinta, os conceitos que fundamentam essa teoria.

2.1.1 O conceito de representações sociais e as dimensões que o constitui

Sem dúvida, cada fato, cada lugar-comum esconde dentro de sua própria banalidade um mundo de conhecimento, determinada dose de cultura e um mistério que o fazem ao mesmo tempo compulsivo e fascinante. (Moscovici, 2003, p. 60)

Neste item, iniciaremos a discussão das dimensões que definem o conceito das *representações sociais*, de acordo com que Moscovici (2012) define em sua teoria. Ao buscar

a compreensão dos saberes do cotidiano do homem comum, o autor enfatiza sua importância para a pesquisa e os trabalhos científicos, e como estes saberes são transformados de simples opiniões em pequenas "teorias" do senso comum que orientam nossa conduta. Assim, Mazzotti (1994) afirma que:

Estas interações sociais vão criando "universos consensuais" no âmbito dos quais as novas representações vão sendo produzidas e comunicadas, passando a fazer parte desse universo não mais como simples opiniões, mas como verdadeiras "teorias" do senso comum, construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objeto, facilitar a comunicação e orientar condutas. (Mazzotti, 1994, p. 1282)

Crusoé (2014) enfatiza, em seu texto, a influência das RS compartilhadas pelos membros de um grupo na construção do conhecimento. Dessa forma, podemos considerar, nas palavras de Mazzotti (1994) e Crusoé (2014), a TRS também como formas de conhecimento socialmente compartilhadas, que influenciam a maneira como os indivíduos interpretam e dão sentido ao mundo ao seu redor.

No contexto da colaboração entre profissionais, esses conceitos podem desempenhar um papel crucial, pois moldam as percepções, atitudes e comportamentos dos envolvidos.

Abdalla (2013), em seus estudos moscovicianos, indica que “para dar sentido à representação como dimensão dos grupos sociais, Moscovici (1978) formulou a hipótese de que essa noção poderia estar assumindo três dimensões - a atitude, a informação e o campo de representação ou imagem" (p. 122). Cada representação social seria acompanhada dessas três dimensões, que se apresentam como: a *informação*, que são os conhecimentos que os sujeitos possuem de determinado assunto; uma *imagem ou campo de representação*, que compreende as propriedades do conteúdo desta informação; e a *atitude* frente a este saber que o sujeito ou um grupo apresentam. Assim, essas três dimensões constituem, de forma geral, o conteúdo e o sentido que o sujeito possui de determinado conceito (Moscovici, 1978).

Para entendermos esse processo, em que algo desconhecido por alguém se torna familiar; ou seja, se converte em um conceito ou uma ideia, apresentaremos, a seguir, os processos de *objetivação* e *ancoragem*, referido pelo autor.

2.1.2 O processo de objetivação e ancoragem

Não é fácil transformar palavras não familiares, ideias ou seres, em palavras usuais, próximas e atuais. (Moscovici, 2003, p. 60)

Como afirma o autor da teoria da TRS, na epígrafe anterior, é indispensável criar procedimentos capazes de transformar o conhecimento que não é familiar em familiar (Moscovici, 2003, p. 61). Para isso, dois processos geram a construção das representações sociais. São eles: a *ancoragem* e a *objetivação*.

Tendo em vista que as representações sociais são construídas a partir desses dois mecanismos, iremos, a seguir, descrevê-los de forma sucinta como sucede seu funcionamento.

A ancoragem, segundo Moscovici (1978), ocorre quando se reduz a “defasagem entre a massa de palavras que circulam e os objetos que os acompanham ... (trata-se de acoplar a palavra à coisa)” (p.112). Como nos explicita o autor, a ancoragem se dá quando o não-familiar se torna familiar, e quando se torna um organizador das relações sociais. Podemos dizer que *ancorar* é classificar, de acordo com aquilo que acreditamos conhecer melhor.

Para isso, selecionamos em nosso repertório de conhecimento e experiência, elementos que podemos utilizar para relacionar com aquilo que nos é estranho. Andrade e Sousa (2019, p. 41) afirmam que “[...] a ancoragem se dedica a estabelecer uma correspondência entre ideias estranhas, categorias e ideias habituais, remetendo as primeiras a um contexto familiar”. Ou seja, aquilo que era abstrato, distante, torna-se conhecido, próximo.

Já a *objetivação* traz a ideia de tornar real algo que ainda se refere apenas a um conceito. Para Andrade e Sousa (2019, p. 41) “a objetivação atua no sentido de tornar algo abstrato em algo mais concreto. Para isso busca associar aquilo que está no plano mental com algo que existe no mundo físico”.

Jodelet (1984) afirma que o processo de objetivação avança por etapas específicas, que seriam a seleção e descontextualização, a esquematização, naturalização. No estágio inicial, a seleção e descontextualização do objeto são realizadas por normas e valores culturais, que contribuem para a construção de sentido do objeto.

É, neste sentido, que Andrade e Sousa (2019, p. 41), afirmam que “por meio da objetivação, a representação social atinge sua estabilidade e sua pregnância na cultura”. Assim, podemos dizer que as representações sociais são incorporadas por mais pessoas, formando também uma rede de comunicação social em um determinado grupo social.

2.1.3 As representações sociais e a abordagem Orff-Schulwerk

O presente trabalho se propõe a examinar as RS dos Professores de Música a fim de identificar os elementos simbólicos que definem e conduzem a compreensão dos professores sobre música, a abordagem OS e o sentido que definem suas práticas. Procura-se, ainda, a partir desses estudos contribuir para uma abordagem em educação musical mais efetiva.

Segundo Sousa e Novaes (2013, p. 27), um sujeito se constitui se relacionando com o outro, revelando de forma indispensável a necessidade da dimensão afetiva para o conhecimento.

Notamos, assim, uma noção de *coletividade*, em que "sujeitos são concebidos não como indivíduos isolados, mas como atores sociais e afetados por diferentes aspectos da vida cotidiana", conforme enfatizam Sousa e Novaes (2013, p. 26). A partir desse pressuposto, em que fica claro que o indivíduo necessita do outro para constituir seus saberes e construir suas representações sobre o tema, entendemos como relevante a utilização das TRS (Moscovici, 2012) para esse trabalho.

Também, levamos em conta a trajetória de desenvolvimento da abordagem OS, elaborada em um contexto colaborativo, que, segundo Orff (1964, *apud* Cunha, Carvalho, Maschat, 2015, p. 56), deve ser vista como “um conjunto de processos baseados em práticas abertas em permanente construção”.

Nesse sentido, a OS se apresenta como um espaço que propicia intervenções, e permanece em desenvolvimento e constante movimento. O que, em sua estrutura, pode levar a representações sociais distintas de acordo com os contextos e épocas. Por outro lado, não podemos deixar de apontar que os fundamentos e princípios da Schulwerk (Orff, 1978) são consistentes e alicerçados nos preceitos discutidos nesse trabalho conforme o capítulo anterior.

Tendo em vista os processos de apropriação de conhecimento, Sousa e Novaes (2022 p. 121, tradução nossa), afirmam que: “Tais processos [...] garantem a comunicação de conhecimento já instituídos (hábitos, costumes, valores, comportamentos) entre gerações”.

Assim, percebemos o conhecimento educacional, como campo de estudos construído a partir desses valores, que, segundo Sousa e Novaes (2022, p. 121, tradução nossa), “[...] orienta a seleção (currículo) e a forma (metodologia de ensino) como os conhecimentos retificados serão comunicados pelos educadores às novas gerações no cotidiano das escolas, bem como em outros contextos educacionais”.

A partir dessas concepções, refletindo sobre o desenvolvimento da OS, no decorrer dos anos, em que vem sendo aplicada, percebemos que não é suficiente entender as representações

sociais que circulam na Associação Orff-Brasil, mas precisamos, sobretudo, considerar para esta análise: os princípios e fundamentos da Schulwerk; sua história; os contextos sociais; e os objetivos e as metodologias.

A seguir, apresentamos nossas escolhas metodológicas, optando por um estudo de pesquisa qualitativa conforme Bogdan e Biklen (1994).

2.2 O estudo qualitativo como possibilidade de compreender os dados dos sujeitos

Neste item, para esboçar os procedimentos a partir das investigações, e assim compor as escolhas metodológicas, determinamos dois tópicos centrais: (1) Contextualização e descrição dos sujeitos da pesquisa com breve fundamentação metodológica; (2) Plano de coleta, apresentando os processos empregados durante a pesquisa, instrumentos, matrizes, procedimentos de análise e leitura de dados.

Este trabalho propõe a utilização de uma abordagem qualitativa, conforme Bogdan e Biklen (1994), ou seja, uma opção metodológica que permita a análise de dados em um estudo que se aproxima dos motivos, pelos quais as pessoas dão sentido às crenças, valores, representações e atitudes. Esta escolha provém do fato de centrarmos nossa análise nas representações dos professores sobre a abordagem de educação musical presente nesse estudo.

Bogdan e Biklen (1994) expõem as características da pesquisa qualitativa em pontos bastante claros, que levaram a escolha por esse caminho investigativo. Assim, os autores apontam cinco características que compõem esses aspectos determinantes para esse estudo. São eles:

- Os pesquisadores utilizam grande parte do tempo da pesquisa investigando em ambiente natural, ou seja, dentro da escola, bairro, instituição e outros;
- A investigação acolhe dados descritivos, ou seja, em palavras, desenhos, sons, e não números;
- Existe uma forte tendência a favorecer o processo e não o produto;
- Os pesquisadores não recolhem dados a fim de comprovar hipóteses construídas, sendo importante o processo indutivo.
- O pesquisador vê importância a partir do ponto de vista dos participantes.

A combinação desses aspectos aponta para uma metodologia que agrega este trabalho, podendo compor dados relevantes para este estudo que utilizam as representações sociais para compreender elementos relacionados a representações dos professores de Música.

Ao integrar as características da pesquisa qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), com as da abordagem metodológica da OS, apresentadas no Capítulo 1, percebemos padrões de semelhança e aproximação. Vejamos no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Pesquisa Qualitativa e a Orff-Schulwerk

Características das abordagens em pesquisa qualitativa	Bogdan e Biklen	Orff-Schulwerk
Preocupação com o contexto	"Para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado". (Bogdan; Biklen, 1994, p. 48).	"A multiculturalidade inerente a países tão diversos como Brasil, Canadá, Austrália ou Estados Unidos da América poderia parecer, à partida, um entrave à internacionalização da abordagem OS. Na verdade, as diferenças étnicas e culturais das comunidades migratórias destes países não foram problema para professores "Orffianos", dada a abertura subjacente à OS, na qual a ideia-chave é que cada país adapte os princípios pedagógicos de Orff e Keetman de acordo com sua realidade" (Cunha; Carvalho; Maschat, 2015, p. 32).
Potencialidades	"A abordagem de investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo". (Bogdan; Biklen, 1994, p. 49).	"Assim como na natureza as plantas sempre criam raízes onde encontram solo adequado, a OS surge de ideias que estavam circulando por toda a parte, [...] surgiu como uma necessidade que reconheci como tal". (Orff, 2011, p. 47) "A Schulwerk, elaborada até então, era destinada a educadores de movimento, ou seja, para adultos, e em formato não utilizáveis para crianças [...]. Portanto, foi me apresentado mais uma vez a possibilidade de experimentar". (Orff, 2011, p. 51)
Centrado no processo	"Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos". (Bogdan; Biklen, 1994, p.49).	"Valorização dos processos de aprendizagem, da prática musical (vocal e instrumental) e da criação/improvisação deixando para segundo plano, o resultado ou produto final". (Cunha; Carvalho; Maschat, 2015, p. 13).
Entender quem são os sujeitos	"Para um investigador qualitativo que planeje elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudos, a direção desta só começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos". (Bogdan; Biklen, 1994, p.50).	"Entendendo o ser humano como um todo, cujo desenvolvimento ocorre através de inter-relações dinâmicas constantes, a visão holística inerente à abordagem OS tem na sua base práticas pedagógicas que reconhecem, simultaneamente, a singularidade, a diversidade, a pluralidade e a multidimensionalidade do ser humano". (Cunha; Carvalho; Maschat, 2015, p. 66).
Experiências dos sujeitos	"Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador". (Bogdan; Biklen, 1994, p. 51).	"É assim que as crianças fazem música, sem querer e sem perceber estão no meio da prática musical. [...] Nesse ponto, muitas vezes a ideia de anotá-los nasce da própria criança." (Orff, 2011, p. 32)

Fonte: Elaborado pela autora com base nas características da pesquisa qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994) e na abordagem OS.

Ao nos depararmos com o Quadro anterior, percebemos as similaridades entre os processos que desencadeiam a pesquisa qualitativa com a abordagem OS. Nesse sentido, a escolha por essa abordagem metodológica de pesquisa pode nos auxiliar na compreensão de processos de análise que corroboram com o aporte teórico presente neste estudo.

Outro ponto relevante relacionado à metodologia elencada, apresentado por Sadín Steban (2010, p.129), se dá ao fato de que “o próprio pesquisador se constitui no *instrumento* principal que, por meio da interação com a realidade, coleta dados sobre ela”.

Lüdke e André (2013, p. 4) revelam que os conhecimentos se concretizam “a partir da interrogação que ele (o pesquisador) faz dos dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto”. Podemos compreender que, dentro de uma pesquisa qualitativa, o pesquisador pode transferir para seu trabalho valores e princípios que os orientam. Assim, nas palavras de Lüdke e André (2013, p. 5): “uma pesquisa traz consigo a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. [...] sua visão do mundo irá influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas”.

2.3 Contexto da pesquisa: conhecendo brevemente a Abraorff- Associação Orff-Brasil e sua trajetória

A pesquisa foi desenvolvida com Professores que frequentam cursos, oficinas ou grupos de estudos promovidos pela Associação Orff-Brasil – Abraorff.

No ano de 2004, a Associação Orff-Brasil – Abraorff foi fundada, sendo sua criação pautada sob a direção influente da Fundação Carl Orff de Munique, localizada na Alemanha, e do Internacional Orff-Schulwerk Fórum Salzburg (IOSFS). Essa empreitada foi realizada sob a orientação da Professora Verena Maschat, conselheira do IOSFS, D. Gabriel Iróffy, eminente reitor emérito do Colégio Santo Américo, naquele ano, Elisabeth Peissner Sertório, que desempenhou a função de presidente da Abraorff até o ano de 2009, e a professora de Música Mayumi Takai (Abraorff, 2006).

A Associação Orff-Brasil é uma entidade sem fins lucrativos que tem como objetivo divulgar as ideias pedagógicas desenvolvidas por Orff e Keetman (1950), no Brasil. Dessa forma, no decorrer de sua existência de 20 anos, vem promovendo: cursos, oficinas e grupos de estudos, que ocorrem mensalmente.

As reuniões mensais acontecem em alguns formatos diferentes:

- 1) Presencialmente, em São Paulo, aos domingos pela manhã, em espaços educacionais diversificados como: escolas regulares, escolas de música e universidades, que cedem gentilmente o espaço para a realização das atividades;

- 2) On-line, pela plataforma *Zoom*, com membros de diferentes estados do Brasil, ainda, alguns participantes de outros países; e
- 3) Presencialmente, em outros estados brasileiros, de acordo com o calendário local.

A cada dois anos, acontecem os Cursos Internacionais Orff-Schulwerk no Brasil. Esses cursos recebem a presença de professores nacionais e internacionais especializados na Abordagem OS, e contemplam professores de diversas regiões do Brasil, principalmente de São Paulo. Embora haja participantes de outros estados e, também, vindos de outros países. Atualmente, os cursos são validados como Extensão Universitária pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), tendo uma carga horária estendida. A Abraorff também promove os simpósios internacionais, que abarcam o tema da educação musical.

Esta Associação está diretamente relacionada com o *International Orff-Schulwerk Forum Salzburg*, que é responsável internacionalmente pelas diversas Associações de Orff-Schulwerk no mundo. Esta instituição se compromete a documentar e publicar informações internacionais sobre os trabalhos desenvolvidos nos países onde existem as associações, aproximando a comunicação para além das fronteiras geográficas. Para isso, propõem encontros entre as diretorias e orienta em questões e suportes necessários.

Essas características promovem um contexto de múltiplos ambientes, tendo em vista que é um espaço de formação itinerante, ou seja, o estudo não acontece em uma única escola, e sim, em um espaço formativo, na qual encontram-se periodicamente professores de Música, que buscam uma formação contínua em Orff-Schulwerk, em um contexto colaborativo, em que atuam formadores e participantes.

2.3.1 Participantes da Abraorff: os sujeitos da pesquisa

Atualmente a Abraorff – Associação Orff-Brasil possui aproximadamente 85 associados, e por volta de 120 professores frequentadores dos encontros presenciais ou no modelo on-line. É pertinente frisar que, para participar dos encontros, não precisa ser associado.

Embora a grande maioria dos participantes seja formada por Professores de Música, já participaram da Associação professores da educação básica, musicoterapeutas, professores de educação física, professores de dança, arte-educadores, regentes de coro, dançarinos, compositores, estudantes de música, entre outros.

Para essa pesquisa, concentramo-nos com professores que estiveram no dia da formação relativa à abordagem Orff-Schulwerk, promovida e realizada pela Abraorff. Outra característica

dos sujeitos é que estes tenham trabalhado ou estejam trabalhando em escola regular com alunos da Educação Infantil ou Ensino Fundamental.

• Perfil dos sujeitos

Considerando o *corpus* de 27 professores, sendo 20 professoras e 7 professores, que participaram da pesquisa, o que segue são as informações coletadas pelo Questionário aplicado que procurou definir o perfil dos participantes: idade, tempo de sala de aula, tempo que frequenta a Abraorff e faixa etária com quem trabalham.

A caracterização do perfil dos professores participantes, estabelecidos pelos dados do Questionário aplicado, conforme apresentado na Tabela 1, a seguir, indica que a maioria tinha mais de 48 anos (37%), enquanto a minoria ficou entre a faixa etária dos 18 a 23 anos (7%). Além disso, havia professores de 24 a 35 anos (30%) e 36 a 47 anos (26%), que compunham o restante dos participantes da pesquisa em questão.

Tabela 1 – Idade dos participantes

Idade	Porcentagem %
18 a 23 anos	7%
24 a 35 anos	30%
36 a 47 anos	26%
Acima de 48 anos	37%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa de campo.

É importante ressaltar que a coleta de dados foi realizada na cidade de São Paulo, mas a atividade desenvolvida contemplava professores da capital, mas também do interior de São Paulo. Nesse sentido tivemos 17 professores que moram na capital paulista, e 10 professores vindos de cidades do interior do estado de São Paulo.

Outra variável apresentada, a seguir, na Tabela 2, é o tempo de sala de aula desses professores. Em relação a este item, podemos avaliar numericamente a experiência dos participantes que frequentam esta Associação. Notamos que 41% possuem mais de 20 anos de experiência em sala de aula. De 13 a 20 anos de sala de aula, somamos 15%, enquanto de 5 a 12 anos, e de 1 a 4 anos, ambos aparecem com 22% cada. Nessa pesquisa não tivemos nenhum professor com até 1 ano de experiência em sala de aula.

Tabela 2– Tempo de sala de aula dos participantes

Participantes	Porcentagem %
Até 1 ano	0%
1 a 4 anos	22%
5 a 12 anos	22%
13 a 20 anos	15%
Acima de 20 anos	41%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Em relação aos professores que frequentam a Associação há mais tempo, indicamos que representam ser a maioria, perfazendo o total de 33% dos participantes, conforme apresentado na Tabela 3 a seguir.

Tabela 3– Tempo que frequenta a Abraorff

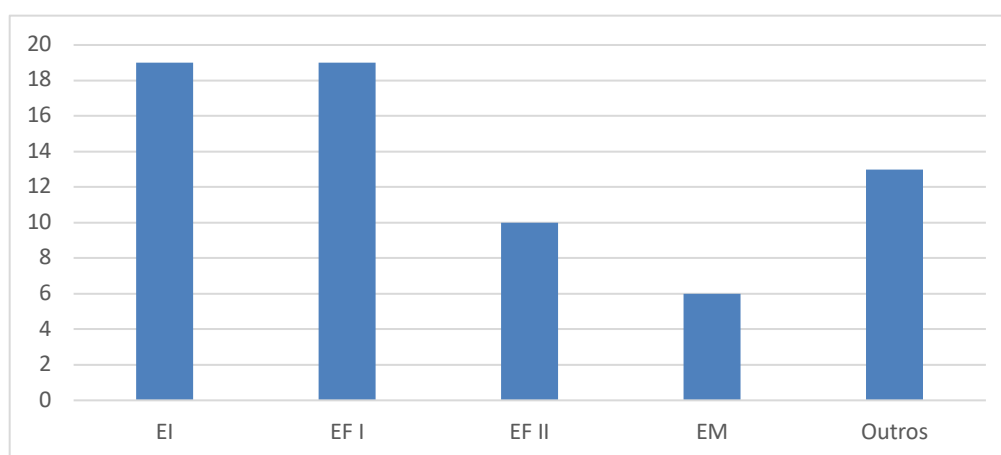
Participantes	Porcentagem %
Menos de 6 meses	22%
6 meses a 1 ano	7%
1 a 5 anos	19%
6 a 15 anos	19%
Mais de 15 anos	33%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

No que se refere à faixa etária de alunos com quem trabalham, notamos que os professores participantes assinalaram mais de um segmento, como está indicado no Gráfico 1. Neste sentido, por serem professores especialistas, podem trabalhar com as diversas faixas etárias ao mesmo tempo.

O que podemos observar, no entanto, é que a maioria desses profissionais trabalha com Educação Infantil (18 professores) e Ensino Fundamental I (18 professores), enquanto somente 6 professores assinalaram que trabalham com o Ensino Médio. Já, no Ensino Fundamental II, 10 professores marcaram essa opção. A coluna indicada por “Outros” mostra aqueles que trabalham também em escolas de Música, em diferentes “Organizações Não Governamentais” (ONGs) com ensino de Música, ou mesmo, no Ensino Superior, conforme consta do Gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1– Faixa etária com quem trabalham



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa de campo.

Todos estes dados nos mostram que o *perfil* dos professores, associados à Abraorff, que apresentam idade acima de 20 anos (41%), frequentam a respectiva Associação há mais de 15 anos (33%). Além disso, é preciso destacar, mais uma vez, que 18 deles trabalham na Educação Infantil, e outros 18 lecionam no Ensino Fundamental I e somente 6 exercem a profissão docente no Ensino Médio.

2.4 Procedimento de coleta e análise dos dados

Com a perspectiva de compreender as representações sociais dos sujeitos de nossa pesquisa buscamos desenvolver um estudo qualitativo, em que utilizamos: Questionário de perfil, a Técnica de Associação Livre de Palavras- TALP, e a análise de desenhos produzidos pelos professores participantes

Este procedimento de coleta de dados ocorreu em uma oficina relativas à abordagem Orff-Schulwerk, promovida pela Abraorff.

Tal oficina faz parte do Ciclo de Estudos relacionados à abordagem Orff-Schulwerk, que vem sendo desenvolvida pela Abraorff em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e com o Núcleo de Educação da Infância (NEI).

Como já foi mencionado, esses encontros acontecem no decorrer do ano, sempre uma vez ao mês, e cada um dos encontros possui uma duração de aproximadamente 3 horas. Para a pesquisa, aqui desenvolvida, aplicamos os instrumentos na “Oficina Linguagem, Ritmo e Movimento: as parlendas na Abordagem Orff-Schulwerk”, presencialmente, no mês de junho de 2024.

A Oficina teve como temática as parlendas brasileiras, por meio da integração entre as palavras, a música e o movimento, e a partir dos princípios e fundamentos da abordagem Orff-Schulwerk. Foi conduzida pela pesquisadora e mais duas professoras que também fazem parte da Associação.

Os participantes exploraram as estruturas textuais e rítmicas das parlendas em um processo de experimentação e criação, por meio de um trabalho colaborativo e interdisciplinar. Em seguida, houve reflexão acerca dos fundamentos da Orff-Schulwerk e dos desafios presentes nos contextos dos participantes.

A Figura 5 apresenta algumas das fotos realizadas nesta Oficina denominada “Linguagem, Ritmo e Movimento: as parlendas na Abordagem Orff-Schulwerk”, como veremos a seguir.

Figura 5 – Fotos da Oficina Linguagem, Ritmo e Movimento:
As parlendas na Abordagem Orff-Schulwerk



Fonte: Imagens coletadas pela autora na Oficina “Linguagem, Ritmo e Movimento: as parlendas na Abordagem Orff-Schulwerk” (Arquivo da Abraorff, jun. 2024).

No conjunto das imagens, que ilustram parte do que foi realizado durante a Oficina, destacamos as experiências de aprendizagem, por meio de atividades coletivas e colaborativas. Por exemplo, na imagem 5.1, os participantes estão em roda, e não há um centro. A atividade rítmica corporal é realizada com todo o grupo. O professor inicia a proposta, expondo um ritmo simples e, aos poucos, acrescenta camadas sonoras com sons do corpo, tornando os elementos sonoros mais complexos.

A vivência em roda também inclui imitação seguido de criação, primeiramente em grupo; e, depois, individualmente. As improvisações individuais são valorizadas e compartilhadas com todo o Grupo. Há liberdade de experimentação e criação.

A seguir, observamos, na imagem 5.2, um jogo de mãos, criado pelos participantes em referência às parlendas brasileiras. Os sujeitos exploram as palavras nas parlendas, rimas e poesias, adaptando-as em ritmos, métricas, dinâmicas, formas, estruturas e movimentos corporais, em criações coletivas seguidas de grupos menores. A expressão vocal, por meio do canto, também é incluída no exercício, trazendo o repertório tradicional brasileiro para o contexto da atividade.

Nas imagens 5.3 e 5.4, as expressões corporais, movimento e dança estão mais presentes nas criações. Primeiramente, os participantes sentem os ritmos e melodias no corpo, para então, a partir dessas experiências, transporem para instrumentos musicais.

A imagem 5.5 representa a utilização dos instrumentos musicais nas práticas dos participantes. Assim, experimentam e improvisam em grupo, estruturando composições coletivas e, aos poucos, acrescentando criações individuais.

Para finalizar, a imagem 5.6 retoma, a partir das experiências de aprendizagens com as artes, conceitos sobre as experiências vividas. Nesse caso, a formadora apresenta os princípios básicos da Orff-Schulwerk - Palavra, Música e Movimento - envoltos a um processo criativo.

No momento da aplicação da TALP e do desenho, realizou-se uma breve apresentação da temática da pesquisa aos participantes, bem como foram propiciadas, aos mesmos, instruções quanto ao preenchimento pela leitura coletiva desenvolvida pela própria pesquisadora. A média de duração para a realização do desenho foi de 25 minutos. No total, a duração de todos os procedimentos, incluindo as explicações, preenchimento do perfil e da TALP e mais o desenho, somou a 40 minutos.

Os dados colhidos, nesta formação, foram organizados e categorizados de acordo com a técnica de análises de conteúdo, de Bardin (2007), conforme explicitado mais adiante. A seguir, tratamos dos instrumentos e dos processos de pesquisa, mostrando, brevemente, como organizamos os dados e procuramos desenvolver uma pré-análise (Bardin, 2007).

2.4.1 Instrumentos e processos de pesquisa: contribuindo para uma pré-análise

Durante a aplicação do Questionário de Perfil, os participantes receberam 3 folhas. A primeira folha continha um breve Questionário de Perfil com quatro questões para assinalarem: 1) Idade; 2) Tempo de sala de aula; 3) Tempo que frequenta a Abraorff; e 4) Faixa etária com que trabalha, conforme Apêndice I.

Por meio deste Questionário, delineamos algumas características relevantes para este trabalho, que puderam auxiliar e trazer perspectivas fundamentais para a análise dos dados.

Nesse sentido, elementos como o tempo que os professores possuem de sala de aula, assim como o tempo em que frequentam a Abraorff são fatores que foram relevantes em relação aos questionamentos presentes na pesquisa, auxiliando, assim, nas considerações a respeito dos objetivos específicos.

Também, foram utilizados como instrumentos: a TALP e o desenho, conforme o Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Instrumento de coleta de dados

Instrumentos de Pesquisa	Objetivos	Fundamentação teórico - metodológica
Questionário de Perfil	Coletar dados de perfil a fim de compreender melhor quem são os sujeitos da pesquisa.	Análise de Conteúdo (Bardin, 2007)
TALP	Coletar dados por meio da associação livre de palavras e dos desenhos, primeiramente, a fim de compreender as crenças e atitudes dos sujeitos em relação à abordagem OS e identificar os desafios relacionados à OS.	
Desenho	Completando o levantamento proposto para TALP, pretende-se analisar elementos que permitirão compreender as representações sociais dos professores sobre OS.	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos objetivos e na fundamentação teórico-metodológica.

Quanto à TALP – Técnica de Associação Livre de Palavras –, a mesma foi utilizada com duas perguntas: *O que é Orff-Schulwerk para você?* e *O meu maior desafio em relação a abordagem Orff-Schulwerk é...*, como mencionado anteriormente. Entendemos, conforme Coutinho e Do Bú (2017), que esta técnica, considerada como técnica projetiva, foi vantajosa, no sentido em que os dados obtidos puderam identificar alguns elementos que fazem parte da estrutura psicológica relativa à personalidade dos professores participantes; pois, eles se tornam conscientes por meio de manifestações, reações e condutas.

Coutinho e Do Bú (2017 p. 220) afirmam que a TALP, desde sua criação, na década de 1980, vem sendo utilizada para além da psicologia clínica e, cada vez mais, pela psicologia social, principalmente, nas pesquisas baseadas nas representações sociais. Nessa perspectiva, "os estudiosos que trabalham com as RS visam identificar as dimensões latentes destas, por

meio da configuração dos elementos que constituem a trama ou rede associativa dos conteúdos evocados em relação a cada estímulo indutor" (Coutinho; Do Bú, 2017, p. 220).

Assim, podemos dizer que a TALP se apresenta como um instrumento de pesquisa, que se fundamenta por meio de um repertório conceitual, e possibilita, por meio de estímulos indutores previamente definidos pelo pesquisador, evidenciar respostas diretamente ligadas ao objeto pesquisado (Coutinho; Do Bú, 2017, p. 221).

Na pesquisa de campo os resultados iniciais já obtidos se encontram no Quadro 4 - O que é Orff-Schulwerk para você? –, que é referente à TALP (item 1), se encontram logo a seguir.

Descrição:

A primeira coluna do Quadro 4 reúne os 27 sujeitos da pesquisa. A segunda coluna corresponde à palavra escolhida e circulada pelos participantes, como aquela que eles consideraram mais importante dentre as cinco palavras escritas a partir da pergunta: “O que é Orff-Schulwerk para você?”. E a terceira coluna refere-se à frase que justifica a escolha dos participantes pela palavra elencada.

Quadro 4 – O que é Orff-Schulwerk para você?

Sujeitos	Palavra de maior importância elencada pelos sujeitos	Justificativa
1	<i>Vivência</i>	“Vivenciar e experienciar reúnem as outras palavras, e o princípio, precede a teoria. Primeiro sentimos e, depois, damos nomes”.
2	<i>Criatividade</i>	“Através dela não temos limite para aprender”.
3	<i>Ritmo</i>	“Todas”.
4	<i>Multilinguagem</i>	“Porque há uma abrangência na abordagem. Abrange a música o movimento, as artes visuais, dança...”
5	<i>Acolhimento</i>	“Acolhimento. Sensação de pertencimento”.
6	<i>Criação</i>	“A criação é de onde tudo se inicia”.
7	<i>Musicalidade</i>	“Pois trata-se da sinergia entre todos os elementos em <i>performance</i> ”.
8	<i>Escuta</i>	“A escuta. Abre espaço para o movimento corporal, inspira criação e possibilita o improviso”.
9	<i>Musicalização</i>	“Aprender os elementos musicais por meio da vivência e internalização com a voz, o corpo, e compreender após ter praticado”.
10	<i>Socialização</i>	“Socializar e adaptar o ensino e a aprendizagem para que todos sejam envolvidos”.
11	<i>Movimento</i>	“Fazer música com o corpo. Trabalhar os elementos da música e representá-los com o corpo, acredito ser um conceito marcante na abordagem Orff-Schulwerk”.
12	<i>Acessível</i>	“Acessível: em sala de aula há muita diversidade em idade e habilidades, portanto, a acessibilidade é essencial para que todos os alunos se sintam parte do campo”.
13	<i>Prática</i>	“A abordagem Orff proporciona maior facilidade para as atividades em sala de aula”.
14	<i>Liberdade</i>	“Fazer música com liberdade e expressão, sem dogmas, com conhecimento que liberta e acolhe as diferenças”.

15	<i>Imaginação</i>	“Foi uma palavra que apareceu no encontro de hoje e me fez pensar no quanto ela está no cerne de diversos processos dentro da abordagem. É, para mim, um exercício de constante prática e uso da imaginação”.
16	<i>Direcionamento</i>	“Direcionamento: Como professor, é importante ter referências para saber qual caminho trilhar com quem já trilhou o seu”.
17	<i>Improvisação</i>	“Improvisação consiste na consolidação da aprendizagem”.
18	<i>Criação</i>	“Criação, porque sinto que quando criamos, exercitamos a liberdade e abrimos, cavamos possibilidades de expressão, de encontro com o seu próprio ser”.
19	<i>Criação</i>	“Permitir que a criança crie e explore, sentindo-se integrada ao grupo”.
20	<i>Inclusão</i>	“A inclusão oferece possibilidade dos que não conseguem aprender música, dança, teatro, artes, co-criando individual e coletivamente”.
21	<i>Essência</i>	“O que vivo, naquele momento, a experiência de fazer, compartilhar e criar”.
22	<i>Conexão</i>	“Conexão”.
23	<i>Arte</i>	“Todas as demais opções levam à arte e à expressividade”.
24	<i>Criatividade</i>	“A música é uma linguagem muito rica, porém, por vezes pode ser apenas uma repetição de procedimentos sem criatividade. Por essa razão, circulei essa palavra”.
25	<i>Felicidade</i>	“No meu ponto de vista, a abordagem Orff-Schulwerk é ensinar música através da felicidade que o tocar e vivenciar a música proporciona aos envolvidos (<i>performer</i> e ouvinte)”.
26	<i>Pluralidade</i>	“A abordagem possibilita a união de pessoas diferentes em sua <i>expertise</i> num momento criativo e sensível com um grande respeito pelos limites e possibilidades de cada um”.
27	<i>Fruição</i>	“Pela fruição, acesso um estado físico, mental, emocional e energético (sutil, espiritual), que me coloca em contato com as memórias individuais (vividas na infância), que são também coletivas; e parecem me conectar às memórias ancestrais, que não vivi diretamente, mas se manifestam pela arte”.

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados de pesquisa referentes à TALP 1 (Apêndice IV).

Em relação à TALP (item 2), o Quadro 5 - O meu maior desafio em relação à abordagem Orff-Schulwerk é... -, a seguir, diz respeito ao resultado da segunda pergunta, ou melhor, da segunda proposta que fizemos aos sujeitos participantes, para que pudessem projetar os seus pensamentos, as suas representações, como registrado a seguir:

Descrição:

A primeira coluna do Quadro 5 reúne os 27 sujeitos da pesquisa. A segunda coluna corresponde à palavra escolhida e circulada pelos participantes, como aquela que eles consideraram mais importante dentre as cinco palavras escritas a partir da pergunta: “O meu maior desafio em relação à abordagem Orff-Schulwerk é...”. A terceira coluna refere-se à frase que justifica a escolha dos participantes pela palavra elencada.

Quadro 5– O meu maior desafio em relação à abordagem Orff-Schulwerk é...

Sujeitos	Palavra de maior importância elencada pelos sujeitos	Justificativa
1	<i>Improviso</i>	“Destruir o corpo para criar e improvisar melodicamente. Como ajudar e ensinar os alunos a improvisarem”.

2	<i>Tempo</i>	“Há pouco estudo coletivo disponível”.
3	<i>Pensar fora da caixa</i>	“Todas”.
4	<i>Espaço adequado</i>	“Muitas aulas de Música são todas em salas reduzidas com pouco espaço para movimentos”.
5	<i>Interligação</i>	“Interligação - Interligar os conteúdos de forma significativa”.
6	<i>Criação com movimento</i>	“O movimento é parte fundamental da abordagem e, por mais que não sinta "travas" para me movimentar com expressividade e entrega, ainda tenho dificuldades com a criação ao movimento”.
7	<i>Foco</i>	“Pois demanda uma capacidade de concentração no próprio ato de fazer”.
8	<i>Fazer sentido</i>	“Difícil desvincular uma palavra da outra. O desafio de inspirar para abrir o desejo do experimentar. Perceber as conexões e se deixar afetar e inspirar. Quando esse caminho é percorrido, percebemos que tudo faz sentido!”
9	<i>Adaptação</i>	“Adaptar as ideias que contemplam a música elementar em contexto com poucos recursos (instrumentos etc) e muitos alunos”.
10	<i>Criatividade</i>	“Sempre buscar aulas de uma forma que os estudantes se identifiquem com a atividade”.
11	<i>Exclusividade</i>	“Na sala de aula não consigo pensar em desenvolver os conteúdos da matéria de música apenas com a abordagem Schulwerk (até o movimento)”.
12	<i>Repertório</i>	“Repertório - é fundamental a escolha de um repertório que contemple todos/a maioria dos conceitos da abordagem”.
13	<i>Aula</i>	“Levar para as aulas a abordagem Orff, destacando a realidade do ensino público”.
14	<i>Soltura</i>	“Fazer música sem a "dureza" acadêmica, encontrando a autoexpressão”.
15	<i>Permitir</i>	“O processo criativo só acontece quando nos permitimos tentar, com erros e acertos, e sair de cena quando necessário para permitir que os alunos se encontrem dentro do processo, também em suas tentativas, erros e acertos”.
16	<i>Contextualização</i>	“Contextualização: Num mundo em que as crianças conhecem pouco sobre parlendas e jogos rítmicos, há o desafio de trazer para a realidade delas e criar novas ideias para esse novo tempo tecnológico”.
17	<i>Clareza</i>	“Ter a proposta clara para mim e para os alunos (de modo não formal) é um grande desafio ao aplicar a abordagem, o que prejudica e até compromete as propostas de aula”.
18	<i>Dialogar com repertório tonal (pop) de preferência dos alunos</i>	“Realizar repertório tonal de preferência dos alunos maiores pois os xilos têm limitações de acidentes”.
19	<i>Compartilhar</i>	“É desafiador e até difícil <i>compartilhar</i> o que faço em aula dentro da abordagem, isso exige que o outro entenda o que acontece na aula e veja o ‘simples’ como algo de valor e significativo”.
20	<i>Auto-percepção</i>	“Autopercepção estar em contato, presente, contar com o que temos em volta, apropriar-se do que tem para criar infinitamente ... O que mais?”
21	<i>Valorização</i>	“Pra mim, hoje, não temos espaço, voz, lugar e importância no meio educacional. Falta apoio do sistema educacional e a própria sociedade mudou e não entende o que é, pra que serve.”
22	<i>Conectar</i>	“Acolher tudo e todos”.
23	<i>Teorizar</i>	“Como a abordagem é bastante prática, teorizar para compartilhar com outros ou justificar torna-se difícil”.
24	<i>Visual /Gráfico</i>	“É onde tenho menos ‘intimidade’, conhecimento, e é a área onde me considero menos expressiva”.
25	<i>Movimento</i>	“A minha maior dificuldade com a abordagem é: trazer o movimento para as minhas aulas. Incluir o movimento dentro de

		atividades com as crianças tem sido um desafio, pois a maioria acha entediante e se mostra resistente em realizar a proposta”.
26	<i>Movimento</i>	“O espaço físico e o grande número de alunos dificultam um pouco um aprofundamento do grupo nas práticas de movimento”.
27	<i>Danças</i>	“Explorar o corpo e o movimento na relação com a música, seguindo os procedimentos dos primórdios do Schulwerk, com influência da dança moderna europeia, mas buscando as características das danças e músicas da cultura afro-indígena-brasileira”.

Fonte: dados elaborados pela autora com base na TALP (item 2) (Apêndice V)

Chamamos a atenção que os dados foram configurados pela TALP, tanto em relação à primeira questão - “O que é Orff-Schulwerk para você” -, quanto à segunda questão proposta – “O meu maior desafio em relação à abordagem Orff-Schulwerk é...”.

A partir da *observação dos desenhos*, atendendo ao *corpus* de 27 participantes, foi elaborada uma matriz correspondente à descrição das imagens coletadas. Nessa matriz, elencamos algumas categorias que sintetizam elementos presentes nas imagens.

Neste sentido, Ferreira (2014) enfatiza que “o estudo de imagens envolve a compreensão de elementos estruturais multifacetados e transitórios que identificam espaços de relações em que o real e o imaginário se interpenetram”. Diante de suas reflexões, este trabalho compreendeu os dados coletados na mesma direção. Ou seja, para esta pesquisa, diante das colocações dos professores entre o que pensam sobre a abordagem Orff-Schulwerk e as relações com as suas respectivas realidades e o imaginário que assumem dessa realidade, pretendemos elencar as seguintes categorias:

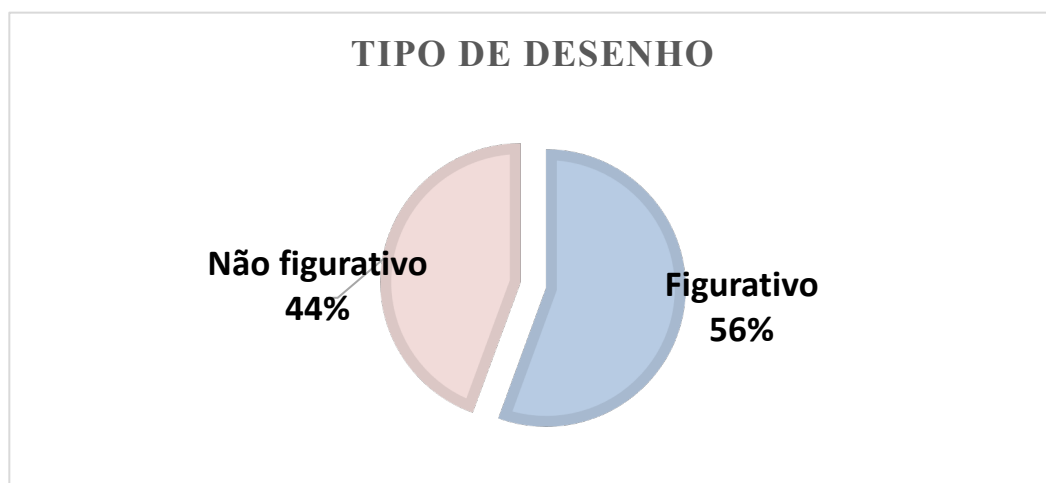
- 1) Tipo de desenho - se é figurativo ou não figurativo
- 2) Cor – se possui ou não cores
- 3) Personagem – Se há personagem ou não.

Quando há personagem:

- a) Etapas de vida do personagem – se é adulto, criança ou não identificado
- b) Se o personagem está em grupo ou isolado
- c) Ação do personagem.
- 4) Contexto do desenho (Local / objetos e natureza)
- 5) Símbolos

Apresentamos parte dessas categorias, em gráficos, com as porcentagens resultantes dessas imagens coletadas. Assim, podemos notar, no Gráfico 2, que 59% dos desenhos se apresentam como figurativos e 41% são classificados como não figurativos.

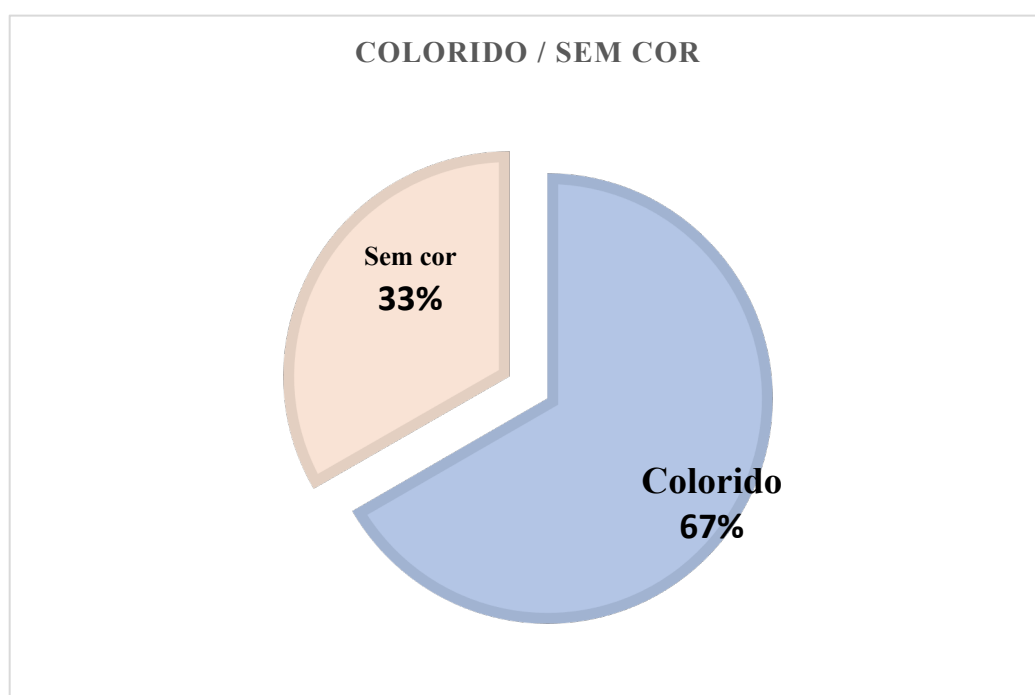
Gráfico 2– Tipo de Desenho: Figurativo ou não



Fonte: elaborado pela autora referente ao Desenho.

Já, no Gráfico 3, a seguir, notamos a ausência de cor em 33%; e os desenhos coloridos somam 67%.

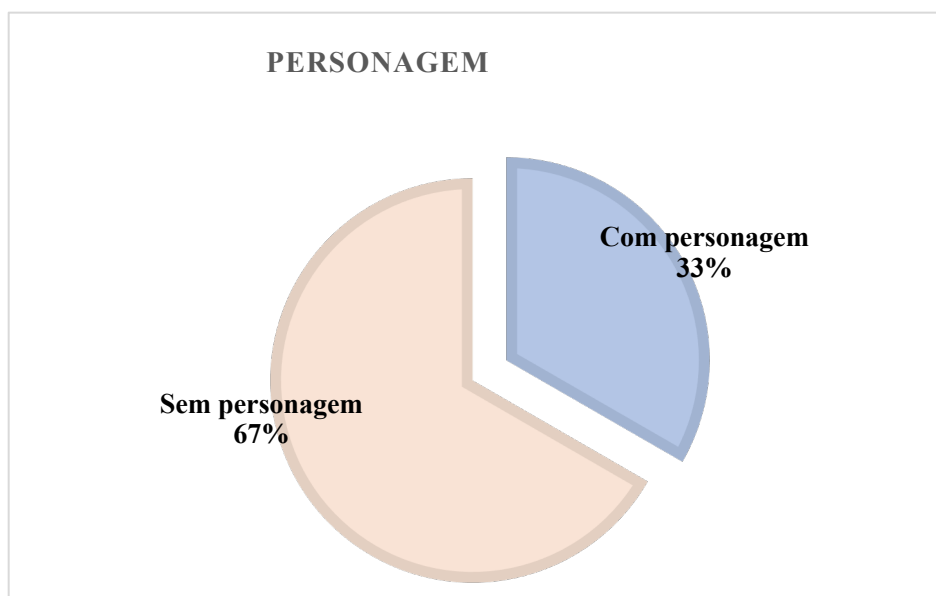
Gráfico 3 – Tipo de Desenho: Colorido e sem Cor



Fonte: elaborado pela autora referente ao Desenho.

Dos desenhos figurativos, 33% deles possuem personagem, frente a 67% que são imagens, que não apresentam personagens em sua composição, segundo Gráfico 4.

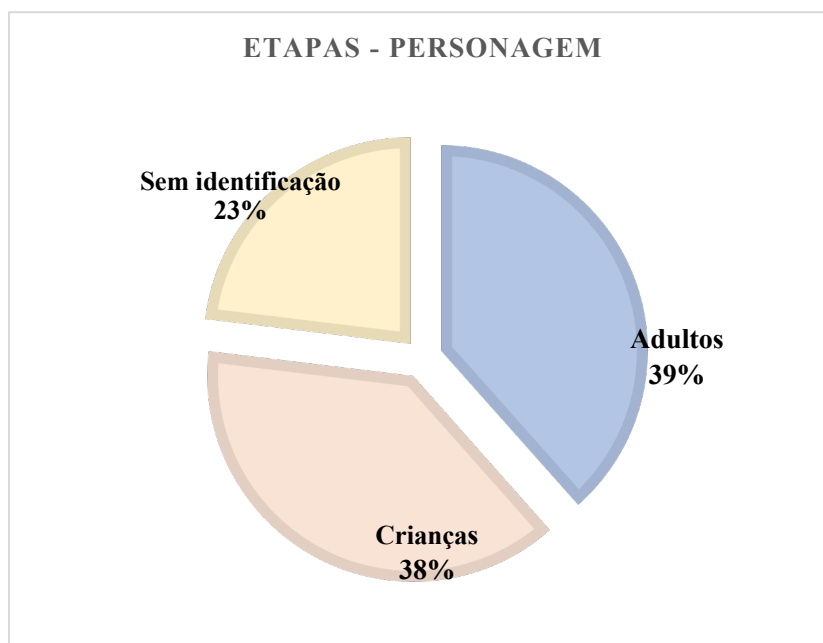
Gráfico 4 – Tipo de Desenho: Personagem



Fonte: elaborado pela autora referente ao Desenho

Na variável apresentada no Gráfico 5, notamos as etapas de vida dos personagens, sendo 23% sem identificação, 39% correspondem a adultos, e 38% a crianças.

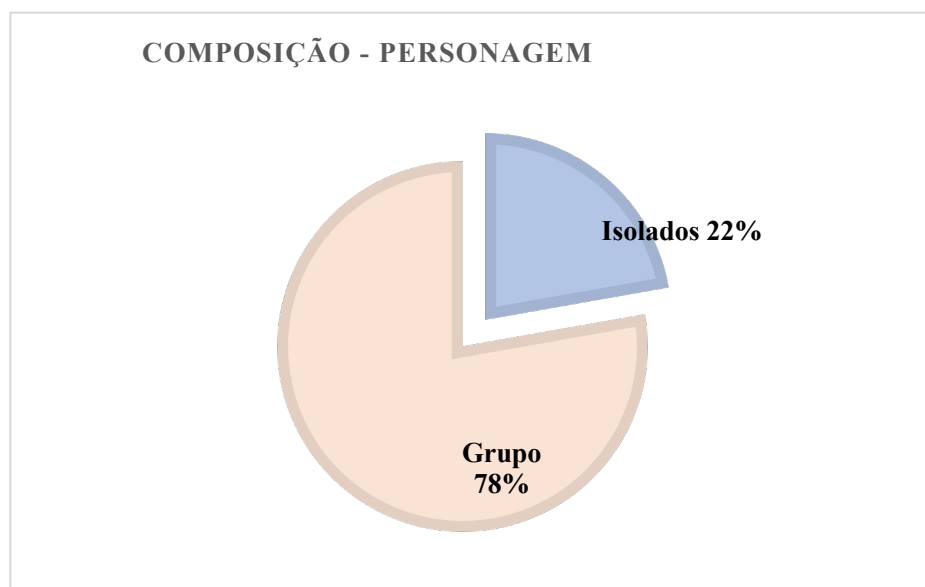
Gráfico 5 – Tipos de Desenho: Etapas – Personagem



Fonte: elaborado pela autora referente ao Desenho.

Desses personagens, podemos dizer, conforme Gráfico 6, que 78% deles estão em grupo; ou seja, aparecem mais personagens na imagem, e somente 22% deles estão isolados.

Gráfico 6 – Tipo de Desenho: Composição – Personagem



Fonte: elaborado pela autora referente ao Desenho.

Em relação à Tabela 4, notamos que os personagens que aparecem em grupo se relacionam, em sua maioria (45%), em roda. Os personagens também aparecem de mãos dadas em 11% dos desenhos realizados, frente a 44%, que se apresentam de outras formas.

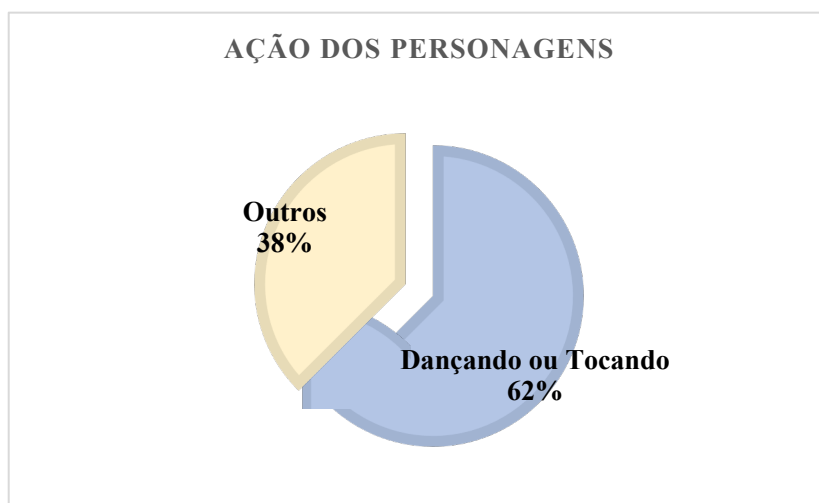
Tabela 4 – Personagens em grupo

Idade	Porcentagem %
Mãos dadas	11%
Roda	45%
Outras formas	44%

Fonte: elaborado pela autora referente ao Desenho.

Outra variável diz respeito à ação dos personagens, no Gráfico 7, identificando que 62% deles aparece tocando ou dançando, frente à 38% de outras ações que incluem cumprimentar, ficar parado ou falando.

Gráfico 7 – Tipo de Desenho: Ação do Personagem



Fonte: elaborado pela autora referente ao Desenho.

É preciso destacar que os dados coletados serão analisados no próximo Capítulo. E lembrar, conforme Moscovici (2012, p. 44), que “[...] essas imagens são espécies mentais, impressões que os objetos ou as pessoas deixam em nosso cérebro”. Além dessas palavras, Moscovici (2012) nos ajuda a entender um estudo sobre as imagens, quando destaca que: “As imagens têm um papel de um anteparo seletivo que serve para receber novas mensagens e comanda frequentemente a percepção e a interpretação daquelas mensagens que não são inteiramente ignoradas, rejeitas ou recalçadas” (Moscovici, 2012, p. 45).

Para este trabalho, não será desenvolvido um estudo mais detalhado sobre as imagens que foram coletadas na pesquisa de campo. Entretanto, podemos afirmar que elas foram úteis para contribuir com a análise de conteúdo, apresentada no Capítulo 3, conforme Bardin (2007).

A seguir, tratamos de alguns aspectos da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2007), buscando descrever, ainda que de forma breve, como foram realizadas a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos dados.

2.5 Da técnica de análise de conteúdo

[...] a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou com maior rigor, será o início do instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (Bardin, 2007, p. 37)

Pudemos observar, por meio dos dados coletados a partir dos instrumentos de pesquisa, aqui descritos, que foi possível partimos para refletir sobre a análise de conteúdo, que tem como objetivo “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um plano

preciso de análise” (Bardin, 2007, p. 46). Como autora explicita, na epígrafe anterior, usaremos “um leque de apetrechos”, “marcados com grande disparidade de formas de comunicações” (p. 37). Por essa razão, realizamos a organização dos dados, de forma a constituir um *corpus* para apresentarmos no próximo Capítulo, que tratará da análise e discussão dos dados.

Nesse sentido, compreender o significado das mensagens, presentes nos relatos de pesquisa, pode ser considerado como um desafio, tendo em vista que os discursos se apresentam de formas variadas em uma pesquisa, podendo aparecer de modo verbal, gestual, figurativo, musical. Assim, podemos dizer que a análise de conteúdo vai além daquilo que enxergamos na superfície, ou seja, vai além daquilo que está escrito (Rausky, 2015 p. 82).

Entretanto, para desenvolver uma análise de conteúdo, consideramos, com Bardin (2007), que é preciso constituir um *corpus* e que isso requer refletir sobre sua organização, que ela considera que se desenvolve em três fases, tal como segue: “a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (p. 89), que serão brevemente descritas a seguir.

O que seria essa pré-análise? De acordo com Bardin (2007) seria a fase de organização. A escolha do material para a coleta de dados e da definição dos participantes da pesquisa, por exemplo, esta fase busca compreender melhor o fenômeno investigado. Assim, Bardin (2007, p. 89) define que “[...] tem por objectivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”. Segundo a autora, há “três missões”, nesta fase: “[...] a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (Bardin, 2007, p. 89).

O primeiro passo é a *leitura flutuante*, por analogia com a atitude do psicanalista, e é quando se estabelece “[...] contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2007, p. 90). E a *escolha dos documentos* seria o *segundo* passo, o que implica seleções e regras. Dentre as regras, Bardin (2007) menciona as que seguem, que sintetizamos:

Regra da exaustividade: uma vez definido o campo do *corpus* (entrevistas de um inquérito, respostas a um questionário, editoriais de um jornal de Paris entre tal e tal data, emissões de televisão sobre determinado assunto etc.), é preciso ter-se em conta todos os elementos desse *corpus*...

Regra da representatividade: A análise pode efetuar-se numa *amostra* desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial.

Regra da homogeneidade: os documentos retidos devem ser homogêneos, ou seja, devem obedecer a critérios precisos de escolha.

Regra de pertinência: os documentos retidos deem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise. (Bardin, 2007, p. 91-92)

O *terceiro* passo se relaciona com a *formulação das hipóteses e dos objetivos*. É, na análise, que buscamos comprovar as hipóteses (ou não) e verificamos se os objetivos foram alcançados, compreendendo que estes são a finalidade geral do estudo proposto (Bardin, 2007). A importância desse momento é de verificar se os instrumentos de coleta foram satisfatórios aos dados palpáveis, substanciais e apropriados ao objeto de estudo e ao objetivo da pesquisa.

O *quarto* passo diz respeito à *referenciação dos índices e a elaboração de indicadores*, considerando que “[...] o índice pode ser a menção explícita de um tema numa mensagem” (Bardin, 2007, p. 93). E, após a escolha dos índices, haverá a construção dos indicadores, que deverão ser “precisos e seguros”. Por fim, o *quinto* passo está relacionado com a *preparação do material*.

Com isso, a análise de conteúdo possibilita observar os dados por meio de uma visão ampla, na qual a totalidade do material coletado permite levantar categorias do grupo. De acordo com Bardin (2007), a análise de conteúdo (e de discurso) apresenta duas funções complementares: a tentativa exploratória, que amplia a descoberta dos conteúdos aparentes; e a confirmação ou informação das hipóteses.

A análise de conteúdo se faz pela técnica de codificação. Esta transforma os dados brutos do texto ou discurso, por recorte, agregação e enumeração, permitindo atingir uma representação do conteúdo. A técnica compreende três escolhas: a) a *unidade de registro* (o recorte) apresenta a natureza e dimensões variáveis, podendo ser: o tema, a palavra ou a frase (Bardin, 2007), dentre outras; b) a *unidade de contexto*, e esta unidade é presidida, segundo a autora, por dois critérios: “o custo e a pertinência” (p. 101); e c) as *regras de enumeração*, que seria o “modo de contagem” (p. 101). E, depois, tem a *categorização*, que “[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 2007, p. 111).

Enfim, após a organização dos dados, desenvolvemos uma pré-análise, estabelecendo uma relação com os fios teóricos da TRS, como declara Moscovici (2010), em suas palavras:

Para compreender melhor a relação que se estabelece entre o comportamento humano e as representações sociais, devemos partir da análise do conteúdo das representações e considerar, conjuntamente, os afetos, as condutas, os modos como os atores sociais compartilham crenças, valores, perspectivas futuras e experiências afetivas e sociais. (Moscovici, 2010, p. 86)

Então, para o desenvolvimento da análise de conteúdo (Bardin, 2007), também, levaremos em conta as seguintes questões: *para que*, *como* e *o que* os professores contam a respeito de suas práticas docentes a partir da utilização da abordagem metodológica Orff-Schulwerk? Em especial, *o que* identificam e *como* compreendem as suas possibilidades e *quais* os desafios que precisam enfrentar para vivenciar suas próprias práticas.

Com efeito, partimos da hipótese, junto com outros autores mencionados no Capítulo 1, que a abordagem Orff-Schulwerk pode criar, como diria Abdalla (2006, p. 91): “[...] um espaço de trabalho, que motive uma prática de participação, de negociação dos significados/valores a serem expressos em compromissos”, pelos sujeitos participantes da pesquisa, “[...] em um processo permanente de formação” (p. 91).

Nesta perspectiva, é preciso ouvir e saber compreender, como nos lembra Moscovici (2012, p. 29), diante de tantas vozes, há de haver: “Uma fala bem-feita para ser ouvida, trocada e fixada na prosa do mundo”. Em outras palavras, falas que façam valer o compromisso com o processo permanente de formação e de mudança no sentido de fortalecer uma educação musical como direito de nossas crianças e jovens.

Diante disso, o Quadro 6, a seguir, procura exemplificar as dimensões de análise da pesquisa assim como as categorias apresentadas e analisadas no Capítulo 3 deste trabalho. Durante a análise, chegamos a duas dimensões de análise com três categorias cada uma delas, sendo:

Quadro 6 – Dimensões de Análise e Categorias

Dimensões de Análise	Categorias
Possibilidades da Abordagem Orff-Schulwerk	• Espaço social e de encontros das relações humanas e convivência • Música, movimento e linguagem • Experimentar, improvisar e criar
Desafios em relação à Abordagem Orff-Schulwerk em relação às práticas	• Condições de trabalho nos diferentes contextos e a desvalorização profissional • Do enfrentamento das dificuldades às estratégias didáticas • Dos desafios em relação aos fundamentos da OS

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa de campo, dos referenciais teóricos e da técnica da análise de conteúdo (Bardin, 2007).

Considerando o contexto da pesquisa e os referenciais teóricos, as dimensões de análise se deram por meio das duas perguntas realizadas sobre o significado da OS, ou seja, suas possibilidades (*O que é Orff-Schulwerk para você?*), e seus desafios (*Meu maior desafio em relação a abordagem Orff-Schulwerk é...*).

Assim, a partir dos dados obtidos pela TALP, foram definidas duas dimensões de análises - *Possibilidades e Desafios* da Abordagem Orff-Schulwerk -, identificando, em cada uma delas, conforme o Quadro 6, três categorias analíticas, cujos resultados são discutidos no capítulo 3.

A partir do Quadro 6, entendemos, como relevante, objetivar os dados coletados para dar sentido às análises realizadas no Capítulo 3. Neste sentido a organização dos dados, apresentados neste Quadro, está sendo configurada a partir do Questionário, da TALP e dos desenhos realizados pelos sujeitos, e dos procedimentos metodológicos usados no desenvolvimento da pesquisa. Seguem, agora, os objetivos de cada uma das dimensões, aqui estabelecidas.

Na primeira Dimensão “Possibilidades da Abordagem Orff-Schulwerk”, analisaremos, como Categorias:

1ª *Espaço social e de encontros das relações humanas e convivência* - que inclui o contexto referente à OS, relacionando-o com a posição de autores sobre os princípios e fundamentos dessa abordagem e, também, com a fala dos professores sobre as suas respectivas realidades. Partimos da questão – Para quê? – a fim de compreender a intenção, tanto dos autores quanto dos professores a respeito do conceito de *grupo* e de *dimensão social*; pois, são conceitos que se apresentam cada vez mais relevantes no âmbito da educação;

2ª *Música, movimento e linguagem* - procurando compreender como as práticas docentes se desenvolvem, entrelaçando esses conceitos com as experiências desenvolvidas não só teoricamente, mas nas narrativas dos professores;

3ª *Experimental, improvisar e criar* - apresentamos o que se propõe a partir da junção dos elementos fundantes da abordagem e dos relatos docentes.

Na segunda Dimensão “Desafios em relação à Abordagem Orff-Schulwerk em relação às práticas”, elegemos como categorias:

1ª Condições de trabalho nos diferentes contextos e a desvalorização profissional - que incluem a dimensão social do espaço, em que ocorrem as práticas do ensino de Música, articuladas com o movimento e a linguagem no desenvolvimento da abordagem metodológica Orff-Schulwerk. Neste sentido o espaço da sala de aula e/ou da escola deverá problematizar não só as condições de trabalho, mas, sobretudo, a dimensão social do trabalho. O que significa pensar sobre o trabalho social e profissional dos professores e as questões em torno de sua desvalorização; assim como o trabalho que se espera dos alunos no processo de refletir sobre o mundo, a humanidade e as questões pertinentes a uma sociedade mais democrática, em que as relações humanas são aquelas que, de fato, precisam ser vivenciadas. E as aulas de Música, nesta abordagem, apresentam esta intenção de fazer e criar um mundo melhor para todos;

2ª Do enfrentamento das dificuldades às estratégias didáticas - o que significa partir de modelos pré-fixados de ensino para princípios que sustentem uma reflexão crítica e criativa no sentido de superar os desafios da realidade. A abordagem metodológica Orff-Schulwerk não pode ser vista como um receituário, mas sim como possibilidades estratégicas a serem propostas e vivenciadas no conjunto de um grupo que se manifesta com flexibilidade em atendimento às necessidades dos alunos, propondo, assim, uma formação contínua para eles e seus professores. Com isso, o professor neste espaço de liberdade precisa experimentar, improvisar e criar, para seu crescimento e autoexpressão e do grupo com quem lida, no sentido de ampliar momentos de pertença e engajamento social. O que contribui para uma melhor integração e fortalecimento das relações sociais e humanas;

3ª Dos desafios em relação aos fundamentos da OS - refletindo e propondo possíveis caminhos partindo dos desafios apresentados em relação às experiências dos docentes e no sentido de apreensão dos conceitos e princípios fundamentais do ensino de Música, para que sejam promovidos espaços sociais fortalecidos pela criticidade e criatividade.

Pretendemos, assim, contribuir para uma formação permanente do alunado e de seus professores, com conhecimentos sólidos na área de Educação Musical, e que as ideias, aqui desenvolvidas, possam se expandir a outras áreas de conhecimento em uma via interdisciplinar e de espaços de abertura para uma educação mais inclusiva e que atenda à diversidade cultural.

CAPÍTULO III

DA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

[...] Eu já estou com o pé na estrada, qualquer dia a gente se vê. Sei que nada será como antes, amanhã [...]. (Guedes; Nascimento, 1972)

A razão do estudo das representações sociais em educação está fundamentalmente ligada à possibilidade de uma vez conhecida as representações sociais, desenvolver procedimentos pedagógicos que levem a sua transformação. (Sousa, 2002, p. 297)

Para iniciarmos este Capítulo, pretendemos abrir caminhos para a transformação, uma vez que Sousa (2002) nos elucida que, a partir das pesquisas, podemos identificar as representações sociais presentes em determinados grupos e desta forma, estabelecer processos de mudança a partir dessa análise. Assim, este estudo sobre as representações sociais de professores em relação às possibilidades e desafios presentes na OS permite compreender o que os sujeitos pesquisados, no âmbito da Abraorff, pensam sobre o ensino de Música diante dessa abordagem, e na direção de aprimorar procedimentos pedagógicos para uma educação transformadora.

Nesse sentido, Beto Guedes e Milton Nascimento (1972) afirmam na música que “Nada será como antes”, já que a análise das representações sociais, que integra o cotidiano de uma comunidade, tanto para o pesquisador como o educador, procura sempre “vislumbrar possibilidades de promover uma tomada de consciência que permita reorientar, práticas educativas, tornando-as efetivamente comprometidas com o desenvolvimento do aluno” (Sousa, 2002, p. 297).

Retornaremos, então, ao *objetivo geral*, ou seja, analisar as representações sociais de professores frequentadores da Associação Orff Brasil sobre os desafios e possibilidades relativos à abordagem Orff-Schulwerk, considerando, também, os seguintes *objetivos específicos*: a) contextualizar a abordagem Orff-Schulwerk no âmbito da história da educação musical, no sentido de compreender seus fundamentos e princípios; b) identificar as possibilidades e desafios que são percebidos pelos participantes como relevantes para suas práticas; e c) propor um projeto de formação de professores na abordagem Orff-Schulwerk a partir das representações sociais analisadas.

Neste Capítulo, trataremos da análise e discussão dos dados. Conforme referenciado, utilizamos como instrumentos: o Questionário de Perfil, a TALP, e, por fim, a realização dos desenhos. Para a análise, buscamos a relação dos dados com as teorias que fundamentam este estudo, apresentados nos capítulos anteriores.

Tendo em vista o contexto da pesquisa e os referenciais teóricos, as dimensões de análise se deram por meio das perguntas realizadas na TALP, sobre as possibilidades e desafios em relação a OS. Assim, foram definidas duas dimensões de análises - *Possibilidades* e *Desafios* da Abordagem Orff-Schulwerk, cada uma com três categorias, cujos resultados são discutidos a seguir.

3.1 Possibilidades da abordagem Orff-Schulwerk (1ª Dimensão de Análise)

As possibilidades que permeiam as representações sociais dos professores, sujeitos da pesquisa, sobre a abordagem Orff-Schulwerk podem nos fazer lembrar dos contextos históricos, de ambientes, localidades e culturas vivenciados por eles e por nós em cada uma das formações que desenvolvemos na Abraorff. Tais contextos podem fazer com que o entendimento e a compreensão da OS sejam variáveis, tendo em vista a enorme capacidade de adaptação e flexibilidade abordada anteriormente nos referenciais teóricos desenvolvidos até aqui.

Nesse sentido, consideramos que, a partir de experiências de aprendizagem com artes, entendemos o mundo ao nosso redor e, por consequência, construímos um maior conhecimento de nós mesmos, assim, como já apontam outros autores estudados, tais como: Haselbach, 1978, 2008, 2011; Orff; 1978, 2011a, 2011b; Regner, 1984, 2008; Maschat, 1999; Cunha, 2013; Salmon, 2013; Cunha, Carvalho e Maschat, 2015; Fonterrada, 2005; Goodkin, 2006; Santos, 2020; Michellepis, 2022. O que vem contribuir para uma melhor compreensão de nossas raízes culturais, conforme Halsebach (2008), Sangiorgio (2010), Hortélio (2012), Goodkin (2014); e Rauski (2015).

Como já mencionado, a pesquisa partiu da primeira pergunta da TALP “O que é a Orff-Schulwerk para você?”.

Assim, voltamos a nos perguntar: que espaço seria este o da Abraorff, em que os sujeitos da pesquisa viam essas *possibilidades* de movimento, criação, improvisação, liberdade e criatividade? O que realmente, significaria para eles a música como movimento e linguagem? Essas palavras estariam anunciando condições de experimentar, improvisar e criar?

Essas questões acabaram gerando um direcionamento das categorias, já anunciadas no Quadro 6 – Dimensões de Análise e Categorias, no Capítulo anterior, e que acabaram contribuindo para organizarmos o Quadro 7, a seguir, que se divide em 4 colunas. A primeira delas, indicamos os números de cada um dos 27 sujeitos desta pesquisa. A segunda coluna contém as palavras evocadas de maior importância escolhida por cada um desses sujeitos. A terceira coluna temos as justificativas em relação às palavras elencadas, e por fim, na quarta

coluna, temos as categorias. Vale ressaltar que os sujeitos estão dispostos em ordem numérica por cada uma das categorias, conforme organização prévia.

Quadro 7 – Categorias – O que é a abordagem Orff-Schulwerk para você?

Sujeito	Palavra evocada	Justificativa	Categoria
05	<i>Acolhimento</i>	“Acolhimento - Sensação de pertencimento”.	Espaço social e de encontros das relações humanas e convivência
10	<i>Socialização</i>	“Socializar e adaptar o ensino e a aprendizagem para que todos sejam envolvidos”.	
12	<i>Acessibilidade</i>	“Acessível: em sala de aula há muita diversidade em idade e habilidades, portanto, a <i>acessibilidade</i> é essencial para que todos os alunos se sintam parte do campo”.	
14	<i>Liberdade</i>	“Fazer música com liberdade e expressão, sem dogmas, com em conhecimento que liberta e acolhe as diferenças.”	
19	<i>Criação</i>	“Permitir que a criança crie e explore, sentindo-se integrada ao grupo”.	
20	<i>Inclusão</i>	“A inclusão oferece possibilidade dos que não conseguem aprender música, dança, teatro, artes co-criando individual e coletivamente”.	
21	<i>Essência</i>	“O que vivo naquele momento, a experiência de fazer, compartilhar e criar”.	
22	<i>Conexão</i>	“Conexão”.	
25	<i>Felicidade</i>	“No meu ponto de vista, a abordagem Orff-Schulwerk é ensinar música através da felicidade que o tocar e vivenciar a música proporciona aos envolvidos (performer e ouvinte)”	
26	<i>Pluralidade</i>	“A abordagem possibilita a união de pessoas diferentes em sua expertise num momento criativo e sensível com um grande respeito pelos limites e possibilidades de cada um”.	
27	<i>Fruição</i>	“Pela fruição tenho acesso a um estado físico, mental, emocional e energético (sutil, espiritual), que me coloca em contato com as memórias individuais (vividas na infância), que são também coletivas; e parecem me conectar com as memórias ancestrais, que não vivi diretamente, mas se manifestam pela arte”.	
03	<i>Ritmo</i>	“Ritmo, corpo, música, criação e alegria”.	Música, movimento e linguagem
04	<i>Multilinguagem</i>	“Porque há uma abrangência na abordagem / Abrange a música o movimento, as artes visuais, dança”.	
07	<i>Musicalidade</i>	“Pois trata-se da sinergia entre todos os elementos em performance”.	
09	<i>Musicalização</i>	“Aprender os elementos musicais por meio da vivência e internalização com a voz, o corpo, e compreender após ter praticado”.	
11	<i>Movimento</i>	“Fazer música com o corpo. Trabalhar os elementos da música e representá-los com o corpo acredito ser um conceito marcante na abordagem Orff-Schulwerk.”	
13	<i>Prática</i>	“A abordagem Orff proporciona maior facilidade para as atividades em sala de aula.”	

16	<i>Direcionamento</i>	“Direcionamento: Como professor, é importante ter referências para saber qual caminho trilhar com quem já trilhou o seu.”	
01	<i>Vivência</i>	“Vivenciar e experienciar reúne as outras palavras, é o princípio, precede a teoria. Primeiro sentimos e depois damos nomes.”	Experimental, improvisar e criar
02	<i>Criatividade</i>	“Através dela não temos limite para aprender”.	
06	<i>Criação</i>	“A criação é de onde tudo se inicia.”	
08	<i>Escuta</i>	“A escuta. Abre espaço para o movimento corporal, inspira criação e possibilita o improviso.”	
15	<i>Imaginação</i>	“Foi uma palavra que apareceu no encontro de hoje e me fez pensar no quanto ela está no cerne de diversos processos dentro da abordagem. É para mim, um exercício de constante prática o uso da imaginação.”	
17	<i>Improvisação</i>	“Improvisação consiste na consolidação da aprendizagem.”	
18	<i>Criação</i>	“Criação porque sinto que quando criamos, exercitamos a liberdade e abrimos cavamos possibilidades de expressão, de encontro com o seu próprio ser.”	
23	<i>Arte</i>	“Todas as demais opções levam à arte e à expressividade.”	
24	<i>Criatividade</i>	“A música é uma linguagem muito rica, porém por vezes pode ser apenas uma repetição de procedimentos sem criatividade. Por essa razão circulei essa palavra.”	

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa de campo, dos referenciais teóricos e da técnica da análise de conteúdo (Bardin, 2007).

A seguir, desenvolveremos uma análise sobre as representações sociais dos professores em relação ao “espaço social de encontros das relações humanas e convivência”, considerando este aspecto tratado nas falas dos sujeitos de pesquisa, como uma *primeira* categoria no âmbito da dimensão de análise, que abrange as “Possibilidades da Abordagem Orff-Schulwerk”.

3.1.1 Espaço social de encontros das relações humanas e convivência (1ª Categoria)

Algumas reflexões anteriores vieram à mente, quando estávamos organizando os dados da pesquisa e realizando, conforme Bardin (2007), uma “leitura flutuante” das falas dos professores sobre as duas questões e as relações possíveis com a TRS, de Moscovici (2003, 2012) e a Abordagem Orff-Schulwerk.

Ao pensar no “espaço social” e em nossas questões a respeito da categoria anunciada, revisitamos as ideias de Moscovici (2003), quando, sabiamente, afirma que:

Por isso, parece-me que, se nós devemos permitir que a sociedade faça as perguntas – uma vez que isso está implícito na natureza de nossas atividades – é, em contraposição, nosso dever *elaborar e redefinir* nós mesmos essas perguntas. Esta é uma condição

necessária para estabelecer um *diálogo verdadeiro*, em que nós podemos redescobrir a *liberdade de analisar* objetivamente todos os aspectos de um *problema* e de considerar os vários *pontos de vista* que emanam da *sociedade* em que vivemos. (Moscovici, 2003, p. 127, grifos nossos)

Levamos em consideração essas palavras moscovicianas, em especial, aquelas que sublinhamos, para pensar – *elaborar, redefinir nós mesmos* – a respeito das falas dos professores, seus *pontos de vista*, em especial, sobre as *possibilidades* que “emanam da sociedade em que vivemos” (Moscovici, 2003, p. 127), principalmente, quando pensamos e agimos como professores de Música.

Nesta direção, consideramos que um ponto significativo para se compreender as *possibilidades* da abordagem OS poderia ser o entendimento e a clareza que o professor possui a respeito de seu próprio contexto de trabalho ou espaço social, seja em escolas públicas e/ou privadas, ou mesmo, em outros espaços não escolares²⁶. E, dessa forma, era PRECISO refletir, um pouco mais, em como o professor pode construir e/ou reconstruir este espaço social e de convivência com seus estudantes e outros professores, gestores e a comunidade escolar?

Entendemos que para o professor poder construir *espaços sociais de convivência*, no interior da escola e/ou da sala de aula, ele precisaria, continuamente, repensar seus objetivos, junto aos seus estudantes, e propor, no caso do ensino de Música, um trabalho prático de vivências artísticas, que impulsionem a criatividade e a colaboração.

Consideramos como necessário que o professor que esteja aberto a adaptações culturais, que valorize a diversidade e a ação coletiva e ativa dos estudantes. A Escola, como espaço social e de encontros das relações humanas e de convivência, precisa de um professor que seja exigente e comprometido com o processo, compartilhando, e aprendendo, constantemente, a partir das experiências vividas, de suas observações e estudos desenvolvidos.

Observando as palavras evocadas, que deram sustentação a esta 1ª categoria - “Espaço social e de encontros das relações humanas e convivência” -, foi possível reunir termos como: *acolhimento, socialização, acessibilidade, liberdade, criação, inclusão, essência, conexão, felicidade e pluralidade*. Estas palavras foram destacadas nas falas de onze professores e indicou uma relação direta com a abordagem Orff-Schulwerk, no que tem a ver com a esfera social destacada nos fundamentos da Orff-Schulwerk localizados no item 1.5.5 deste trabalho, quando

²⁶ Estamos entendendo “espaços não escolares”, como Severo (2017, p. 136), quando afirma que esses espaços são “práticas consideradas formativas situadas fora da escola”. Ou, como Souza (2021, p. 693), que está de acordo com “essa proposta conceitual”, pois a considera que a mesma “[...] é mais apropriada para se referir às ações inseridas no bojo da educação não formal e informal”. Como já revelamos, há alguns professores que desenvolvem as atividades de ensino de Música em escolas, mas que também trabalham em ONGs ou em outros espaços, considerados “não escolares”.

tratamos da “dimensão social”. Segundo Cunha, Carvalho e Maschat (2015), essa “dimensão social”, no âmbito da OS, tem como intenção primordial o foco na interação, partilha e socialização.

Entendemos, assim, que esta categoria também pode ser apreendida como eixo de comunicação e interação, em que a prática coletiva, seja no cantar, tocar ou criar em grupo perpassa pelo campo do coletivo e das relações sociais, conceito fundamental para a abordagem OS (Orff, 1978).

As palavras elencadas, como as mais importantes para cada participante da pesquisa associadas a essa categoria, foram: *acolhimento*, *socialização*, *acessibilidade*, *liberdade*, *criação*, *essência*, *conexão*, *inclusão*, *felicidade*, *pluralidade* e *fruição*.

A palavra *acolhimento* (1ª palavra), segundo o Quadro 7, foi evocada pelo Suj. 5, que descreve “*Acolhimento - Sensação de pertencimento*”. Neste sentido, dentre as possibilidades da abordagem, percebemos a valorização das relações entre os envolvidos, acolhendo e incentivando as práticas coletivas de forma positiva e respeitosa, corroborando com a ideia de que durante as aulas, na OS, “são sempre momentos de encontro e partilha, onde se fortificam as relações humanas”, conforme reforçam Cunha, Carvalho e Maschat (2015 p. 59).

No âmbito social, o *acolhimento* pode criar um ambiente seguro e propício para o desenvolvimento de relações saudáveis. Trata-se de um ato de receber alguém com abertura, respeito e cuidado. Por isso, o *acolhimento* é relevante para a construção de comunidades mais justas e inclusivas. Também encontramos a palavra *acessível*, amparada à diversidade e à *pluralidade* (palavra evocada pelo Suj. 26), que são consideradas fundamentais para abordagem, tendo em vista a importância de se fazer música em grupo, respeitando as possibilidades de cada indivíduo.

A seguir, vem a palavra *socialização* (2ª palavra), em que o Prof. 10 considera que a OS é: “Socializar e adaptar o ensino e a aprendizagem para que todos sejam envolvidos”. Assim, parte da ideia de que, na abordagem OS, é preciso de *conexão* e *adaptação* de acordo com o contexto, o que confirma as palavras desse professor como elementos presentes nos fundamentos da OS (Orff. 1978).

Diante disso, é preciso compreender que a palavra *socialização* se encaixa na *dimensão social*, ao colocar, em foco, a necessidade de interação, conexão e adaptação ao espaço social. Neste sentido, segundo Maschat (1999), será preciso considerar, na abordagem OS, a compreensão dos conceitos de *grupo* e de *dimensão social*, para que se possa desenvolver a *convivência* e as *relações humanas*, quando se deseja promover o processo de ensino e aprendizagem em Música nos diferentes contextos sociais.

A terceira palavra – a *acessibilidade* – indicada pelo Suj. 12, como “essencial para que todos os alunos se sintam parte do campo”, também tem a ver com o processo de socialização, que se desenvolve no espaço social. É preciso destacar que temos legislações específicas²⁷, para as questões de *acessibilidade*, até a *digital*, que poderão fazer parte da discussão no âmbito da Escola ou em outros espaços não escolares. Mas, aqui, estamos refletindo sobre *como* nossos alunos acessam, de forma crítica e criativa, a aprendizagem da Música. E, nesta linha de pensamento, refletindo sobre as palavras do Suj. 12 no sentido de que a *acessibilidade* é uma forma de *possibilidade* para o entendimento da Música e, em especial, para que “[...] todos os alunos se sintam parte do campo”.

Destacamos, também, que este princípio da *acessibilidade* é contemplado na abordagem OS (Orff, 1978), especialmente, quando discutido o “Ensino e a Experiência” de ser professor com base na *experimentação*, que tem a ver com a intenção de se fazer o outro, no caso, os alunos, “ouvirem” as imagens sonoras, compreenderem os “temas e suas variações”, sentirem-se no interior da experiência e aprenderem a entrar no grupo, para conviver, integrar-se com o outro, vivenciar e experimentar coisas novas e aprender com uma perspectiva mais crítica e criativa. Ou seja, ressignificando o espaço social e as relações humanas.

Consideramos que, para entender melhor esse processo de *acolhimento*, *socialização* e de *acessibilidade*, é preciso reforçar a formação docente, que deve oferecer “vivências de boas práticas de humanização, permitindo-os construir estratégias e alternativas de como enfrentar os problemas da escola em que irão atuar” (Sousa, 2017 p. 748). Nessa perspectiva, as autoras consideram a reciprocidade como fundamental na formação promovendo “por meio da realização de práticas respeitadas, promovendo o acesso de todos ao conhecimento, por meio de um ensino que reconhece a trajetória de cada professor em formação e possibilita condições de superação”. (Andrade e Sousa, 2019 p. 748)

A seguir, temos a palavra *liberdade* (4ª palavra), evocada pelo Suj. 14, é justificada com a seguinte frase: “Fazer música com liberdade e expressão, sem dogmas com conhecimento que liberta e acolhe as diferenças”. Neste sentido, para este professor, a OS representa uma ruptura com metodologias de ensino de Música, que possuem princípios mais rígidos, conforme citadas nesta Dissertação, no item 1.1, fazendo com que o aluno não consiga se expressar ou não seja

²⁷ A Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. A Lei n. 12.527, de 18 de novembro de 2011, que diz respeito à Lei de Acesso à Informação. E a Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/legislacao/acessibilidade>. Acesso em: 12 de out. de 2024.

acolhido por conta de diferenças, valorizando elementos como pluralidade, inclusão e diversidade.

A palavra *criação* (5ª palavra), na sequência, ao ser evocada pelo Suj. 19, traz a seguinte justificativa: “Permitir que a criança crie e explore, sentindo-se integrada ao grupo”. Nesta perspectiva, o *espaço social* e de *encontro* se unem ao ato de criar. Ao enfatizar a importância do fazer criativo associado à integração ao grupo, o professor ilustra princípios pedagógicos pertencentes a OS relativos à *dimensão social*. Segundo Cunha, Carvalho e Maschat (2015, p. 45) “[...] criar música em grupo, proporciona um ambiente afetivo de grande relevância para o ensino/aprendizagem”, sendo, assim, uma forma de expressão socialmente partilhada.

A palavra *inclusão* (6ª palavra) é justificada com a seguinte frase: “A inclusão oferece *possibilidade* dos que não conseguem aprender música, dança, teatro, artes co-criando individual e coletivamente”.

Salmon (2013, p. 22) afirma que “a criação de música elementar é um conceito de prática musical ativa e criativa para todos”. Também, Cunha, Carvalho e Maschat (2015, p. 60) nos mostram que a música na abordagem OS, como forma de trabalho inclusivo, tem ganhado força e interesse. Nesse sentido, a inclusão é valorizada para o ensino e aprendizagem da Música, em especial no âmbito da OS.

A sétima palavra referente ao Quadro 7 tem a ver com a *essência*. O Suj. 21 diz a este respeito: “O que vivo naquele momento, a experiência de fazer, compartilhar e criar”. Se tomarmos a etimologia da palavra “essência”, conforme Abbagnano (2007) observamos que ela vem do latim “*essentia*”, e que indica a natureza, substância ou característica essencial de uma pessoa ou coisa a partir de um “caráter” ou de um “certo ponto de vista” (p. 423). A essência é ressignificada pelo professor, quando desenvolve as experiências do fazer musical, do compartilhar e do criar, tal como indica o Prof. 21. O que traduz bem o que Orff (1978) discute em sua abordagem, ressignificando a Música, o Movimento, a Imagem e os processos criativos a serem desenvolvidos.

Concordamos, também, com o Suj. 22, quando revela que a palavra que significa para a abordagem Orff-Schulwerk é, simplesmente, a palavra *conexão* (oitava palavra). Daí, entendemos que seria a conexão com o mundo, ou seja, com o espaço social, em que se dá o aprendizado da Música, com o significado da cultura.

Nessa direção, a palavra *felicidade* (9ª palavra), registrada pelo Suj. 25, aponta que a música, em concordância com as bases da OS, é ensinada através da felicidade, na qual essa prática proporciona ao indivíduo sensações de bem-estar, satisfação e prazer. O que se aproxima da palavra sugerida pelo Suj. 27, que utiliza *fruição* (última palavra) como uma forma de

acessar-se a *um estado físico, emocional e energético que conecta memórias individuais e coletivas, manifestadas pela arte.*

É preciso observar, ainda, que o valor da palavra *pluralidade* (10ª palavra), comentada pelo Suj. 26, marca o “espaço social e suas possibilidades”. Nesta direção, o Prof. 26 diz que: “A abordagem possibilita a união de pessoas diferentes em sua *expertise* num momento criativo e sensível com um grande respeito pelos limites e *possibilidades* de cada um”. Essa é a imagem que passa os ensinamentos musicais de Orff (1978), conforme também aponta Goodkin (2004), quando revela que frente à abordagem OS tem que se ter um “pensador reflexivo”, mas, sobretudo, um “agente ativo”, que abra *espaços* para *momentos de envolvimento* daqueles que pertencem a um grupo e por este são mobilizados a aprender e a conhecer a Música e seu significado. Sendo assim, é possível que se tenha, de fato, um “processo efetivo” de aprendizagem musical.

A última palavra – a *fruição* (11ª palavra) – vem se ajuntar às demais e compor o que estamos denominando como “espaço social e de encontros das relações humanas e convivência” no sentido do entendimento das possibilidades da abordagem OS. O Prof. 27 indica que: “Pela *fruição*, tenho acesso a um estado físico, mental, emocional e energético (sutil, espiritual), que me coloca em contato com as memórias individuais (vividas na infância), que são também coletivas; e parecem me conectar com as memórias ancestrais, que não vivi diretamente, mas se manifestam pela arte”.

Fruição veio do latim “*fruere*”, que significa “fruir, ter o gozo de usufruir e conviver”. Para Abdalla (2022, p. 7), fruir seria acreditar “[...] ser possível lutar em defesa de uma Educação mais justa, que reconheça o pluralismo de ideias, o diálogo, a tolerância, a ética pedagógica, e, sobretudo, a *convivência* como valor nas escolas públicas”, mas também, em quaisquer espaços escolares e não escolares.

Tais dados nos mostram que os participantes que consideram a importância do espaço social são professores que, em sua maioria, possuem numericamente mais experiência tanto na docência em sala de aula, quanto na abordagem Orff-Schulwerk. Nesse sentido, podemos dizer que há uma significativa atenção com as relações humanas e de convivência durante o processo de ensino/aprendizagem dentro da abordagem OS para esses professores.

3.1.2 Música, Movimento e Linguagem (2ª Categoria)

Esta categoria se propõe a pensar como as práticas docentes se desenvolvem, entrelaçando os três princípios básicos da OS com as experiências desses professores. Para a

categoria, *Música, Movimento e Linguagem*, contamos com sete sujeitos como apresentado no Quadro 7.

A abordagem Orff está pautada na “[...] união entre a música, a palavra e o movimento/dança”, conforme apontam Cunha, Carvalho e Maschat (2015 p. 43). Assim, compreendemos essa categoria como um eixo que interliga esses três elementos, construindo uma relação estreita entre eles, na qual se tornam campos coletivos, e jamais separados.

As palavras escolhidas como mais importantes por esses professores, associadas a essa categoria, são: *ritmo, multilinguagem, musicalidade, musicalização, movimento, prática e direcionamento*.

A primeira palavra - *ritmo* - foi evocada pelo Suj. 3, quando indicou que a abordagem OS transmitia: “Ritmo, *corpo*, música, criação e alegria”.

Para nós, as palavras *ritmo* (1ª palavra) e *musicalidade* (3ª palavra), anunciadas pelos Profs. 3 e 7, indicam uma junção de elementos musicais. Enquanto o Suj. 3 diz que a OS é “Ritmo, corpo, música, criação e alegria; o Suj. 7 justifica a escolha da palavra *musicalidade* com a frase: “Pois trata-se da sinergia entre todos os elementos em performance”.

Por outro lado, também, podemos integrar a palavra *Ritmo* com o *Movimento* (5ª palavra), que foi dita pelo Prof. 11, ao responder à mesma questão proposta pela TALP, indicando que a OS significa: “Fazer música com o *corpo*. Trabalhar os elementos da música e representá-los com o corpo, acredito ser um conceito marcante na abordagem Orff-Schulwerke”.

Para esses Professores 3 e 11, a música está ligada ao corpo, à dança e à expressão corporal. Nesse sentido, a abordagem OS possui, em sua gênese, a inter-relação transversal entre corpo, movimento, música e dança, como indicam Cunha, Carvalho e Marchat (2015, p. 51).

Mas também o Prof. 9, evoca a palavra *musicalização* (4ª palavra), que aparece como a mais significativa, pois sua justificativa compreende que a abordagem OS tem a ver com: “Aprender os elementos musicais por meio da vivência e internalização com a voz, o *corpo* e compreender após ter *praticado*”. Nessa afirmação, notamos a junção dos princípios da OS. A música é retratada como elemento central, em que o professor aponta que a OS seria “aprender música e os elementos musicais”. Em seguida, traz como elementos fundamentais a “Palavra”, ou a linguagem, representada na fala do sujeito pela “voz”, e o “Movimento”, retratado pela palavra “corpo”.

O que notamos é que esse grupo de professores parece captar nas palavras evocadas o que a OS significa, ou seja, quais são os princípios básicos presentes na abordagem.

Por outro lado, ao justificarem as palavras evocadas, notamos que, para parte dos participantes, não há clareza no como as práticas docentes se desenvolvem a partir desses conceitos e princípios elencados por eles.

Ao nos atentarmos às palavras *ritmo*, *multilinguagem*, *musicalidade*, *direcionamento* e *prática*, não é sinalizado, em suas justificativas, o como esses professores entrelaçam a teoria à suas práticas docentes.

Os sujeitos 4 e 7 se aproximam em suas falas, no que diz respeito à música, quando abordam que há uma *multilinguagem* na *musicalidade* e vice-versa, pois não se trata de uma arte isolada das outras, conforme abordado no capítulo 1 deste trabalho. O Suj. 4 justifica sua escolha partindo de um conceito abrangente para a palavra “multilinguagem”, que é a junção da música, do movimento, das artes visuais e da dança. Enquanto o Suj. 7, como vimos anteriormente, expõe a “sinergia entre todos os elementos em performance”.

As palavras *ritmo*, *prática* e *direcionamento*, foram elencadas pelos Professores 3, 13 e 16, que possuem menos tempo em contato com a OS. Nesta direção, podemos observar que não palavras ligadas especificamente com os elementos fundantes da OS, mas que podem estar conectadas à música de forma generalizada. As justificativas apresentadas possuem caráter mais amplo e nem sempre transpassam os conceitos da OS para suas próprias experiências.

Assim, podemos identificar ainda, que parte desses docentes citam palavras que circundam campo da OS, mas não necessariamente são elementos e conceitos apresentados como fundamentais.

Os professores, que vivenciam essa abordagem, de fato, estão, provavelmente, imersos em conceitos como - *pulso*, *ritmo*, *melodia* -, que modificam o *corpo* e o *espaço*, no qual esses elementos musicais, que parecem abstratos, são presenciados fisicamente. O que indicam, também, outros autores como: Orff (1978, 2011a, 2011b); Regner (1984, 2008); Maschat (1999); Paz (2000); Goodkin (2004, 2006, 2010, 2014); Heinrich e Keetman (2004); Haselbach (2008, 2011, 2012); Sangioglio (2010); Günther (2011); Haselbach, Mascht e Sastre (2011); Keetman (2011); Salmon (2013); Santos (2020); e Michellepis (2022);

Ao mesmo tempo, observamos que os professores que não relacionam os elementos da abordagem OS em suas práticas, talvez, também, não os relacionem com suas experiências de sala de aula.

Por outro lado, reconhecemos, nas falas de alguns professores, pistas que revelam preposições e formas de como podem co-construir elementos da OS em suas práticas, como é o caso do Prof. 11, que escolheu a palavra *movimento*, justificando-a ao ato de se “*fazer música com o corpo*”. O que vem de acordo com as palavras de Abdalla (2006, p. 105), ao afirmar que:

“A prática do professor é o que ele traz de suas experiências: são os conhecimentos em situação”.

Destacamos, ainda, que os sete (7) professores (18,6% do total de docentes), que participaram dessa categoria - *Música, movimento e linguagem* -, apresentam, no que tange ao tempo de convivência na Abraorff, um número equilibrado de participantes, conforme segue: três (3) professores, com menos de seis (6) meses; e três (3) professores com mais de 15 anos; e somente um (1) professor, que apresenta um tempo de Abraorff de 1 a 5 anos.

Entre os sujeitos que frequentam a Abraorff há mais tempo, as palavras elencadas podem apresentar pistas de como se trabalhar a abordagem, e como suas práticas docentes se desenvolvem a partir da relação teoria e a prática.

O que podemos compreender, com os breves relatos dos professores, é que eles consideram a junção de elementos fundantes presentes na OS, valorizam a abrangência dos mesmos, mas nem sempre fazem questão de elucidar suas experiências a partir dos conceitos apresentados.

Explicitando melhor: precisariam desenvolver uma postura teórico-metodológica para que seja possível ressignificar a articulação teoria e prática e abrir espaços para outras possibilidades para o ensino de Música, mais crítico e criativo, valorizando as experiências e as experimentações em relação à música, ao movimento e à linguagem.

Diante das colocações, aqui desenvolvidas, será importante lembrarmos daquela reflexão de Moscovici (1978, p. 80-81), quando diz da importância de se considerar em nosso cotidiano: “[...] os conhecimentos que os indivíduos e os grupos possuem e utilizam a respeito da sociedade, dos outros, do mundo, e também a organização específica desse conhecimento”.

3.1.3 Experimentar, Improvisar e Criar (3ª Categoria)

A terceira categoria reúne as palavras elencadas relativas à *experimentação, improvisação e criação*, que são aspectos essenciais, em que se deve “explorar as possibilidades de diferentes materiais e recursos, criando melodias, ritmos e danças”, conforme Cunha, Carvalho e Maschat (2015, p. 45). Assim, podemos dizer que a *criatividade* alicerça o desenvolvimento do sujeito, em relação a ele mesmo e com o outro, desenvolvendo sua própria identidade.

Ainda, segundo Cunha, Carvalho e Maschat (2015, p. 46), “à experimentação [...] estão ligadas ações como propor, descobrir, criar, refletir, às quais, está inerente à noção de que sentir, pensar, agir e comunicar implica aspectos físicos, sensoriais, intelectuais e sociais”.

Nesta mesma linha de pensamento, Hartmann (2021, p.19) afirma que, do ponto de vista da música ocidental europeia, “[...] a *criatividade* é reconhecida somente em compositores e músicos que improvisam de modo magistral, sendo admitida, de forma muito posterior, quase em caráter de aperfeiçoamento” (tradução nossa).

Em seguida, Hartmann (2021, p. 19) reitera que “a intenção de Orff caminhava na direção oposta a esse pensamento, no qual o *fazer musical* deve revelar-se por meio da improvisação” (tradução nossa). Assim, podemos considerar que a OS valoriza propostas que possibilitem a criação desde o princípio, experimentando e improvisando de acordo com as possibilidades dos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, buscamos observar, nesta categoria, o que pensam os professores participantes a respeito da *experimentação*, *improvisação* e *criação*, tendo em vista suas escolhas pelas palavras elencadas, e se existem proposições a respeito disso em suas práticas.

Assim, partindo da experimentação, da improvisação e da criação, iremos nos atentar ao “o que” esses professores estão apresentando, sugerindo ou questionando em relação à abordagem OS (Orff. 1978).

Na categoria Experimentar, Improvisar e Criar, contamos com 9 docentes. Das palavras elencadas, nesta categoria, duas delas são relacionadas à *criação*, que foi evocada pelo Suj. 6 (3ª palavra) e pelo Suj. 18 (7ª palavra). Também, duas vezes, foi mencionada a palavra *criatividade*, pelo Suj.2 (2ª palavra) e pelo Suj. 24 (9ª palavra). E, junto a essas palavras, poderíamos estar considerando a palavra *improvisação*, evocada pelo Suj. 17 (6ª palavra). O restante das palavras são: *vivência*, *escuta*, *essência* e *arte*.

É preciso destacar que improvisar e criar são palavras que foram anunciadas nesta última categoria, ou seja, dão o nome a ela. Mas por que, então, indicamos a palavra *experimentar* como um dos elementos que constam desta terceira categoria? Primeiro, que essas palavras são discutidas pela abordagem da OS (Orff, 1978), e, especialmente, a palavra “*experimentar*”, que está no bojo da teoria orffiana, uma vez, como explicitamos no Capítulo teórico, que Orff (1978) procurava a “música elementar”, considerando os experimentos com o movimento e com a dança, elementos fundamentais para “*experimentar*” a educação musical. E esta palavra – *experimentar* – está relacionada a *improvisar* e a *criar*, especialmente, assim como às outras palavras que foram tão bem evocadas pelos professores participantes da pesquisa.

Dentre as palavras que envolvem a *criação* (7ª palavra), verificamos justificativas que se assemelham às definições fundamentadas pelo referencial teórico, como a citada pelo Suj. 18, que define: “Criação porque sinto que quando criamos, exercitamos a liberdade e abrimos, cavamos possibilidades de expressão, de encontro com o seu próprio ser”.

Outro ponto, revelado pelo Suj. 24 a respeito da *criatividade* (9ª palavra), é também considerado, como em: “A música é uma linguagem muito rica; porém, por vezes, pode ser apenas uma repetição de procedimentos sem criatividade. Por essa razão, circulei essa palavra”. Essa definição também se aproxima aos fundamentos da OS no que diz respeito às singularidades referentes a cada professor, comunidade e/ou contexto. Nesse sentido, Orff (2011a, p. 47) revela que: “O Schulwerk aspira a ser sempre uma fonte de sugestões, de estímulos em cada um de seus aspectos para beneficiar a própria atividade, e para o desdobramento das aplicações adequadas” (tradução nossa).

Para este professor, deve-se ter um cuidado durante as aulas a fim de não tornar as atividades musicais em momentos de imitação sem reflexão. Nesse sentido, ao abordarmos, anteriormente, o significado de *ser professor*, na OS, entendemos que é, a partir da *imitação*, que o participante inicia seu processo *criativo*. Assim, o professor subsidia seus alunos e/ou outros sujeitos envolvidos nas atividades no âmbito dessa abordagem, com ferramentas possíveis para cada contexto, a fim de que eles possam experimentar e criar a partir de elementos já trabalhados.

Essa preocupação apresentada pelo professor torna-se bastante relevante, tendo em vista metodologias que possam estar engessadas e que não permitam ao aluno sentir-se capaz de criar.

Já o Suj. 1, que elencou a palavra *vivência* (1ª palavra), aponta que “Vivenciar e experienciar reúne as outras palavras, é o princípio, [que] precede a teoria. Primeiro, sentimos e, depois, damos nomes”. Essa justificativa se conecta aos princípios da OS (Orff, 1978), em especial, quando se reflete sobre como a prática deve preceder a teoria. Assim, fornece uma possibilidade metodológica, que encontra na *experiência* e no *experimento* um caminho para o conhecimento.

Esses professores fornecem *pistas* sobre o que estão pretendendo propor relacionado a criação, ou seja, o que se pode fazer para que a aula de música disponha de ferramentas que auxiliem no processo criativo.

Notamos, também, definições mais genéricas em relação ao processo criativo, como é o caso do Prof. 2, que justifica a escolha da palavra *criatividade* (2ª palavra) com a frase: “Através dela não temos limite para aprender”. Ou mesmo, a frase do Suj. 6, que evoca a palavra *criação* (3ª palavra) e diz que: “A criação é de onde tudo se inicia”.

Por outro lado, é interessante notar que, embora tenhamos diferentes perspectivas a respeito da *experimentação*, *improvisação* e *criação*, a visão apresentada demonstra um encantamento com o tema, assim como visões favoráveis às estruturas flexíveis em contextos

de vivências musicais associadas ao trabalho prático, tão presentes na OS e detalhadas com mais ênfase no Capítulo 1.

Ao refletir sobre as perspectivas a respeito da *experimentação, improvisação e criação*, não só no ensino de Música, mas nas demais áreas de conhecimento, assim como na sociedade, de forma geral, levando em conta as culturas vivenciadas (e a serem vivenciadas) e o cenário geopolítico de transformações que contaminam o mundo da educação e do trabalho, e que nos envolvem de incertezas, deixamos aqui o último pensamento que encerra o livro seminal de Moscovici (2012, p. 449): “Em suma, através de todas as *incertezas* de cada uma das *perspectivas* esboçadas surge, ainda sem resposta, a questão que nós colocamos sempre: como o homem constitui sua realidade? Não poderíamos responder a isso de imediato” (grifos nossos).

O próximo item, buscará refletir sobre os desenhos realizados pelos sujeitos da pesquisa, com a intenção de desvelar suas representações sociais a respeito do que pensam sobre o significado da OS (Orff, 1978), considerando as imagens e os sentidos que elas transmitem.

3.2 Desvelando os desenhos “O que é a Orff-Schulwerk para você”: imagens e sentidos

Até o presente momento, investigamos as possibilidades que envolvem a OS (Orff, 1978), destacadas neste trabalho por meio das palavras evocadas. Neste momento, utilizaremos, aqui, a observação das imagens seguidas de suas justificativa, o que provoca uma perspectiva diferente sobre este estudo.

Ferreira, Marcondes e Silveira (2024) nos apontam que o “estudo das imagens é uma atividade multidimensional que transcende a fronteiras disciplinares”. Nesse sentido, aproximando as imagens à TRS e ao campo da educação musical, mais especificamente, da abordagem OS (Orff, 1978), podemos desvelar elementos comuns presentes nas RS dos professores.

Assim, o grupo estudado explicita representações sociais que pertencem a esse contexto social, histórico e cultural, no qual elementos não figurativos, figurativos, simbólicos se entrelaçam, expressando uma visão sobre a pergunta: “O que é Orff-Schulwerk para você?”. Dessa forma, traz perspectivas distintas das observadas nas análises da TALP com a utilização das palavras.

Nessa direção, como nos mostra Ferreira, Marcondes e Silveira (2024, p. 285), “é válido afirmar que os estudos que exploram a relação entre imagens e TRS são profícuos”. Esses estudos nos permitem enxergar expressões simbólicas da realidade, muitas vezes, que se transformam em uma imagem.

Assim, entendemos que essas imagens são construídas ativamente por cada pessoa, em interação com outros indivíduos, e podem se modificar ao longo do tempo. Diante disso, essas representações, em forma de imagem, não são estáticas; mas, sim, elementos dinâmicos que se moldam de acordo com as nossas experiências e com as mudanças sociais.

Apresentamos o Quadro 8, referente aos desenhos dos professores participantes, contendo, na primeira coluna, o número de cada professor participante, em ordem prévia dos sujeitos; e, na segunda coluna, contamos com a justificativa de cada imagem realizada pelo professor.

Para esta etapa do trabalho, selecionamos somente algumas imagens realizadas, tendo em vista o grande número de desenhos, assim como as semelhantes características levantadas pela pesquisadora durante a análise.

É importante frisar que todos os desenhos se encontram no Apêndice VI deste trabalho, juntamente com a transcrição da justificativa digitalizada.

Quadro 8 – Justificativas dos desenhos apresentadas pelos participantes

Sujeitos	Justificativa do desenho
1	“Ideias iniciais e pontuais que se expandem e se misturam, incentivam novas ideias e formam um mar de som, cor, movimento e vivências”.
2	“A abordagem nos dá liberdade e leveza para criar sem engessar o processo. No desenho coloquei o vento dando um caminho as folhas, e a liberdade para que elas criem seus movimentos”.
3	“Um dia feliz de verão: energia, calor, alegria e quente”.
4	“Há uma certa simetria entre as artes, tendo a música como central. A dança e as artes visuais a circulam”.
5	“Acolhimento para aprender o novo foi como sentir em conhecer a abordagem”.
6	“A abordagem me abriu um mundo de possibilidades como educador e como artista. A partir dela, pude enxergar meu trabalho e o trabalho dos colegas de maneira ampla e rica”.
7	“Multiplicidade de camadas, ou de elementos constituintes com a sinergia em empilhar (ou sobrepor) todos os elementos”.
8	“Movimento, surpresa, inspiração”.
9	“Crianças, adolescentes, de diversas etnias, gêneros, se divertindo fazendo música juntos, com dança, canto, instrumentos, a partir da orientação da professora”.
10	“Uma das formas que enxergo a abordagem Orff é um ciclo de ideias musicais progressivas que nos leva a viver e entender o processo da atividade, podendo ser levado para outras dimensões da vida cotidiana”.
11	“Música, movimento, diferentes instrumentos, corpo, voz, socialização”.
12	“É uma abordagem inclusiva, acessível e elementar, que potencializa o que o aluno sabe e torna esse conhecimento, gradualmente, maior e refinado dentro do coletivo”.
13	“A abordagem Orff significa um caminho a ser percorrido, onde seja de grande aprendizado e desenvolvimento, mas também encontrarei dificuldades no percorrer, entretanto haverá dias bons, onde o resultado mostrará que é a melhor abordagem”.
14	“Movimento, liberdade que me trazem o mar e o voo dos pássaros”.
15	“Aprender com a diversidade de traços, linhas e curvas é o que a abordagem tem me estimulado ao longo desses três anos”.
16	“Compartilhamento de ideias e possibilidades para sua concretização”.

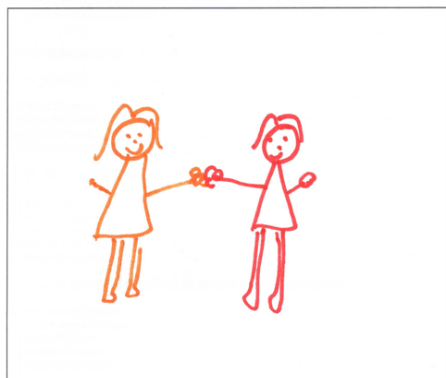
17	“A abordagem Orff-Schulwerk consiste na tríade: música, palavra e movimento. Ampliando-a na improvisação como forma de consolidação da aprendizagem. O desenho ilustra os três pilares com a improvisação ao centro”.
18	“Primeiro, pensei em expressão, em ser, em brilhar. Conforme fui pintando, fui girando o papel e me veio o circular, a roda girando, a conexão e colaboração entre as pessoas, o movimento, o fluxo, o contínuo. O vento que nos move, a inspiração”.
19	“Dentro da abordagem todos fazem parte de um grupo maior, todos são importantes e a abordagem acontece de forma circular”.
20	“Seres que se encontram, e nas cores se percebem, se juntam e se afastam, aos poucos crescendo e diminuindo, no encontro, sentem o que de cada um importa”.
21	“A abordagem, para mim, representa muitas possibilidades que juntas se transformam em algo único, vivido naquele momento. As ideias se encontram, os caminhos se cruzam, cada um com sua particularidade. Não tem um começo e um fim específico, mas tem, e todos chegam. se bem instruídos a viver o meio. nesse meio encontramos a música, o movimento, a linguagem a partir de propostas, improvisação e criação”.
22	“Conectando diferentes pessoas diferentes caminhos, conectando tudo e todos”.
23	“A abordagem, para mim, reúne coletivo, criação, movimento, som, palavra em intensa conexão, em constante mudança e sempre com a possibilidade de incluir”.
24	“As linhas retas e curvas representam ao mesmo tempo os tipos de movimento e ocupação do papel, a ocupação do espaço. As linhas pretas simulam a pauta por que a música, numa tentativa de unir a linguagem”.
25	“Durante muitos anos tocar violino foi um sinônimo de autotortura para mim. Eu me sentia inferior insuficientemente em comparação aos meus colegas. Eu me cobrava muito para ser melhor, estudar mais. Quando eu vivenciei a abordagem Orff-Schulwerk eu lembrei como era prazeroso fazer música e, assim, eu me libertei”.
26	“O solo é o embasamento, as sementes as possibilidades, o regador a mão que cuida para que a planta, os alunos, possam florescer com exuberância”.
27	“Um centro que expande e contrai, que está entre o céu e a terra, que faz menção às plantas, que apresenta pontos centrais, que mostra uma unidade não fechada em si, que usa todas as cores disponíveis, que vale para tudo que pulsa”.

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados de pesquisa referentes à justificativa dos desenhos.

Entre os 27 desenhos realizados, temos 56% de figurativos e 44% de não figurativos. Dentre os figurativos, 46% deles tratam de suas experiências vividas. Destes, notamos a presença da figura humana, e representam a OS em seus cotidianos, expressando momentos de roda, dança, prática instrumental, momentos de acolhimento, conforme retratado nos exemplos, a seguir:

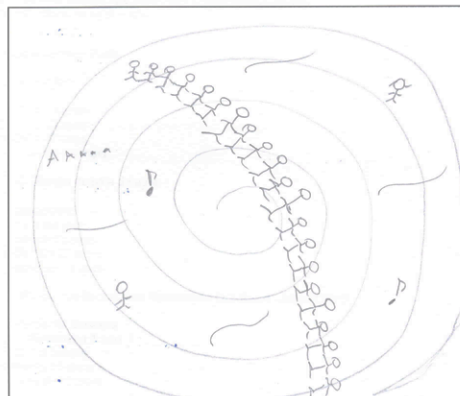
Figura 6 – Desenhos relacionados aos sujeitos 5, 9, 11 e 23 respectivamente.

Aqui vamos pedir que faça um desenho de acordo com a proposta a seguir. Depois, explique seu desenho.
Desenhe algo a partir da seguinte pergunta: "O que é a abordagem Orff-Schulwerk para você?"



“Acolhimento para aprender o novo foi como sentir em conhecer a abordagem”.

Aqui vamos pedir que faça um desenho de acordo com a proposta a seguir. Depois, explique seu desenho.
Desenhe algo a partir da seguinte pergunta: "O que é a abordagem Orff-Schulwerk para você?"



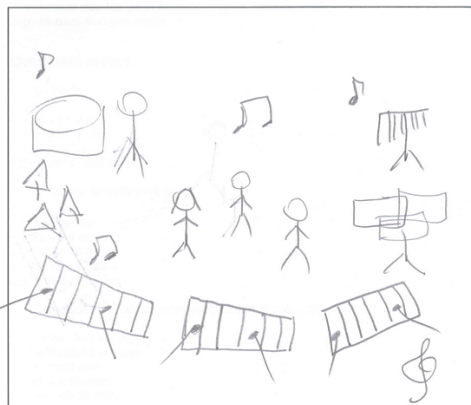
“Crianças, adolescentes, de diversas etnias, gêneros, se divertindo fazendo música juntos, com dança, canto, instrumentos, a partir da orientação da professora”.

Aqui vamos pedir que faça um desenho de acordo com a proposta a seguir. Depois, explique seu desenho.
Desenhe algo a partir da seguinte pergunta: "O que é a abordagem Orff-Schulwerk para você?"



“Música, movimento, diferentes instrumentos, corpo, voz, socialização”.

Aqui vamos pedir que faça um desenho de acordo com a proposta a seguir. Depois, explique seu desenho.
Desenhe algo a partir da seguinte pergunta: "O que é a abordagem Orff-Schulwerk para você?"



“A abordagem, para mim, reúne: coletivo, criação, movimento, som, palavra em intensa conexão, em constante mudança e sempre com a possibilidade de incluir”.

Fonte: Dados de pesquisa coletados pela autora.

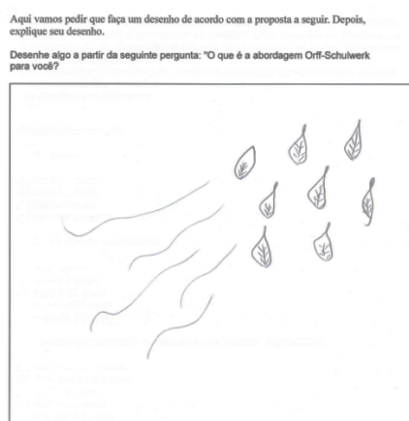
Ao retratar a OS a partir de suas experiências vividas, notamos uma tendência das imagens relacionadas à dimensão social, na qual aparecem nas justificativas desses desenhos palavras como: *acolhimento*, *divertindo*, *socialização*, *coletivo* e *incluir*. Assim, observamos que o grupo é parte fundamental para esses professores, tendo em vista que os personagens aparecem com, no mínimo, duas pessoas.

Ao mesmo tempo, são apresentadas pistas sobre como compreendem a OS (Orff, 1978), incluindo objetos como instrumentos musicais e estantes de partitura, ou mesmo símbolos, como: notas musicais, círculos e espiral, por exemplo.

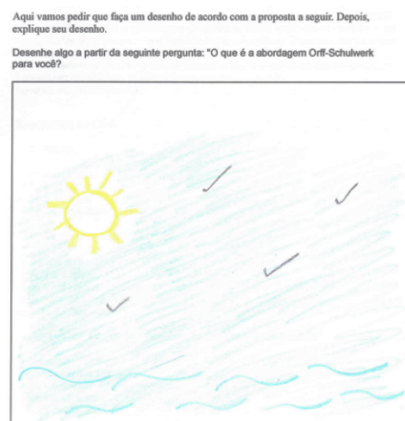
Essas imagens podem refletir tanto o cotidiano e as práticas educacionais que costumam realizar, quanto as formações das quais participaram como aprendizes; ou ainda, podem ser aspirações ou algo que desejam. Assim, Ferreira, Marcondes e Silveira (2024, p. 288) apontam que: “Essas imagens são geralmente resultado de uma decodificação elaborada, pautada na compreensão de signos culturais específicos, ao mesmo tempo em que refletem uma compreensão do sentido e da organização atribuídos a esses signos dentro de uma determinada cultura”.

Sob outra perspectiva, deparamo-nos com outras figuras compostas por imagens metafóricas, como demonstrado, a seguir:

Figura 7 – Desenhos relacionados aos Sujeitos 2, 3, 14, 26 respectivamente



“A abordagem nos dá liberdade e leveza para criar sem engessar o processo. No desenho, coloquei o vento dando um caminho às folhas, e à liberdade para que elas criem seus movimentos”.



“Um dia feliz de verão: energia, calor, alegria e quente”.

Aqui vamos pedir que faça um desenho de acordo com a proposta a seguir. Depois, explique seu desenho.
Desenhe algo a partir da seguinte pergunta: "O que é a abordagem Orff-Schulwerk para você?"



“Movimento, liberdade que me trazem o mar e o voo dos pássaros.”

Aqui vamos pedir que faça um desenho de acordo com a proposta a seguir. Depois, explique seu desenho.
Desenhe algo a partir da seguinte pergunta: "O que é a abordagem Orff-Schulwerk para você?"



“O solo é o embasamento, as sementes as possibilidades, o regador a mão que cuida para que a planta, os alunos, possam florescer com exuberância”

Fonte: Dados de pesquisa coletados pela autora.

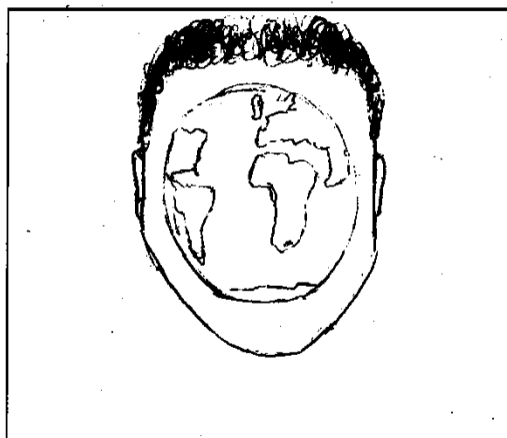
Notamos que, apesar de figurativos, não há personagem nesses desenhos. Entre suas próprias explicações, contamos, por exemplo, com o Prof. 3, que justifica sua imagem como: “Um dia feliz de verão: energia, calor, alegria e quente”; ou mesmo, o Prof. 14, com a frase: “Movimento, liberdade que me trazem o mar e o voo dos pássaros”.

Para esses professores, a OS não é retratada a partir do cotidiano, como apresentado anteriormente. As imagens criadas das práticas docentes nem sempre são perceptíveis a ponto de serem codificadas. O que esses docentes nos mostram é uma perspectiva sensorial, que interliga a Orff-Schulwerk a elementos da natureza. Neste sentido, não aparecem elementos musicais, de dança ou objetos do cotidiano desses professores, mas, sim, simbologias ligadas a sentimentos e sensações vividas.

Ainda, relacionado aos desenhos figurativos, notamos que alguns professores apresentaram perspectivas individuais, desvelando-nos sentimentos mais profundos, ainda sim, afastados dos fundamentos da abordagem, e, também, de seus cotidianos profissionais. Vejamos a Figura 8, composta por mais produções.

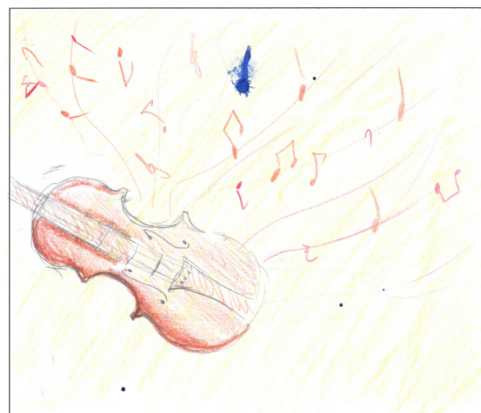
Figura 8 – Desenhos relacionados aos sujeitos 6 e 25 respectivamente.

Aqui vamos pedir que faça um desenho de acordo com a proposta a seguir. Depois, explique seu desenho.
Desenhe algo a partir da seguinte pergunta: "O que é a abordagem Orff-Schulwerk para você?"



“A abordagem me abriu um mundo de possibilidades como educador e como artista. A partir dela, pude enxergar meu trabalho e o trabalho dos colegas de maneira ampla e rica”.

Aqui vamos pedir que faça um desenho de acordo com a proposta a seguir. Depois, explique seu desenho.
Desenhe algo a partir da seguinte pergunta: "O que é a abordagem Orff-Schulwerk para você?"



“Durante muitos anos, tocar violino foi um sinônimo de autotortura para mim. Eu me sentia inferior, insuficientemente, em comparação aos meus colegas. Eu me cobrava muito para ser melhor, estudar mais. Quando eu vivenciei a abordagem Orff-Schulwerk, eu lembrei como era prazeroso fazer música e, assim, eu me libertei”.

Fonte: Dados de pesquisa coletados pela autora.

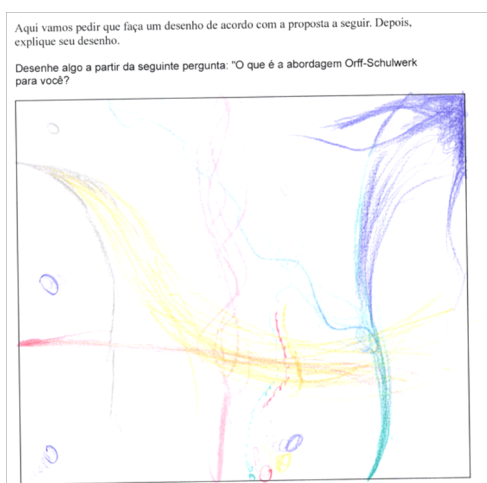
Em ambas justificativas, os professores apresentam uma visão mais pessoal sobre sua trajetória. Também, percebemos a importância em exaltar a abordagem em suas vidas, como resultado de superação. Assim, o Suj. 6 frisa seu percurso do individual para o coletivo, quando afirma que: “A partir dela, pude enxergar meu trabalho e o trabalho dos colegas de maneira ampla e rica”. Já, o Prof. 25 relaciona a OS à sua história de vida, utilizando palavras como *prazeroso e me libertei*.

Somando 44% dos desenhos, temos imagens não figurativas, das quais a OS é representada por cores e formas.

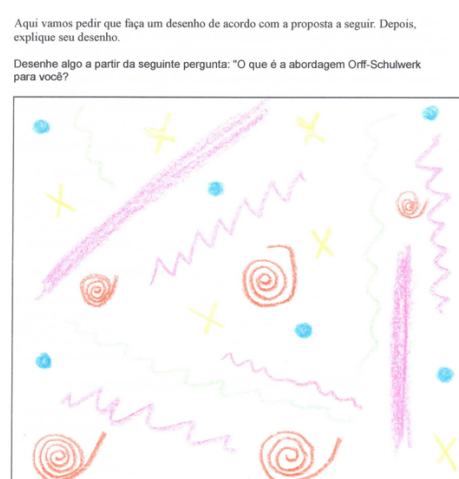
Ao observarmos estes desenhos, notamos que para uma compreensão mais eficaz, faz-se necessário associar a justificativa, quase que simultaneamente à imagem. Isso porque os desenhos apresentaram uma diversidade de elementos que não correspondem a uma assimilação clara no que tange à pergunta inicial sobre “O que é Orff-Schulwerk para você?”.

Assim, destacamos as imagens correspondentes na Figura 9.

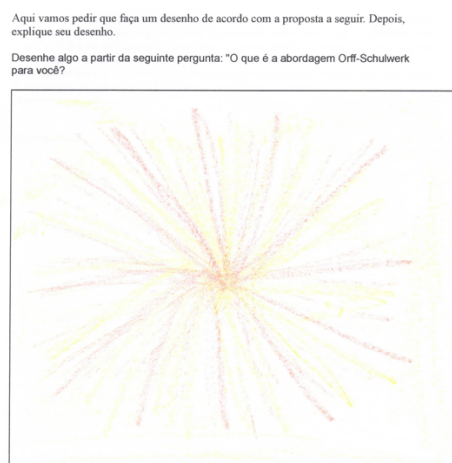
Figura 9 – Desenhos relacionados aos Sujeitos 1, 15, 18 e 20 respectivamente.



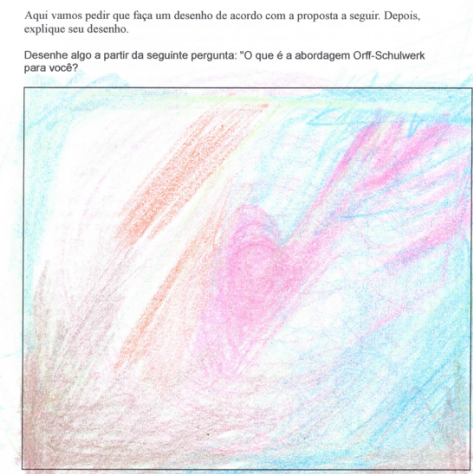
“Ideias iniciais e pontuais, que se expandem e se misturam, incentivam novas ideias e formam um mar de som, cor, movimento e vivências”.



“Aprender com a diversidade de traços, linhas e curvas é o que a abordagem tem me estimulado ao longo desses três anos”.



“Primeiro pensei em expressão, em ser, em brilhar. Conforme fui pintando, fui girando o papel e veio o circular, a roda girando, a conexão e colaboração entre as pessoas, o movimento, o fluxo, o contínuo. O vento que nos move, a inspiração”.



“Seres que se encontram, e nas cores se percebem, se juntam e se afastam, aos poucos crescendo e diminuindo, no encontro, sentem o que de cada um importa”.

Fonte: Dados de pesquisa coletados pela autora.

Ao apresentarem seus desenhos aliados às justificativas observa-se uma busca para exprimir sensações e emoções a respeito da OS. Notamos que as imagens não são diretamente ligadas ao cotidiano, ou a elementos musicais ou mesmo de dança. Nessas imagens, os professores preferem se deslocar da prática docente, optando por uma perspectiva mais sensorial.

Por fim, observando a variedade das imagens referentes às Figuras 6, 7, 8 e 9, notamos quatro formas mais evidenciadas: 1ª imagens conectadas diretamente com as práticas pedagógicas, como uma descrição ou mesmo um retrato daquilo que desenvolvem em seu cotidiano, ou ações que almejam como professores; 2ª desenhos figurativos, que sugerem metáforas sobre sensações e percepções; e, apesar disso, não expõe com clareza noções e conhecimentos acerca da abordagem; 3ª desenhos, que envolvem histórias pessoais, e que não se relacionam com suas práticas ou com os fundamentos da OS; e 4ª desenhos não figurativos, que relacionam a OS a cores, linhas, figuras, sensações e percepções, que expõem, de forma abstrata, o que entendem sobre Orff-Schulwerk (Orff, 1978).

Dessa forma, entendemos como relevante a observação desses desenhos, tendo em vista a possibilidade de complementar os dados obtidos a partir da TALP; e, assim, contribuir para que possamos identificar as possibilidades que são percebidos pelos participantes como relevantes em relação às práticas associadas a Orff-Schulwerk.

Perante esses desenhos ou imagens, lembramo-nos de uma reflexão de Moscovici (2003), em que ele destaca alguns pontos do *senso comum*, que reproduzimos, aqui, de forma sintética, pois estes nos ajudam a compreender as manifestações dos sujeitos participantes da pesquisa: suas imagens e justificativas. Conforme o autor (2003, p. 30), esses são os três *pontos*, que poderíamos observar a partir dos desenhos, que, aqui, indicamos:

1º O significado de se desenvolver uma “observação familiar” daquilo de que nós estamos acostumados a ver, ou seja, do que nos é “familiar” e, também, daquilo que “está diante de nossos olhos”, mas que “não conseguimos enxergar” - sobre este último aspecto, Moscovici (2003, p. 30) explicita: “É como se nosso olhar ou nossa percepção estivessem eclipsados...”. Como já indicamos: alguns dos desenhos projetam atitudes que nos são “familiares”, ou seja, atitudes de “acolhimento” (Figura 6, Suj. 5) e/ou de uma “educação musical inclusiva” e atenta à diversidade cultural, de gênero, etnia, faixa etária (Figura 6, Suj. 9); ou mesmo, quando se pretende que a abordagem OS precise motivar a “socialização” e a “conexão”; além da “possibilidade de incluir”, como revelam os Sujs. 11 e 23, ainda correspondendo à Figura 6.

Essas questões, tratadas pelas imagens e reforçadas pelas justificativas dos professores fazem parte de um discurso, que está, inclusive, registrado nas legislações que reforçam a educação para a diversidade e inclusão social. Entretanto, como professores ou mesmo sujeitos, por vezes, “não conseguimos enxergar” e muito de nós sabemos o pouco que conseguimos fazer, porque o que falta são políticas públicas, que

não só definem intenções e ações de inclusão e de justiça social, mas que não liberam investimentos públicos para acolher e assumir uma educação, que, de fato, seja inclusiva e que atenda a todo tipo de diversidade em nossas escolas;

2º Prestar atenção, conforme nos ensina Moscovici (2003, p.31), que: “[...] nós muitas vezes percebemos que alguns fatos que nós aceitamos sem discussão, que são básicos a nosso entendimento e comportamento, repentinamente transformam-se em meras *ilusões*”. O desenho e, em especial, a justificativa do Prof. 20 (Figura 9), que diz: “Seres que se encontram, e nas cores se percebem, se juntam e se afastam, aos poucos crescendo e diminuindo, no encontro, sentem o que de cada um importa”. Esta frase registra um desejo de encontros e de “sentir o que de cada um importa”. E sabemos o quanto é difícil vivenciar esses encontros, pelo tempo e espaços que temos, em especial, em espaços escolares, tendo em vista a carga horária que assumimos como professores de Música e de Artes, em geral. Expressa sua vontade, que depende de uma vontade política, para deixar de ser “ilusão”;

3º Refletir, sobretudo, conforme Moscovici (2003, p. 31), “[...] sobre nossas reações aos acontecimentos, nossas respostas aos estímulos”; pois elas, como enfatiza o autor, “[...] estão relacionadas à determinada definição, comum a todos os membros de uma comunidade à qual nós pertencemos”. Pensamos, aqui, no caso do Prof. 25 (Figura 8), e o fato de ter que “tocar violino”, revelando este momento como um “sinônimo de autotortura” e de “inferioridade” em relação aos colegas. E, depois, a partir das “vivências”. na abordagem OS, conseguiu sentir “prazer em fazer música” e se “libertou”. Essas são representações sociais que ultrapassam o tempo presente, recorrendo, portanto, às memórias sobre “reações aos acontecimentos” ou “respostas aos estímulos”, mas que estão presentes, uma vez que somos “membros de uma comunidade à qual nós pertencemos”.

Além desses três pontos indicados por Moscovici (2003, p. 44), levamos em consideração que: “A imagem é concebida como reflexo interno da realidade externa, cópia conforme está no pensamento daquilo que se encontra fora dele, assim, é reprodução passiva do dado imediato”. Como reforça o autor (2003, p. 44), “o indivíduo leva na memória uma coleção de imagens do mundo e seus diferentes aspectos”; além disso, Moscovici afirma que: “Essas imagens são construções combinatórias, análogas às experiências visuais; em diversos

graus, são independentes, ao mesmo tempo no sentido de induzir ou prever as estruturas das imagens-fontes baseando-se na estrutura das outras [...]”.

Nesta perspectiva, se pensarmos nas imagens e justificativas dos professores, ao mesmo tempo que refletimos sobre nossas próprias imagens e tomadas de posição ao analisar esses dados, observamos, sem dúvida, como também nos ensina Moscovici (2003), que são as representações que acabam por “definir” nossas realidades. Diante disso, não temos respostas e nem saídas, mas consideramos importante refletirmos, mais uma vez, sobre o que Moscovici (2003) nos traz com suas palavras:

Em cada um desses casos, notamos a intervenção de representações que tanto nos orientam em direção ao que é visível, como aquilo a que nós temos de responder; ou que relacionam a aparência à realidade; ou de novo àquilo que define essa realidade. Eu não quero dizer que tais representações não correspondem a algo que nós chamamos um mundo externo. Eu simplesmente percebo que, no que se refere à realidade, essas representações são tudo o que nós temos, aquilo a que nossos sistemas perceptivos, como cognitivos estão ajustados. (Moscovici, 2003, p. 31-32)

Esses são os desafios que enfrentamos como professores e pesquisadores iniciantes, ao analisarmos as imagens e suas justificativas, porque, muitas vezes, não temos respostas e até desconfiamos da análise que desenvolvemos. Mas, por outro lado, aos poucos, vamos nos entendendo no decorrer da pesquisa e da escrita dessas ideias, e fica registrado que, de alguma forma, como revela Moscovici (2003, p. 33), esses desenhos alimentam o “pensamento”, provocam uma “reação estética” e contribuem para nossa “compreensão”. O que significa, conforme o autor, que se desejamos desenvolver uma análise no âmbito das RS, seria necessário, sobretudo, compreender, mais uma vez, o que segue:

Quando contemplamos esses indivíduos e objetos, nossa predisposição genética herdada, as imagens e hábitos que nós já aprendemos, as suas recordações que nós preservamos e nossas categorias culturais, tudo isso se junta para fazê-las tais como as vemos. Assim, em última análise, elas são apenas um elemento de uma cadeia de reação de percepções, opiniões, noções e mesmo vidas, organizadas em uma determinada sequência. (Moscovici, 2003, p. 33)

Com base nesses ensinamentos, buscamos entender, a seguir, alguns dos desafios enfrentados pelos professores, sujeitos da pesquisa, quando precisam refletir sobre a abordagem Orff-Schulwerk (Orff, 1978).

3.3 Desafios em relação à abordagem Orff-Schulwerk (2ª Dimensão de Análise)

A TALP 2, respondida pelos professores, contou também com uma segunda pergunta: “O meu maior desafio em relação a Orff-Schulwerk é...”.

Dessa forma, considerando as categorias em relação aos desafios presentes na OS, elaboramos, a seguir, o Quadro 9, que está dividido em 4 colunas, sendo a primeira coluna com os números de cada um dos 27 sujeitos. Na segunda coluna, estão as palavras evocadas de maior importância escolhida pelos professores, e a terceira coluna nos apresenta as justificativas em relação às palavras elencadas. Por fim temos a quarta coluna, com as categorias.

Quadro 9 – Categorias - Desafios em relação a abordagem Orff-Schulwerk

Sujeito	Palavras Evocadas	Justificativas ²⁸	Categoria
2	<i>Estudo</i>	“Há pouco estudo disponível”.	Condições de trabalho nos diferentes contextos e a desvalorização profissional
4	<i>Espaço adequado</i>	“Muitas aulas de Música, são todas em salas reduzidas com pouco espaço para movimentos”.	
9	<i>Adaptação</i>	“Adaptar as ideias que contemplam a música elementar em contexto com poucos recursos (instrumentos etc.) e muitos alunos”.	
13	<i>Aula</i>	“Levar para as aulas a abordagem Orff, destacando a realidade do ensino público” (aula-palavra evocada).	
19	<i>Compartilhar</i>	“É desafiador e até difícil compartilhar o que faço em aula dentro da abordagem, isso exige que o outro entenda o que acontece na aula e veja o "simples" como algo de valor e significativo”.	
21	<i>Valorização</i>	“Pra mim, hoje não temos espaço, voz, lugar e importância no meio educacional. Falta apoio do sistema educacional e a própria sociedade mudou e não entende o que é, pra que serve” (valorização – palavra evocada).	
22	<i>Conectar</i>	“Acolher tudo e todos” (conectar – palavra evocada).	
23	<i>Teorizar</i>	“Como a abordagem é bastante prática, teorizar para compartilhar com outros ou justificar torna-se difícil”.	
26	<i>Movimento</i>	“O espaço físico e o grande número de alunos dificultam um pouco um aprofundamento do grupo nas práticas de movimento”.	
01	<i>Improvisar</i>	“Destruar o corpo para criar e improvisar melodicamente. Como ajudar e ensinar os alunos a improvisarem”.	Do enfrentamento das dificuldades às estratégias didáticas
10	<i>Criar</i>	“Sempre busco criar as aulas de uma forma que os estudantes se identifiquem com a atividade”.	
11	<i>Exclusividade</i>	“Na sala de aula não consigo pensar em desenvolver os conteúdos da matéria de música apenas com a	

²⁸ As justificativas referentes às categorias de análise mostram as falas dos sujeitos da pesquisa, como no Quadro 8, referente à primeira questão da TALP. Entretanto, quando as palavras evocadas não se encontram no interior das frases indicadas, embora tenham relação com as mesmas, fizemos sua inserção no final, considerando a mais significativa para a análise realizada.

		abordagem Schulwerk (até o movimento)” (exclusividade – palavra evocada).	
12	<i>Repertório</i>	“Repertório - é fundamental a escolha de um repertório que contemple todos/a maioria dos conceitos da abordagem”.	
15	<i>Permitir</i>	“O processo criativo só acontece quando nos permitimos tentar, com erros e acertos, e sair de cena quando necessário para permitir que o aluno se encontre dentro do processo, também em suas tentativas, erros e acertos.”	
16	<i>Contextualização</i>	“Contextualização: Num mundo em que as crianças conhecem pouco sobre parlendas e jogos rítmicos, há o desafio de trazer para a realidade delas e criar novas ideias para esse novo tempo tecnológico.”	
17	<i>Clareza</i>	“Ter a proposta clara para mim e para os alunos (de modo não formal) é um grande desafio ao aplicar a abordagem, o que prejudica e até compromete as propostas de aula” (clareza-palavra evocada).	
18	<i>Dialogar com repertório tonal</i>	“Realizar repertório tonal de preferência dos alunos maiores pois os xilos têm limitações de acidentes” (dialogar com repertório tonal- palavra evocada).	
25	<i>Movimento</i>	“A minha maior dificuldade com a abordagem é: trazer o movimento para as minhas aulas. Incluir o movimento dentro de atividades com as crianças tem sido um desafio, pois a maioria acha entediante e se mostra resistente em realizar a proposta”.	
3	<i>Pensar fora da caixa</i>	“Todas” (pensar fora da caixa - palavra evocada).	Dos desafios em relação aos fundamentos da OS
5	<i>Interligação</i>	“Interligação - Interligar os conteúdos de forma significativa”.	
6	<i>Criação com movimento</i>	“O movimento é parte fundamental da abordagem e, por mais que não sinta "travas" para me movimentar com expressividade e entrega, ainda tenho dificuldades com a criação com movimento”.	
7	<i>Foco</i>	“Pois demanda uma capacidade de concentração no próprio ato de fazer” (foco – palavra evocada).	
8	<i>Fazer sentido</i>	“Difícil desvincular uma palavra da outra. O desafio de inspirar para abrir o desejo do experimentar. Perceber as conexões e se deixar afetar e inspirar. Quando esse caminho é percorrido, percebemos que tudo <u>faz sentido!</u> ”	
14	<i>Soltura</i>	“Fazer música sem a ‘dureza’ acadêmica, encontrando a autoexpressão”,	
20	<i>Autopercepção</i>	“Autopercepção, estar em contato, presente, contar com o que temos em volta, apropriar-se do que tem para criar infinitamente no, o que mais?” (soltura – palavra evocada).	
24	<i>Visual / gráfico</i>	“É onde tenho menos ‘intimidade’, conhecimento e é a área onde me considero menos expressiva” (visual-gráfico – palavra evocada)	
27	<i>Danças</i>	“Explorar o corpo e o movimento na relação com a música, seguindo os procedimentos dos primórdios do Schulwerk, com influência da dança moderna europeia, mas buscando as características das danças e músicas da cultura afro-indígena-brasileira”.	

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa de campo, dos referenciais teóricos e da técnica da análise de conteúdo (Bardin, 2007).

3.3.1 Condições de trabalho nos diferentes contextos e a desvalorização profissional (1ª Categoria de análise)

A categoria - *Condições de trabalho nos diferentes contextos e a desvalorização profissional* - foi destacada na fala de nove (9) professores, indicando as maiores dificuldades apresentadas por eles em relação às circunstâncias, ambientes, contextos, em especial, à “realidade do ensino público” (Suj. 13) e ao “sistema educacional” (Suj. 21).

Dentre essas dificuldades e/ou desafios, foram mencionadas as seguintes *palavras evocadas*: *estudo, espaço adequado, adaptação, aula, compartilhar, valorização, conectar, teorizar e movimento*. Embora essas palavras estejam dispostas no Quadro 11, de acordo com cada um dos sujeitos, e, em ordem numérica, elas serão analisadas, tendo em vista a ordem de importância ou significado.

Observando, assim, como os professores identificam esses *desafios* relacionados a essa categoria, notamos um forte indício referente à baixa valorização da música na escola, mesmo após a Lei n. 11.769/08 (Brasil, 2008), que torna obrigatório o ensino de Música em todo o território brasileiro. Como indica Fonterrada (2005, p. 12), “nem sempre a música tem o mesmo valor e reconhecimento na escola”. Isso depende do grupo social na qual está inserida.

O que notamos, nas falas dos professores que deram destaque em suas justificativas a esse respeito, é que se sentem desvalorizados por não terem espaço e tempo adequados para realizarem suas aulas.

Nesse sentido o Suj. 21 destaca a palavra *valorização* (6ª palavra), justificando que: “Pra mim, hoje não há espaço, voz, lugar e importância no meio educacional. Falta apoio do sistema educacional e a própria sociedade mudou e não entende o que é, pra que serve”.

O professor traz a ideia de que o meio educacional não o valoriza como profissional, destacando que a sociedade não compreende o que seria o ensino de Música e nem o porquê e para que se ensina e aprende música na escola. Essa também é a dificuldade apresentada pelo Suj.19, que justifica a palavra *compartilhar* (5ª palavra) como: “É desafiador e até difícil compartilhar o que faço em aula dentro da abordagem, isso exige que o outro entenda o que acontece na aula e veja o ‘simples’ como algo de valor e significativo”.

Ambos nos mostram o quão custoso pode ser compartilhar com a sociedade, indicando que seus trabalhos são importantes. É desafiador justificar a OS, tendo em vista sua complexidade em relação aos seus princípios diversos, dinamismo, integração com outras artes. Pois, essa abordagem é pautada na expressão e na experiência coletiva e individual, que vê

importância no processo, e não no produto. Assim, notamos o quanto pode ser árduo para o professor defender a importância da música na escola.

É importante ressaltar que a Escola é um local que dá oportunidade ao estudante de entrar em contato com os mais variados saberes, para que cada indivíduo busque seus próprios interesses, podendo, quem sabe, especializar-se em uma área específica do conhecimento.

Nesse sentido, a Música na escola não deve estar necessariamente atrelada somente a ao ensino de músicos profissionais. Assim, o objetivo do ensino musical no espaço escolar, como nos aponta Mendes (2010, p. 76), “é possibilitar o contato sistematizado de todos os alunos com um conhecimento da humanidade, que é parte de sua cultura, de sua vida, e que contribui para a sua formação integral, permitindo-lhe despertar para os caminhos que a aprendizagem musical oferece”.

O mesmo acontece com o Suj. 23, que elencou a palavra *teorizar* (8ª palavra), justificando com a frase: “Como a abordagem é bastante prática teorizar para compartilhar com outros ou justificar torna-se difícil”. Nesta direção, observamos, também, que os currículos da educação básica (pública ou particular), de uma forma geral, valorizam pouco a disciplina de Música. O ensino de Arte é considerado como distração, passatempo, e não como uma área de conhecimento que possa oferecer o desenvolvimento integral do sujeito, sendo fundamental nessa faixa etária da educação básica.

Notamos, também, que os Sujs. 4 e 26 apresentam as palavras *espaço adequado* (2ª palavra) e *movimento* (9ª palavra) respectivamente. Ambos falam sobre o espaço reduzido para a realização das aulas com movimento, além do número elevado de alunos. Para eles, é desafiador co-construir vivências que incluem o movimento em suas aulas por conta das circunstâncias de espaço inapropriado para dança.

Diante disso, notamos que o espaço adequado carrega um peso relevante para esses professores, que veem a OS como uma abordagem que necessitaria de uma infraestrutura mais potente e pertinente aos trabalhos a serem desenvolvidos no âmbito de sua proposta.

É o caso também do Suj. 13, que apresenta a palavra *Aula*, e a justifica: “Levar para as aulas a abordagem Orff, destacando a realidade do ensino público”.

Como apontado por Orff (2011a, p. 47), a OS está em permanente desenvolvimento, sendo flexível em seus princípios e fundamentos para que possa haver adaptação necessária no processo de ensino e aprendizagem em Música, tal como já foi apontado no capítulo 1 desta dissertação. É preciso destacar que seus princípios podem ser aplicados em contextos diversos, e de formas distintas.

Nesse sentido, o professor deve refletir a respeito de seus contextos e formas de realizar suas aulas. Ao mesmo tempo, não podemos deixar de destacar o papel fundamental da Escola, assim como das políticas públicas, que não devem estar isentas e muito menos desresponsabilizadas de seus papéis. Diante dessas questões, a adaptabilidade do professor não pode ser desculpa para a falta de política adequada para o contexto de música nas escolas.

A valorização ao ensino da Música, no Brasil, deve estar ligada às melhores e mais dignas estruturas e condições de trabalho. Nesta direção, também, não se pode esquecer dos inúmeros *desafios*, que precisam ser enfrentados pelos professores, em geral, como destaca Abdalla (2020, p. 28): “o alargamento de suas responsabilidades, os diferenciados contextos multiculturais a que estão submetidos, as alterações ocorridas na estrutura familiar, a expansão de suas funções no âmbito da escola e da sala de aula, a influência das tecnologias de informação e comunicação, a burocratização e intensificação do trabalho docente”. Além disso, continua a autora, há “outros problemas como o mal-estar docente [...], a avaliação dos resultados e a prestação de contas a que os professores estão submetidos”, concluindo que tudo isso: “torna a profissão docente extremamente complexa e cada vez mais precarizada”. Diante desses desafios, os professores se sentem desvalorizados e, muitas vezes, não se acham capazes de enfrentar as dificuldades e/ou os problemas do cotidiano da profissão.

Não podemos deixar de destacar também que o mesmo acontece com aquele professor de Música. Entretanto, consideramos, ainda, que ele se sente mais desvalorizado pelo “peso” da disciplina no âmbito do currículo escolar. Trata-se, como sabemos, de uma disciplina que tem pouca carga horária e que, normalmente, não é valorizada, nem pelos gestores, pelos próprios pares e, até mesmo, pelo alunado.

Todavia, diante dessas questões, também entendemos que, tanto no ensino público, como no ensino privado, a tarefa de justificar a importância da disciplina da Música no contexto escolar continua a cargo dos professores, tornando-se uma tarefa árdua e desafiadora.

Em relação ao perfil dos professores participantes indicados nesta categoria, notamos que, dos oito (8) professores indicados para essa categoria, quatro (4) deles são professores com mais de 48 anos e mais de 20 anos de docência; e quatro (4) com idade entre 24 e 47 anos, e com mais de um ano experiência.

Quanto ao tempo, em que frequentam a Associação Orff-Brasil, percebemos a mesma inclinação da maioria de profissionais com um tempo mais longo de experiência, o que leva aos participantes a dar uma maior importância para as condições de trabalho nos diferentes contextos e para a dimensão social.

Assim, podemos dizer que os professores, que evocaram palavras relacionadas a esta categoria, possuem, em sua maioria, idade acima dos 48 anos, estando na docência por mais de 20 anos, e que frequentam há mais de 15 anos a Abraorff.

Resumindo, esses professores *ancoram* suas representações sociais sobre os *desafios* da abordagem OS, conforme Moscovici (2012), nas *condições de trabalho*, que trazem *informações*, um *campo de representações e/ou imagens*, assim como revelam suas *atitudes e/ou posições* a este respeito, ao registrarem e justificarem, como mencionamos, as seguintes *palavras evocadas*: *estudo* (há pouco disponível); *espaço adequado* (falta); *adaptação* (dificuldade em se adaptar pelos poucos recursos e muitos alunos); *aula* (desafios do ensino público); *compartilhar* (aula no âmbito da OS); *valorização* (falta de reconhecimento profissional); *conectar* (falta de acolher o outro e ser acolhido); *teorizar* (a abordagem é “bastante prática”); *movimento* (falta de espaço físico e grande número de alunos).

A fala dos professores levam-nos a pensar, novamente, nas palavras de Moscovici (2003, p. 63), quando afirma que: “Categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele”.

Tais dados nos mostram, então, que esses professores agrupados nesta categoria consideram, como seu maior desafio, os elementos relacionados às condições de trabalho nos diferentes contextos e dimensões sociais.

3.3.2 Do enfrentamento das dificuldades às estratégias didáticas (2ª Categoria)

Seguindo o mesmo caminho da categoria anterior, indicamos, aqui, as *palavras evocadas* que consideramos as mais significativas para a análise desenvolvida. Destacamos, também, que as mesmas continuam sendo classificadas de acordo com o registro de cada um dos sujeitos, por ordem numérica. São elas: *improvisar*, *criar*, *exclusividade*, *repertório*, *permitir*, *contextualização*, *clareza*, *dialogar com repertório tonal e movimento*.

Observamos, então, nove (9) professores participantes que indicaram, como seus maiores desafios, elementos relacionados à aplicabilidade da OS no âmbito da sala de aula ou em outros espaços não escolares. O Suj. 01 destaca a palavra *improvisar* (1ª palavra), e coloca como um desafio pessoal, o “destravar o corpo”; e, a partir daí, apresenta sua dificuldade em “como ensinar seus alunos a improvisarem”.

Já o Prof. 16 nos traz a palavra *contextualização* (6ª palavra), explicando que: “Num mundo em que as crianças conhecem pouco sobre parlendas e jogos rítmicos, há o desafio de

trazer para a realidade delas e criar novas ideias para esse novo tempo tecnológico.” Ele nos apresenta uma dificuldade que nos fornece pistas de *como* pode ser desafiador encontrar uma conectividade com os alunos em contextos dos mais adversos, advindos de diferentes tipos de crises e adversidades. Podemos citar, aqui, o uso de aparelhos celulares, brinquedos eletrônicos, redes sociais, indústria cultural, dentre outros meios, que influenciam, diretamente, a forma em que os estudantes percebem as aulas e aprendem e/ou apreendem os conteúdos desenvolvidos.

Nessa mesma direção, o Suj. 25 propõe a palavra *movimento* (9ª palavra), e afirma que “trazer o movimento para as aulas de música” é um desafio, tendo em vista que, para ele, as crianças têm se mostrado “entediadas” e “resistentes” em realizar essas propostas.

Nesse sentido percebemos que a possibilidade de aplicação, ou melhor, a co-construção da abordagem OS pode ser um desafio para esses professores; pois, percebem que, em seus contextos, seus alunos estão desmotivados e, por muitas vezes, resistentes.

Outro ponto destacado é indicado na palavra *clareza* (7ª palavra), elencada pelo Suj. 17. Para ele, ter *clareza* sobre suas propostas e, assim, comunicar-se com os alunos é um desafio que pode comprometer seu trabalho. Nesse sentido, faz-se necessário, o entendimento dos elementos fundantes da OS de forma clara e objetiva.

Ao observarmos o Questionário de Perfil, notamos que esses quatro professores - 01, 16, 17 e 25 - possuem pouco tempo frequentando a Abraorff, e, portanto, menos contato com a abordagem. O que pode colaborar com a ideia de que não há muita clareza a respeito dos conceitos fundamentais da OS para as práticas de movimento, tornando-se, assim, um desafio a ser superado no dia a dia do trabalho docente.

Entre os professores, que possuem mais tempo que frequentam a associação Orff-Brasil, está o Suj. 11, que apresenta a *terceira* palavra evocada: *exclusividade*. Para ele, não é possível pensar em desenvolver os conteúdos musicais somente com a abordagem OS.

Outro ponto apresentado pelos sujeitos 12 e 18 relaciona-se com a questão de *repertório*. O primeiro reflete sobre a dificuldade em encontrar um *repertório* (4ª palavra) que contemple os conceitos da abordagem OS, em sua maioria ou totalidade. Já, o segundo faz menção ao desafio de *dialogar com repertório tonal* (8ª palavra) para alunos maiores, tendo em vista a limitação dos instrumentos musicais.

Ao apresentarem esses questionamentos, percebemos, mais uma vez, a importância de adaptar os elementos e repertórios ao contexto dos alunos e professores. Assim, fica evidente a importância de uma formação clara e objetiva, que valorize e compreenda a necessidade de adaptação cultural em diversos contextos. A formação não deve ser um modelo fechado, mas

sim, um espaço que possibilite o compartilhamento entre pares, e forneça momentos de prática seguidos de reflexão.

Como em qualquer formação, é preciso, também, discutir quais seriam as ações e/ou estratégias didáticas que melhor atendem aos alunos e aos próprios professores em formação.

Os professores, sujeitos de pesquisa, por meio das palavras evocadas e de suas justificativas, parecem-nos que assumem a intenção de desenvolver ações e/ou estratégias didáticas sobre a abordagem OS. Entretanto, no momento da co-construção, junto aos seus alunos e outros professores, nem sempre conseguem desenvolver uma *operação*, ou seja, uma “relação de sentido” para que possam ter um “domínio prático de um conjunto de esquemas de pensamento e ação” (Abdalla, 2011, p. 360-361).

Para parte desses professores, pode se tornar uma dificuldade refletir, em situação de sala de aula, acerca dos princípios pedagógicos da OS, porque não se sentem habilitados em ajustar conceitos abrangentes dessa abordagem para pensarem ou agirem em suas ações didáticas no ensino de Música; ou seja, durante a operação de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, anunciam esses desafios, desvelando aquilo que fazem a respeito de suas próprias práticas, ao explicitarem, ainda que brevemente, sobre a compreensão dessa abordagem OS, ao indicarem um pouco do que “imitam” ou “criam” a partir dos princípios e fundamentos, que procuram desenvolver junto aos seus alunos. O mesmo acontece quando buscam, por meio das palavras, das justificativas e das imagens que produziram, as formas como enfrentam as situações de sala de aula, ou seja, as *estratégias didáticas*.

Guskey (2023) reforça a importância de se avaliar, por exemplo, a formação continuada docente. Neste sentido, este autor propõe cinco níveis de avaliação, reforçando que se inicie com claros objetivos. Sintetizamos os cinco níveis propostos, para compreender as ações didáticas de regulação ou as ações avaliativas que Guskey (2023, p. 3-9) anuncia:

- a) *Nível 1: reações dos participantes* - Guskey (2023, p. 4) indica que este nível, além de ser “a forma mais comum de avaliação da formação continuada docente”, também é “o tipo de informação mais fácil de coletar e analisar”. Trata-se de fazer questões que possam avaliar se os participantes gostaram ou não da experiência, se o tempo foi bem empregado, se as atividades foram significativas, se o tema era interessante; além de questões relacionadas ao espaço social de convivência;
- b) *Nível 2: aprendizagem dos participantes* - a intenção, aqui, é a de avaliar se os conhecimentos e as habilidades foram apreendidos pelos sujeitos participantes. Guskey (2023) considera que o mais importante é saber, por meio de um

questionário, portfólios, reflexões orais, dentre outras atividades, se “os objetivos específicos de aprendizagem” forma alcançados. O que significa, segundo o autor (2023, p. 6), “[...] que os indicadores relativos a uma aprendizagem bem-sucedida precisam ser definidos antes do início das atividades”. Para Guskey (2023, p. 6), isso também seria uma forma de “melhorar o conteúdo, o formato e a organização do programa ou das atividades);

- c) *Nível 3: apoio e mudança institucionais* - em relação a este nível, Guskey (2023, p. 7) considera que será necessário que a avaliação se concentre “[...] em questões a respeito das características e atributos da instituição que são necessários para o sucesso”. O autor destaca que este nível é mais complicado do que os anteriores, porque nem sempre a instituição apoia as atividades que o coletivo decidiu implementar para que houvesse mudanças institucionais. Neste sentido, Guskey (2023, p. 7) assinala que: “Os procedimentos são diferentes em função dos objetivos do programa ou atividade”; e, também, que “[...] é possível utilizar essas informações não só para documentar e melhorar o apoio institucional, mas também para subsidiar futuras iniciativas de mudança” (p. 7);
- d) *Nível 4: utilização de novos conhecimentos e habilidades pelos participantes* – Guskey (2003, p. 7-8) discute: 1º se “os novos conhecimentos e habilidades adquiridos pelos participantes fazem diferença” (p. 7) nas práticas profissionais a serem desenvolvidas pelos participantes; 2º considera que “o segredo para a coleta de informação relevante” está “na especificação de indicadores precisos tanto do grau como da qualidade da implementação” (p. 7); 3º é preciso entender que se trata de um “processo gradual e desigual” e que “pode também ser necessário medir o progresso em vários momentos diferentes” (p. 8); 4º sugere que se pode coletar informações por meio de questionários ou entrevistas, como nos outros níveis, mas que “[...] a informação mais precisa provém tipicamente de observações diretas”, que “devem ser mantidas tão discretas quanto possível” (p. 8);
- e) *Nível 5: resultados de aprendizagem dos estudantes* – os resultados comentados pelo autor vão na direção desses aspectos: 1º este nível trata da “conclusão” (p. 8), ou seja, está voltado para saber como a atividade de formação continuada afetou os estudantes. O que significa que se deve sempre incluir “múltiplas medidas de aprendizagem dos estudantes” (p. 8); 2º observar, também, que na avaliação de resultados, é possível que obtenha resultados “não intencionais” ou não esperados; ou seja, são “resultados involuntários”, que não podem ser ignorados pelos

professores (p. 8); 3º também, pode-se incluir “a intenção de medir resultados afetivos (atitudes e disposições) e psicomotores (habilidades e comportamentos)” (p. 8); 4º por outro lado, o autor também indica outras avaliações, incluindo “[...] os autoconceitos dos estudantes, hábitos de estudo, frequência escolar, taxas de conclusão das tarefas de casa e comportamento na sala de aula” (p. 8-9). E conclui, afirmando que tais atividades avaliativas, que consideramos, aqui, como ações didáticas avaliativas e/ou estratégias didáticas, orientam “melhorias em todos os aspectos da formação continuada, incluindo o desenho, a implementação e o acompanhamento do programa”.

Consideramos, a partir dessas colocações, que no enfrentamento dos desafios, seja em nível de planejamento, execução e avaliação das ações didáticas desenvolvidas (ou a serem desenvolvidas), há que se repensar, especialmente, nas *estratégias didáticas* que acompanham essas ações.

Voltando a essa discussão para o processo de ensino e aprendizagem em Música, levamos em conta, ainda, que a junção de elementos na música, movimento e palavra, aliados à flexibilidade e adaptação, como nos ensina Orff (1978), pode ser uma *pista* de quão exigente é, para o professor, ter clareza dos *objetivos* a serem percorridos e como é possível *regulá-los e/ou avaliá-los* no percorrer de todo um processo de ensino e aprendizagem.

Assim, percebemos a importância do enfrentamento das dificuldades e suas escolhas em estratégias didáticas, como parte fundamental de uma formação que possa ajustar os princípios da OS à realidade de cada contexto.

Verificamos também que a maior parte dos professores se encontram nas duas faixas etárias mais jovens, somando o dobro de participantes em relação as faixas etárias mais elevadas, que vão acima dos 36 anos.

Nesse sentido podemos dizer que o professores que responderam à proposta da TALP - “Meu maior desafio em relação a abordagem OS é...” - possuem, em sua maioria, menos tempo de contato com a abordagem Orff. Esses professores indicam uma tendência às questões relacionadas à aplicabilidade ou à co-construção da OS em seus contextos, apresentando suas dificuldades em relação a como desenvolver estratégias didáticas, às escolhas de repertório e às referências ligadas à complexidade e resistência à música, à dança elementar, ao movimento, à improvisação e ao diálogo entre professores e alunos.

Diante dessas colocações, lembramo-nos, também, de Moscovici (2012, p. 260), quando afirma que: “O exame teórico da representação social nos levou a distinguir dois aspectos essenciais desta: a *descrição* dos processos de formação e o estudo do *sistema cognitivo* que lhe

é próprio” (grifos nossos). E isso contribuiu para compreender, ainda, o significado deste caminho teórico-metodológico.

3.3.3 Dos desafios em relação aos fundamentos da OS (3ª Categoria)

Ao refletirmos sobre os princípios da Orff-Schulwerk, notamos que nove (9) professores indicaram como seus desafios a compreensão dos elementos fundamentais presentes na abordagem, e a relação deles com suas práticas, das quais transitam da experiência para os conceitos e dos conceitos para suas experiências.

Da mesma forma que a categoria anterior, indicamos, aqui, as nove palavras evocadas - *pensar fora da caixa, interligação, criação com movimento, foco, fazer sentido, soltura, autopercepção, visual/gráfico e danças* -, que serão analisadas na ordem do significado que atribuímos a elas.

Iniciamos com o Suj. 5, que evocou a palavra *interligação* (2ª palavra), justificando com a frase “interligar os conteúdos de forma significativa”. Ao pensarmos na abordagem OS, entendemos que ela relaciona a música, o movimento e a linguagem, de forma criativa, e possui como base um conceito de uma formação holística, permitindo uma visão *interdisciplinar*.

Nesse sentido, para esse professor, interligar os conteúdos de uma forma integral e interdisciplinar se caracteriza como uma dificuldade. Para explicitar melhor essa dificuldade, recorremos ao ponto de vista de Frigotto (2008), que explicita que há vários desafios/limites em torno de um trabalho pedagógico interdisciplinar. Dentre esses desafios/limites, ele cita o que denomina como o “limite mais sério”, conforme suas palavras a seguir: “O limite mais sério, para a prática do trabalho pedagógico interdisciplinar, situa-se na dominância de uma formação fragmentária, positivista e metafísica do educador e [...] nas condições de trabalho (divisão e organização) a que está submetido” (Frigotto, 2008, p. 59).

Assim como o Suj. 5, o Prof. 8 indica, como palavra evocada, *fazer sentido* (5ª palavra), em sua frase que: “Difícil desvincular uma palavra da outra. O desafio de inspirar para abrir o desejo do experimentar. Perceber as *conexões* e se deixar afetar e inspirar. Quando esse caminho é percorrido, percebemos que tudo faz sentido!”. Nessa direção, notamos que ele apresenta uma semelhança com o Prof. 5; pois, o mesmo nos fornece uma pista sobre as *possibilidades* presentes na OS, a partir deste desafio. Podemos inferir, segundo suas palavras, que, ao se perceber essas “conexões” ou “interligações”, abrem-se caminhos para fruir com as artes e a música.

Os Profs. 6 e 24 trazem elementos da dança, e das artes visuais como fundamentais para a OS, ao mesmo tempo que abordam como componentes complexos para gerir, apresentando-

os como desafios pessoais. Para o Suj. 6, que indicou *criação com movimento* (6ª palavra), foi esta a sua justificativa: “O movimento é parte fundamental da abordagem e, por mais que não sinta “travas” para me movimentar com expressividade e entrega, ainda tenho dificuldades com a criação com movimento”. Já, o Suj. 24, cuja palavra evocada foi *danças* (9ª palavra), coloca as artes visuais e gráficas, justificando ainda não possuir “intimidade” com essa área do conhecimento; e, por conseguinte, considera-se menos “expressiva”.

Ambos os Profs. 6 e 24 nos mostram o quão desafiador pode significar ser um professor na abordagem Orff-Schulwerk. Um professor que, mesmo sendo de Música, é capaz de utilizar-se da dança, das artes visuais, das artes cênicas em suas aulas. Um professor que conhece e experimenta. Como nos ensina Goodkin (2004), trata-se de se refletir sobre um professor que constrói suas aulas, fundamentado em conceitos objetivos palpáveis; além disso, utiliza-se de estratégias didáticas coerentes e, ao mesmo tempo, envolventes, sendo um pensador *reflexivo e ativo*.

Por outro lado, o Suj. 14 indica a palavra *soltura* (6ª palavra), e aplica a si a dificuldade que possui em “fazer música sem a ‘dureza’ acadêmica, encontrando a autoexpressão”. Essa justificativa reflete a ideia de transformação na educação musical presente no século XX, abordada brevemente no item 1.1 deste trabalho, na qual a formação passou a dar mais atenção ao desenvolvimento integral do sujeito. Além disso, buscava priorizar a participação dos alunos, por meio de uma educação musical envolvendo o corpo, a escuta e as práticas criativas e de autoexpressão.

Para finalizar, citamos o Suj. 27, que indica a palavra evocada *danças* (9ª palavra) como desafio, apresentando a seguinte frase: “Explorar o corpo e o movimento na relação com a música seguindo os procedimentos dos primórdios do Schulwerk, com influência da dança moderna europeia, mas buscando as características das danças e músicas da cultura afro-indígena-brasileira”.

Nesse sentido, é preciso seguir com as ideias relacionadas a Orff-Schulwerk em relação ao *movimento*, sem deixar de compreender os contextos de cada país, valorizando a sua própria cultura e diversidade, no sentido de uma perspectiva intercultural e de inclusão social;

Candau (2012, 2014, 2016) e Abdalla (2020) tratam dessas questões em torno da *cultura* e da *diversidade ou da pluralidade/diversidade cultural no sentido da inclusão social*, que vêm ganhando força, pelo menos, no discurso educacional. Nesta direção, Candau (2014) afirma que é preciso construir coletivamente um conceito de “educação intercultural”. Para ela,

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural – assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (Candau, 2014, p. 1)

Também, destaca Candau (2012, p. 236), que, para se promover uma “educação intercultural”, será necessário afirmar as “[...] diferenças – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras” (p. 236). Neste sentido, a autora indica a importância de se compreender a “interculturalidade”, que precisa ser assumida na “perspectiva da *interculturalidade crítica*” (p. 244, grifos nossos).

Parte, assim da afirmação de que se construa “[...] sociedades que assumam as *diferenças* como constitutivas da *democracia* e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados” (p. 244). Para a autora, a “perspectiva intercultural crítica reconhece os diferentes movimentos sociais que vêm se organizando, afirmando e visibilizando questões identitárias” (p. 246).

Nesta mesma linha de pensamento, Abdalla (2020, p. 36) afirma que:

[...] é preciso formar professores para as escolas inclusivas, que sejam capazes de assegurar que as crianças, adolescentes e jovens, especialmente, de contextos desfavorecidos, afetados pelas práticas educativas que, muitas vezes, ratificam a desigualdade, possam ter um tratamento diferenciado. E, diante disso, o professor possa estar preparado para educá-los e fazer com que esses sujeitos permaneçam no espaço escolar, mas adquirindo os aprendizados fundamentais e essenciais para o enfrentamento dos desafios de uma sociedade.

Não há dúvida de que concordamos com esses posicionamentos, e acreditamos que a abordagem Orff-Shulwerk (Orff, 1978) desenvolveu seus princípios pedagógicos musicais neste sentido. Além disso, a Abraorff tem, também, assumido posições de desenvolver seus cursos de formação continuada na direção de uma perspectiva formativa intercultural e de inclusão social.

Ainda, em relação ao perfil desses participantes, constatamos uma tendência a professores com experiência didática mais consolidada em sala de aula. Verificamos, assim, que esses professores parecem ter *dificuldades* em lidar com conceitos que exigem uma postura mais flexível e que exige mais participação e colaboração de colegas e alunos, contrários à sua racionalização intelectual sem correspondência experiencial.

Em síntese, buscamos refletir sobre os resultados indicados, por meio da análise dos dados, procurando compreender as representações sociais dos professores, em questão, e

colocando o acento nas possibilidades e/ou nos *desafios* que eles expressam a partir dos fundamentos e das práticas formativas por meio da abordagem da OS (Orff, 1978).

Constatamos, também, que os resultados evidenciam como *possibilidades*: a acessibilidade e *coletividade*, valorizada na dimensão social; assim como a *flexibilidade* e a *criatividade*, presentes nos fundamentos da OS, e que incorporam *a prática e a reflexão* em um *processo participativo e dinâmico*.

Por outro lado, os resultados apontam para *desafios* como: as *condições de trabalho*; a *desvalorização profissional*; as *dificuldades* em compartilhar e justificar ações como docente à comunidade escolar e/ou não escolar; a *teorização de fundamentos e práticas* relativas ao ensino de Música; assim como a *adaptabilidade e co-construção* da OS.

Apesar dos desafios a serem enfrentados, destacamos, ainda, que as RS dos professores revelam suas potencialidades por meio de habilidades artísticas, criativas, emocionais, sociais e cognitivas, defendidas pelos princípios pedagógicos da OS.

Diante das questões aqui desenvolvidas, temos que concordar, novamente, com Moscovici (2012, p. 210), quando ele nos ensina que: “Na verdade, do ponto de vista dinâmico, as representações sociais se apresentam como uma ‘rede’ de ideias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente e, por isso, mais móveis e fluídas que teorias” (grifo do autor).

Entretanto, elas contribuem para que possamos compreender as experiências de um grupo, seus pensamentos e crenças; assim como a nós mesmos e os nossos modos de enfrentar o mundo e cavar condições de possibilidades, como professores de Música, para a sua reinvenção.

Por fim, espera-se, assim, que a educação musical possa contribuir com práticas pedagógicas no sentido de responder aos desafios sociais, culturais e educacionais que se enfrenta na sociedade brasileira contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música começa dentro do ser humano e o seu ensino também. Não com o instrumento, com o primeiro dedo ou com a primeira posição, não com este ou aquele acorde. A primeira coisa é o próprio silêncio, ouvir dentro de si, estar pronto para a música, sentir a pulsação do próprio coração e da própria respiração. (Orff, 2011b, p.31, tradução nossa)

Uma representação fala tanto quanto mostra, comunica tanto quanto exprime. (Moscovici, 2012, p.27)

Com o objetivo geral de analisar as representações sociais de professores frequentadores da Associação Orff Brasil sobre os desafios e possibilidades relativos à abordagem Orff-Schulwerk, as epígrafes, acima, levam-nos a refletir acerca da educação musical e de *como* os professores a percebem em suas práticas. Pois, como revela Orff (2011b, p. 31), “a música começa dentro do ser humano e seu ensino também”. Ou seja, ela é significativa para todo e qualquer ser humano. O que nos faz entender, também, a reflexão de Moscovici (2012, p. 27), quando nos ensina que “uma representação fala tanto quanto mostra, comunica tanto quanto exprime”.

Tais pensamentos indicam o quanto foi importante entrelaçar os fios teóricos dessas duas teorias, e em que medida este estudo foi significativo para compreender atuação do professor de Música. E isso implica, como diria Abdalla (2006, p. 112), “[...] refletir sobre a necessidade contínua de um melhor conhecimento, para fazer frente às novas exigências educacionais, e de uma educação mais comprometida com a cidadania dos educandos, na possibilidade de uma sociedade mais justa, democrática e humana”.

Nesta direção, buscamos reconhecer que as representações sociais desses profissionais, ou seja, suas crenças, concepções e atitudes em relação à abordagem OS forneceram pistas em colaboração com o caminho teórico-metodológico escolhido para essa pesquisa. Como nos ensina Moscovici (2012), consideramos que as representações sociais dos sujeitos podem sugerir e indicar elementos que levem à compreensão das possibilidades dessa abordagem, assim como de seus desafios.

Na mesma direção, Sousa (2002, p. 288) nos explica que pesquisas realizadas no âmbito das representações sociais “buscam analisar as representações dos agentes e sujeitos da educação, descrevendo seu cotidiano e enfocando o direcionamento ideológico das ancoragens dessas representações”.

Diante disso, procuramos alcançar cada um dos objetivos específicos, em diferentes momentos da trajetória da pesquisa. Entre esses objetivos, estavam: a) contextualizar a

abordagem Orff-Schulwerk no âmbito da história da educação musical, no sentido de compreender seus fundamentos e princípios; b) identificar as possibilidades e desafios que são percebidos pelos participantes como relevantes para suas práticas; e c) propor um projeto de formação de professores na abordagem Orff-Schulwerk a partir das representações sociais analisadas.

Como meios para atingirmos tais objetivos, fizemos uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a fim de obter respaldo de pesquisas e artigos relacionados ao referencial teórico que adotamos.

Refletindo sobre o primeiro *objetivo específico*, que buscou contextualizar a abordagem Orff-Schulwerk, no sentido de compreender seus fundamentos e princípios, consideramos a realização do Capítulo 1 - *A abordagem Orff-Schulwerk e a educação musical* -, que evidenciou, por meio desse referencial teórico, os elementos citados que incluem a contextualização da OS e como seus princípios e fundamentos vêm se constituindo, no Brasil, no âmbito da educação.

A fim de identificar as possibilidades e desafios desses professores em relação à OS, a presente pesquisa valeu-se de dados coletados em diferentes instrumentos, dos quais contamos com um breve questionário - a TALP -, que contém duas diferentes perguntas, e a proposta de desenho.

Esses instrumentos de pesquisa foram apresentados aos professores após uma Oficina desenvolvida na Abraorff, na cidade de São Paulo, sendo a participação voluntária, realizada em forma de convite aos professores que ali estavam. Assim, tivemos a participação de 27 sujeitos, sendo 20 professoras e 7 professores.

Dessa forma, no Capítulo 2 – *Do percurso teórico-metodológico* –, indicamos as escolhas teórico-metodológicas, apresentando, primeiramente, os pontos fundamentais da TRS (Moscovici, 2012), e a relacionamos com a OS. Em seguida, justificamos a escolha pelo estudo qualitativo como possibilidade de compreensão dos dados dos sujeitos, apresentando as semelhanças com a abordagem destacada neste estudo.

Dando sequência, contextualizamos a pesquisa, apresentado a Abraorff no decorrer de seus 20 anos de existência no Brasil, assim como o perfil dos sujeitos. Por fim, justificamos o uso da técnica da análise de conteúdo (Bardin, 2007), e chegamos a um quadro composto por duas dimensões de análise, sendo a primeira relativa às *possibilidades* da OS e a segunda referente aos *desafios*.

Já, no Capítulo 3 – *Da análise e discussão de dados* –, construímos a análise a partir das categorias de acordo com cada dimensão de análise. A primeira dimensão – *Possibilidades*

da *Abordagem Orff-Schulwerk* – contou com três categorias: 1) *Espaço social e de encontros das relações humanas e convivência*; 2) *Música, movimento e linguagem*; e 3) *Experimental, improvisar e criar*.

Já, a segunda dimensão de análise – *Desafios em relação à Abordagem Orff-Schulwerk* – contou com mais três categorias, sendo elas: 1) *Condições de trabalho e a desvalorização profissional*; 2) *Do enfrentamento das dificuldades às estratégias didáticas*; e 3) *Dos desafios em relação aos fundamentos da OS*.

Os dados coletados, junto aos participantes, foram agrupados dentro das categorias, conforme suas respostas frente às duas perguntas realizadas na TALP 1 e na TALP 2. Este Capítulo também contou com a observação das imagens produzidas pelos professores em relação à Orff-Schulwerk, visando a uma perspectiva de resultado diversa da utilizada para analisar a TALP.

A análise foi realizada a partir do cruzamento das informações presentes, nos materiais coletados referentes aos 27 participantes, com as ideias e reflexões desenvolvidas nos Capítulos 1 e 2, referenciados nessas considerações, relativas à abordagem Orff-Schulwerk e à Teoria das Representações Sociais.

Nessa direção acreditamos que a fundamentação teórico-metodológica contribuiu de forma indispensável para a análise e interpretação dos resultados da pesquisa, tendo em vista sua influência na criação de categorias; assim como durante a análise das falas e desenhos de acordo com as teorias citadas.

Para identificar as representações sociais dos participantes, procuramos compreender no que *ancoravam* (Moscovici, 2012) suas crenças e percepções e *como* eram elaboradas suas imagens a respeito das possibilidades e desafios da OS.

Notamos que os participantes possuem uma forte coesão dentro do grupo de professores que frequentam a Abraorff, como indicado na análise. Isso fez com que a pesquisadora, que também faz parte da Associação Orff-Brasil, e possui um vínculo com o Grupo, precisasse olhar para além do que estava escrito, a fim de enxergar com uma visão clara e real sobre os dados coletados.

A partir dos resultados obtidos, podemos dizer que os professores *ancoram* seus conhecimentos a partir daquilo que foi vivido por eles. Assim, tendo como base as práticas realizadas coletivamente (cursos, grupos de estudos e demais atividades presentes na comunidade Orff-Schulwerk), o aprendizado coletivo carrega uma importância significativa para entendimento sobre a abordagem e seus conceitos fundantes.

Entendemos que as memórias geradas, a partir das vivências e experiências em cursos, grupos de estudos e oficinas da Abraorff, carregam emoções que afetam suas crenças e percepções acerca da OS. Bruno, Saez e Pellegrino (2024, p. 101) afirmam que “as emoções que entram em jogo nos ambientes educativos, contextos de interação social e cultural entre professores e alunos, impactam significativamente, tanto indireta como diretamente, nas RS de cada ator”.

Desse modo, podemos dizer que os professores, frequentadores da Abraorff, apresentam valores, princípios e pontos de vista que são associados às suas memórias sociais, e de acordo com o tempo e conexão com o grupo e suas experiências.

A visão dos participantes sobre a OS se ancoram, majoritariamente, como apreciadores ou *vivenciantes* da abordagem, havendo uma maior dificuldade de se posicionarem como professores ou conhecedores da abordagem Orff-Schulwerk (Orff, 1978). Há uma predominância de palavras como - *liberdade, felicidade* ou *acolhimento* - em detrimento à terminologia técnica em relação à aprendizagem musical. O que pode demonstrar uma fragilidade dos participantes em se posicionarem como professores que utilizam OS em sua rotina escolar.

É importante frisar que as formações Orff-Schulwerk, habitualmente, são feitas para que os participantes sejam acolhidos e possam participar de experiências na posição de alunos. Toda a sequência de uma aula ou de um plano, que vai do *simples para o complexo*, da *imitação para criação*, do *grupo para o individual*, do *corpo para o instrumento*, e da *experiência para o conceito*, conforme foi abordado no item 1.7, reforça esse acolhimento. O que conduz a turma a uma sensação quase “mágica” na aprendizagem holística de práticas, como: cantar, dançar, tocar, representar. E isso se desenvolve de forma autônoma e criativa.

Este processo de aprendizagem – permeado de ludicidade – acontece como uma *performance artística*. O que está reforçada por essa representação.

Percebemos que a ludicidade durante os processos de formação atrai os participantes como alunos, sendo fortemente envolvidos e comprometidos com suas práticas, contribuindo para o fortalecimento de uma comunidade genuína que fortalece as trocas colaborativas, assim como o vínculo entre todos os envolvidos.

Por outro lado, notamos que formações que não buscam um embasamento mais profundo podem, de alguma forma, ofuscar elementos de importância para a formação profissional do professor, como: conhecimento teórico musical, habilidade de prática instrumental e/ou vocal, conhecimento das artes do corpo, habilidade de uso do corpo no espaço, entre outros.

Fica evidente, na fala dos professores, o comprometimento, a valorização do coletivo e o acolhimento, assim como a forma entusiasmada com que falam sobre a OS. Mesmo, ao se depararem com desafios relacionados à valorização do trabalho ou dificuldades na aplicação, ou melhor, na reconstrução ou co-construção dos conhecimentos musicais no âmbito da abordagem OS, constatamos uma busca por uma educação musical que seja acessível e potencializadora.

Nesse sentido, Mosca (2024, p. 133) propõe que, para se “(Re)construir uma escola na/com as artes, demanda mais que resoluções, normativas ou currículos que se pretendem prescritos, mas, sim, processos que perpassem pelo acolhimento, pela escuta, observação – pela transgressão”. Assim, reforça a importância de se (re)criar uma escola acolhedora, que valorize a escuta, e que possa buscar novos caminhos.

Por outro lado, é preciso destacar que identificamos, nas percepções e crenças dos professores, que há uma valorização da *dimensão social*, que trouxe à tona, palavras como: *coletividade, inclusão, flexibilidade, socialização e felicidade*. O que evidencia aspectos emocionais advindos de suas experiências vivenciadas, em sua maioria, em cursos.

Também, observamos a utilização de palavras-chave relacionadas aos fundamentos da OS, como: *movimento, criação e prática*. Entretanto, ao justificarem suas escolhas, parte dos professores não buscam conectar esses elementos às suas práticas pedagógicas.

Ainda, notamos uma tendência a um “encantamento” pelo processo criativo, participativo e dinâmico, mencionado pelo referencial teórico no Capítulo 1. Tal “encantamento” é objetivado por meio das imagens realizadas e obtidas nessa pesquisa, revelando, mais uma vez, uma visão otimista e, por vezes, distantes da prática docente e daquelas relatadas em relação aos desafios.

Com relação também aos desafios, identificamos a desvalorização profissional. Provenientes desse aspecto, surgem outros desafios relacionados ao tempo de aula, ao espaço adequado e ao número vasto de alunos. Percebemos que esses professores se sentem desvalorizados e, em alguns momentos, indicam como dificuldades: teorizar sobre seu próprio trabalho, e expor e compartilhar suas práticas docentes, para que, assim, possam ser efetivamente valorizados.

Apesar de apresentarem uma visão bastante favorável em relação à OS, é evidenciado, também, que as circunstâncias adversas dificultam a coparticipação dos professores junto à abordagem a depender dos diferentes contextos e realidades, e/ou de outros espaços escolares e não escolares.

Consideramos que os desafios referentes à adaptabilidade e à flexibilidade dos professores, somados àqueles que dizem respeito à clareza dos objetivos e à valorização do processo e não do produto, são fundantes para o professor Orff-Schulwerk. Entretanto, como destacado anteriormente, essas questões não devem ser tornar desculpas para a falta de políticas educacionais e culturais, sendo que estas não podem estar isentas e dispensadas de suas funções e responsabilidades.

Observa-se que os professores participantes demonstraram uma necessidade de refletir, identificar, discutir, assimilar, e formular suas teorias, que os permitam ter segurança para justificar aquilo que estão desenvolvendo com seus alunos.

Como afirma Tardif (2014, p. 243): “Não vejo como posso ser um sujeito do conhecimento se não sou, ao mesmo tempo, o ator do meu próprio discurso”. Nesse sentido, é necessário fornecer tempo, possibilidades, cenários, em que esses professores possam atuar de forma mais autônoma e fundamentada, tanto em suas próprias práticas como em saberes fundamentais para o exercício de sua profissão.

Apesar dos desafios a serem enfrentados, as RS dos professores revelam suas *potencialidades* por meio de habilidades artísticas, criativas, emocionais, sociais e cognitivas, defendidas pelos princípios pedagógicos da OS.

Os dados mostraram um leque amplo de resultados, que revelam que os professores estão em diferentes posições relativas ao processo de aprendizagem, o que é compreensível, considerando que se trata de uma metodologia que requer uma mudança de representação relacionada ao ensino da Música.

Notamos que os cursos impactam os participantes de formas diferentes, sendo que aqueles que frequentam a Associação Orff Brasil a mais tempo, conseguem ancorar essas mudanças em processos pedagógicos que fundamentam a OS, enquanto outros professores estão começando esse processo, e assim, demonstram uma maior dificuldade em conectar aquilo que vivenciam com suas práticas em sala de aula.

Neste sentido pode-se afirmar que a pesquisa foi importante nesse, pois evidenciou um caminhar do grupo em diferentes posições.

Identificar os *desafios*, que envolvem a OS para este Grupo, abre caminhos para novas *possibilidades*, podendo potencializar as futuras formações e engajar esses e outros professores em propostas, efetivamente, significativas para a sua formação; assim como para a formação dos estudantes e da comunidade escolar envolvida neste processo educacional.

Por fim, completando os objetivos deste trabalho, idealizamos uma proposta de formação continuada, integrada à formação permanente já realizada pela Abraorff, a partir dos

resultados obtidos. Tal proposta propõe *possibilidades* associadas à abordagem Orff-Schulwerk, que sejam efetivas nos diferentes contextos educacionais de professores frequentadores da Associação, assim como de toda a comunidade de educação musical.

Para tal, entendemos, ainda, que a educação musical deve estar voltada para uma perspectiva intercultural (Candau, 2012, 2014, 2016), direcionada para a diversidade e inclusão social (Abdalla, 2020).

Adicionalmente, ao identificarmos distintos níveis de interação com a Orff-Schulwerk, tanto no que concerne ao tempo de engajamento quanto às experiências pedagógicas dos docentes, propõe-se, sob a ótica da formação, que indivíduos com maior expertise possam acompanhar e apoiar aqueles em estágios iniciais, como uma mentoria.

Tal iniciativa pretende propiciar a colaboração entre participantes com diferentes graus de proficiência, fomentando a troca de conhecimentos e experiências em distintos momentos do processo formativo. O objetivo central é intensificar e consolidar as aprendizagens adquiridas durante os cursos, sendo desenvolvida em diversas modalidades, abrangendo diferentes momentos, espaços e grupos, de acordo com as necessidades específicas identificadas entre os participantes.

Como futuras linhas de trabalho, poderia ser analisada a evolução dos temas, aqui mencionados, investigando, por exemplo, os efeitos da OS no contexto escolar com alunos de escolas particulares e públicas, a fim de observar em que medida as formações, em Orff-Schulwerk, podem impactar o ensino e aprendizagem musical dentro da escola. Também, seria relevante examinar as RS desses alunos, pois este estudo não tratou dessa temática.

Com efeito, levantar quais são os *desafios* enfrentados por esses profissionais, e refletir sobre as *possibilidades* a serem construídas, coletivamente, pareceu-nos um caminho significativo para conhecer, mais a fundo, o que pensam e sentem os professores, que participam da Abraorff a respeito dessas questões.

Durante o processo de realização da pesquisa, foi surpreendente verificar que embora a OS seja uma abordagem que implique muitos desafios aos professores, ela, ao mesmo tempo, envolve e fascina o professor; assim como envolveu o próprio Carl Orff (1978, p.7), que narra seu fascínio pela *Witch Dance*, realizada pela dançarina Mary Wigman.

Esperamos que a presente pesquisa possa contribuir, instigando professores a pensar sobre novas *possibilidades* a partir dos próximos *desafios*, construindo coletivamente práticas efetivas no campo da educação musical, no sentido de responder aos inúmeros problemas sociais, culturais e educacionais que enfrentamos na sociedade brasileira contemporânea.

Finalizamos, assim, este trabalho com esperança de que as conquistas no campo da educação proporcionem o desenvolvimento de outros tantos estudos relevantes envolvendo a Música e as Artes, em geral. Essa é a nossa aposta para ser possível, como nos diz Orff (1932, p. 310, “sentir a pulsação do próprio coração e da própria respiração”. Enfim, poder nos descobrir como professores, abrindo caminhos para enfrentar os desafios de nosso cotidiano em busca dos espaços e tempos de possibilidades.

Considerando esses *desafios e possibilidades*, que fizeram parte da análise, a intenção seria, neste momento, propor um projeto de formação de professores na abordagem Orff-Schulwerk (Orff, 1978) a partir das representações sociais analisadas, de acordo com o terceiro objetivo específico indicado.

Nesta direção, propomos um *Projeto de Formação Continuada*, que aposte nos princípios e fundamentos de Orff Schulwerk (1978), na busca de superar alguns dos desafios identificados na pesquisa, e com base em uma *perspectiva intercultural crítica* voltada para a diversidade e inclusão social.

PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ORFF-SCHULWERK – POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Introdução

A Associação Orff-Brasil entre suas concepções mais marcantes, possui como eixo fundante o *encontro colaborativo*. Durante mais de 20 anos, grupos de estudos, cursos e oficinas são realizados mensalmente. Os membros voluntários se organizam com um objetivo comum de estudar, coletivamente e colaborativamente, a OS.

Assim, a proposta, apresentada aqui, integra-se a uma formação continuada, desenvolvida a partir das reflexões presentes na pesquisa, em questão, e de acordo com as *possibilidades e desafios* apresentados pelos professores participantes.

É essencial que esta Formação se construa coletivamente, a partir da leitura e análises dos resultados deste trabalho, junto aos professores, sendo cocriada a partir de princípios fundamentados presentes na OS, mas também pensados a partir dos contextos dos membros do grupo. Assim, reiteramos que a Orff-Schulwerk se apresenta como uma abordagem que tem como orientação a flexibilidade e adaptabilidade apresentadas no capítulo 1 deste trabalho, e

tão mencionadas durante toda a pesquisa, tornando a escolha por este percurso ainda mais relevante.

Nesse sentido, propomos aqui um guia com temas significativos considerados pela pesquisadora, mas que possuem esse caráter flexível e adaptável, podendo ser reorientada a partir de pontos levantados coletivamente.

Para nós, a formação é entendida como um “conjunto de ações integradas, intencionalmente, planejadas e desencadeadas pelo formador, voltadas ao(s) grupo(s) pelo(s) qual(is) é responsável, para promover mudanças na ação dos formandos²⁹”. Também, trata-se de um componente determinante da mudança, para fazer “frente às novas exigências e de uma educação mais comprometida com a cidadania dos educandos, na possibilidade de uma abertura para uma sociedade mais justa, democrática e humana³⁰”.

Além disso, esta proposta terá como eixo principal uma formação que assuma uma *perspectiva intercultural crítica*³¹, que pense em práticas socioculturais e inclusivas, estimulando um diálogo entre diferentes saberes, conhecimentos e estratégias didáticas a partir da abordagem metodológica Orff-Schulwerk³² (1978). Tais *estratégias didáticas*³³ serão pensadas a partir das *intenções* propostas para as situações de ensino de Música a serem vivenciadas (ou a vivenciar), das *operações* em desenvolvimento, ou seja, do movimento das próprias ações que estão sendo levadas para o domínio prático, assim como na *regulação e/ou avaliação* que se pretende desenvolver. A intenção maior é refletir sobre uma formação que fomente “relações mais participativas e democráticas, a fim de criar possibilidades mais favoráveis a uma convivência democrática, justa e inclusiva³⁴”.

Outro ponto relevante é que, ao identificarmos diferentes níveis de contato com a OS, seja em tempo que frequentam a abordagem, assim como suas experiências enquanto professores de música, propomos dentro da perspectiva da formação, que aquelas pessoas que se encontram com mais vivências, podem auxiliar aqueles que estão iniciando, como uma

²⁹ Essa definição está de acordo com Placco e Souza (2018, p. 15), conforme Referências já mencionadas.

³⁰ O trecho, em questão, foi retirado de Abdalla (2006, p. 112).

³¹ Os textos de Candau (2012, 2014, 2016) também foram mencionados no *corpo* deste trabalho.

³² A abordagem metodológica Orff Schulwerk (1978), seus princípios e fundamentos, irão estruturar as reflexões e ações a serem vivenciadas nesta proposta de formação continuada, conforme o que foi desenvolvido neste trabalho.

³³ Sobre as “estratégias didáticas” (*intenção, operação e regulação/avaliação*), discutimos alguns aspectos do texto de Abdalla (2011).

³⁴ O trecho assinalado tem a ver com o texto de Abdalla (2020).

espécie de mentoria. Isso pode proporcionar, além da troca colaborativa entre professores, possibilidades de expandir a formação para outras cidades e estados brasileiros, e intensificar aprendizagens realizadas durante os cursos.

Essa mentoria pode acontecer em diferentes momentos durante a formação, assim como em espaços e grupos, de acordo com as necessidades específicas encontradas pelos participantes.

Assim, almejamos com esta proposta, promover ações que envolvem o coletivo de professores por meio de objetivos comuns evidenciados neste trabalho.

Objetivo geral: Desenvolver, junto aos professores, habilidades para uma prática pedagógica reflexiva, embasada nos princípios da abordagem Orff-Schulwerk, e, em uma perspectiva intercultural e inclusiva, de forma a superar os desafios identificados na pesquisa.

Objetivos específicos:

1. Aprofundar os conhecimentos teóricos em um panorama sobre a abordagem Orff-Schulwerk, com ênfase nos conceitos fundamentais e suas implicações para as práticas pedagógicas, interculturais e inclusivas;
2. Participar de vivências práticas considerando aspectos cognitivos e afetivos, em que a partir de estratégias didáticas realizadas, sejam discutidas formas de aplicação ou de co-construção nos diferentes contextos, passando da experiência para o conceito e do conceito para a experiência (foco na relação teoria e prática);
3. Estimular uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica do participante, a partir de análises coletivas de exemplos de aulas e do debate de casos teóricos e/ou práticos;
4. Problematicar e refletir sobre as possibilidades presentes na OS, assim como os desafios do professor Orff-Schulwerk na atualidade;
5. Relacionar os conceitos fundantes da Schulwerk, de acordo com as particularidades de cada cursista, seguindo um ponto de vista de um professor Orff-Schulwerk (Item 1.7).

Público-alvo: Professores de variadas áreas interessados na abordagem Orff-Schulwerk.

Duração: A formação é anual e envolve 9 módulos, cada qual com 3h30 de duração.

Metodologia:

A Metodologia baseada na abordagem Orff-Schulwerk, conforme detalhamento no Capítulo 1 deste trabalho, envolvendo:

- 1) atividades práticas que permitam a experimentação e a criação;
- 2) momentos expositivos apresentando os conceitos teóricos;
- 3) troca de experiências e reflexão sobre as práticas pedagógicas por meio de debates em grupo;
- 4) análise de exemplos assim como reflexão acerca das experiências vividas;
- 5) proposta de produção e criação de materiais, como: atividades, projetos, jogos, repertórios, entre outros.

O processo metodológico se desvela do *simples para o complexo*, da *imitação para criação*, do *grupo para o individual*, do *corpo para o instrumento*, da *experiência para o conceito* e da *experiência para o registro visual*³⁵.

Plano de avaliação:

A fim de verificar aspectos relativos à formação, e assim realizar possíveis ajustes no decorrer do processo, pretende-se, de forma contínua, aplicar questionários, ou mesmo, realizar grupos de discussão e/ou de estudo ou rodas de conversa, que envolvam perguntas sobre: 1) satisfação em relação à formação; 2) aprendizagem dos docentes; 3) eficácia da formação em suas realidades; 4) sobre apoio institucional; 5) resultados envolvendo alunos, conforme proposta avaliativa de formação continuada³⁶.

Pretende-se, também, utilizar autoavaliações baseadas nas produções e experiências vivenciadas pelos participantes ao longo dos módulos.

Planejamento dos encontros (cronograma anual)

Módulo	Temáticas	Detalhamento das atividades
Módulo 1: Fundamentos da OS e sua relevância na prática pedagógica	Visão geral dos princípios pedagógicos da Orff-Schulwerk	Jogos de nomes e vivências práticas envolvendo voz e corpo
	Breve contexto e história da abordagem Orff-Schulwerk e sua evolução	Momento expositivo
	Relação entre a OS e o desenvolvimento integral do aluno: cognitivo, social, emocional e artístico	Roda de conversa

³⁵ A frase em itálico diz respeito aos estudos de Santos, Kobayashi e Mosca sobre o processo metodológico em educação musical de Goodkin (2014).

³⁶ Os níveis da avaliação de Guskey (2023) foram descritos no *corpo* deste trabalho e discutidos na 2ª dimensão de análise, na categoria que se refere ao “enfrentamento das dificuldades às estratégias didáticas”.

Módulo 2: Parte 1 - OS no contexto brasileiro	Música e dança elementar: A linguagem o ritmo e a expressão vocal Repertório brasileiro, para além do óbvio Repertório vocal: adaptações e criações. A OS na perspectiva das escolas no Brasil: articulações e possibilidades	Jogos e brincadeiras brasileiras Cancioneiro brasileiro das diferentes regiões e culturas Atividades de criação coletiva a partir do repertório Arranjos vocais e corporais Troca colaborativa e roda de conversa
Módulo 3: Parte 2 - OS no contexto brasileiro	Música e dança elementar: Voz, corpo e instrumentos Repertório brasileiro, para além do óbvio Repertório instrumental A Orff-Schulwerk na perspectiva das escolas no Brasil: articulações e possibilidades.	Repertório intercultural Danças brasileiras e criações coreográficas Arranjos e criações sobre o cancionário Análise e discussão sobre materiais e propostas
Módulo 4: Parte 1 - A OS e o enfrentamento às estratégias didáticas na intercessão entre música e dança	Estudo sobre arranjos na OS: melodia, ostinato e bordão Conhecendo e analisando o primeiro volume de Orff e Keetman e suas possíveis aplicações O instrumental e suas possibilidades Improvisação e criação com música e movimento	Vivências práticas contemplando elementos musicais Análises de partitura e prática do repertório Atividade de criação de arranjos com instrumentos Criação corporal para arranjos elaborados
Módulo 5: Parte 2 - A OS e o enfrentamento a estratégias didáticas na intercessão entre dança e música	Estudo sobre arranjos na Orff-Schulwerk: ornamentações ou colorido Dança criativa Improvisação, criação musical e corporal a partir de peças presentes nos cinco volumes	Análise de peças e reflexão sobre processos criativos Atividades práticas seguidas de roda de conversa sobre elementos constituintes do movimento Criação coletiva envolvendo música, movimento e linguagem

Módulo 6: Parte 3 - A OS e o enfrentamento a estratégias didáticas	Improvisação: técnicas e estratégias para estimular a criatividade A utilização de diferentes materiais sonoros na criação musical Composição musical coletiva e individual: do simples ao complexo	Atividades práticas que envolvem improvisação sobre música e movimento Experimentação sonora e oficina de construção de objetos sonoros Criação musical a partir dos materiais construídos e reflexão dos processos criativos
Módulo 7: Planejamento e Avaliação de Aulas	Planejamento de aulas utilizando a abordagem Orff-Schulwerk: objetivos, conteúdos, recursos e avaliação A importância da avaliação na Orff-Schulwerk Coparticipação e adaptação da abordagem nos diversos contextos (inclusivo, social e cultural) criação em sala de aula	Composição coletiva de planos de aulas Momento expositivo Apresentação dos planejamentos e discussão sobre suas adaptabilidades nos diversos contextos didáticos
Módulo 8: Desafios e Perspectivas da Orff-Schulwerk na atualidade e diferentes contextos	Orff-Schulwerk: Encontrando <i>possibilidades</i> a partir dos <i>desafios</i>: · Valorização profissional do professor Orff-Schulwerk e o papel do professor · Falta de tempo e recursos · Dificuldade em encontrar materiais adequados · Tendências futuras da abordagem OS · Resistência de colegas e gestores · Discussão sobre a importância de políticas públicas que valorizem a educação musical e a abordagem Orff-Schulwerk	Debate e reflexão sobre os desafios enfrentados pelos professores com as temáticas sugeridas Elaboração coletiva de plano de ação composto de práticas e reflexões acerca de estratégias didáticas para os diferentes contextos presentes no Grupo

Fonte: elaborado pela autora a partir dos princípios e fundamentos da OS (Orff, 1978).

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Edição revista e ampliada. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABDALLA, Gabriela Vasconcelos; ABDALLA, Thiago. *Matriz Curricular de Movimento e Música: Rede de Ensino Municipal*. In: FERNANDEZ, Celina; MEDEIROS, Fernandez e Mariano (Org.). *Ensino Fundamental*. São José dos Campos/SP: SME, 2012.
- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez, 2006.
- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Implicações da didática na formação do professor universitário: desafios e perspectivas. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 353-374, maio/ago. 2011.
- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Representações sociais: aproximações/fronteiras entre Bourdieu e Moscovici. In: Ens, R. T.; Villas Bôas, L. P. S.; Behrens, M. A. (Orgs.). *Representações sociais: fronteiras, interfaces e conceitos*. Curitiba/ São Paulo: Champagnat/ Fundação Carlos Chagas, 2013, p. 109-136.
- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Das proposições das políticas educacionais aos desafios da diversidade cultural: o que se espera da profissão docente? In: ABDALLA, M. F. B. (Org.). *Pesquisa em Educação: políticas, representações e práticas*. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2020, p. 27-57.
- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Sobre a convivência como valor nas escolas públicas; experiências formativas e de pesquisa. RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 26, n. esp. 3, e022090, jul. 2022.
- ABRAORFF. Associação Orff está em plena atividade no Brasil. *Jornal da Abraorff*. São Paulo, dez. de 2006, p. 1. Disponível em: https://abraorff.org.br/wp-content/uploads/2021/06/ABRAORFF_dez_2006.pdf. Dez. 2006. Acesso em 05 de janeiro. de 2025.
- ANDRADE, D. B. da S. F., & SOUSA, C. P. de. Se a escola pudesse ser outra coisa, que coisa ela seria?. *Revista Educação E Cultura Contemporânea*, 5(11), 37–48, 2019.
- ARAÚJO, Gabriela da Ros de. *Formação continuada em Música: reconstruindo conhecimentos musicais e pedagógico-musicais com professoras unidocentes*. Orientador: Luciane Wilke Freitas Garbosa. 2012. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Artes) - Universidade Federal de Santa Maria, [S. l.], 2012.
- ASFOURA, Aikaterini Bc. *Orff-Schulwerk and its application in Music Education in Cyprus*. Dissertation. Charles University in Prague, Faculty of Education, Music Department, Univerzita Karlova v Praze, 2022.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2007.

- BELCHIOR, Anônio Carlos. *Tudo outra vez*. Rio de Janeiro: Channtecler, 1978, LP (1:09:58),
- BOAVIDA, A M; PONTE, J. P. *Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM. 2002.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. *Lei n. 11.769*, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da Música na educação básica. Disponível em: planalto.gov.br/civil_03/____/Ato2007-2010/2008/Lei/11769.htm. Disponível em: 02 abril 2023.
- BRASIL. *Lei n. 13.278*, de 02 de maio de 2016. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da Música na educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm Disponível em: 27 maio 2025.
- BRUNO, Daniela, SAEZ, Virginia, PELLEGRINO, Pablo. *Representaciones de la Sociedad y Prácticas Ciudadanas en las Producciones Audiovisuales Estudiantiles*. Revista Pesquisaeduca, Universidade Católica de Santos, v. 16, n. 42, p. 97-121, nov. 2024.
- CANDAU, Vera Maria (Coord.). *Somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.
- CANDAU, Vera Maria. *Concepção de educação intercultural*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.
- CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016.
- COUTINHO, M. P. L.; DO BÚ, E. A técnica de Associação Livre de Palavras sobre o prisma do software Tri-Deux-Mots (version 5.2). *Revista Campo do Saber*. v. 3, n. 1, jan./jun. 2017.
- CRUSOÉ, N. M. A teoria das Representações Sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. *Aprender - Caderno De Filosofia E Psicologia Da Educação*, n. 2, 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3065>. Acesso em: 3 jan. 2023.
- CUNHA, João Cristiano. *Da abordagem Orff-Schulwerk ao desenvolvimento do 'eu musical': flow em processos de ensino/aprendizagem de educação musical*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Aveiro, [S. l.], 2013.
- CUNHA, J.; CARVALHO, S.; MASCHAT, V. *Abordagem Orff Schulwerk: história, filosofia e princípios pedagógicos*. Aveiro: UA Editora, 2015.

CUNHA, K. M. T. da. *Pedagogias musicais ativas e suas contribuições para o ensino da Arte no 1º ano do ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2019.

GONÇALVES, Rita Maria. *As necessidades/expectativas de formação de professores em Música da rede municipal de Santos*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos, Santos, 2012.

GUSKEY, T. R. Faz diferença? Avaliando a formação continuada. *Estudos em Avaliação da Educação*, São Paulo, v. 34, e10106, p. 1- 2023.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERNANDES, Adriana. Dalcroze, a Música e o Teatro: fundamentos e práticas para o ator compositor. *Revista de História e Estudos Culturais*, v. 7, ano VII, n. 3, p. 1-23, set.-dez./2010.

FERREIRA, Sandra Lúcia. Imagem de Escola: um estudo psicossocial. *Revista@ambienteducação*, Universidade de São Paulo, v. 7, n2. 2, p. 291-313, maio/ago. 2014.

FERREIRA, Sandra, MARCONDES, Anamérica Prado, SILVEIRA, Luiz Dalmacir da. *As imagens que as Representações Sociais revelam: Uma análise integrativa da produção acadêmica e literatura especializada*. Resvista Pesquisaeduca, Universidade Católica de Santos, v. 16, n. 42, p. 283-299, nov. 2024.

FONTEERRADA, M. T. de O. *Educação musical: investigação em quatro movimentos: prelúdio, coral, fuga e final*. São Paulo. Dissertação (Mestrado) – Pontificia Universidade Católica de São Paulo, 1991. 388f.

FONTEERRADA, M. T. de O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 66ª ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. *Ideação - Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste*, Foz de Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, 1º sem. 2008.

GOODKIN, Doug. *Play, sing and dance: an introduction to Orff-Schulwerk*. 2ª ed. Nova Iorque: Schott Music, 2004.

GOODKIN, Doug. *The ABC's of Education: a primer for schools to come*. San Francisco: Pentatonic Press, 2006.

GOODKIN, Doug. A sala de aula ideal para Orff-Schulwerk. ABRAORFF (org.), *Jornal da AbraOrff*, p.2. São Paulo, dez. de 2010. Disponível em: https://abraOrff.org.br/wp-content/uploads/2021/06/ABRAORFF_dez_2010.pdf. Acesso em: 12 de março de 2024.

GOODKIN, Doug. *Guidelines for an effective class process*. Orff-Schulwerk Certification Program – The San Francisco International Orff Course. Carmel Valley Village: [s. n.], ago. 2014. 59 p. (Mimeo).

GUEDES, Beto; BASTOS, Ronaldo. *A canção do mundo*. Rio de Janeiro: EMI – 1981, LP (36:10).

GÜNTHER, Dorothee. Elemental Dance. In: HASELBACH, Barbara (ed.). *Basic Texts on the Orff-Schulwerk: reports from the years 1932-2010*. Mainz: Schott Music GmbH & Co., 2011.

HARTMANN, Wolfgang. *Looking at the roots: A guide to understand Orff-Schulwerk*. San Francisco: Pentatonic Press, 2021.

HASELBACH, Barbara. *Dance Education Basic principles and models for nursery and primary school*. Londres: Schott, 1978.

HASELBACH, Barbara. Minhas primeiras impressões sobre o Brasil. ABRAORFF (org.), *Jornal da AbraOrff*, p.4. São Paulo, dez. de 2008. Disponível em: https://abraOrff.org.br/wp-content/uploads/2021/06/ABRAORFF_dez_2008.pdf. Acesso em: 29 de março de 2024.

HASELBACH, Barbara. Reflexiones sobre los aspectos educativos de la danza en el Orff-Schulwerke (1984-2010). In: HASELBACH, B.; MASCHAT, V.; SASTRE, F. (Org.) *Textos sobre teoría y práctica del Orff-Schulwerk*. Vitoria Gasteiz: AgrupArte, 2011, p. 71-78.

HASELBACH, Barbara. Historia del Orff-Schulwerk. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, v. 2, n. 4, p. 321-332, 2012.

HASELBACH, Barbara; MASCHAT, Verena; SASTRE, Felisa (Org.) *Textos sobre teoria y práctica del Orff Schulwerk*. Vitoria Gasteiz: AgrupArte, 2011, p. 35-39.

HEINRICH, Monika; KEETMAN, Gunild. *A life given to music and movement*. Mainz: Schott Musik International, 2004.

HORTÉLIO, Lydia. Música da Cultura Infantil, Música Tradicional da Infância. *Revista Pátio Educação Infantil*. Ano I, nº 3, dezembro 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/25975/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20ANA%20TOMICH.pdf>. Acesso em: nov. 2023.

JODELET, Denise. Représentations sociales: phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie Sociale*. Paris: PUF, p. 357-378, 1984. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/326849612_Representations_sociales_phenomenes_concept_et_theorie. Acesso em: abr. 2023.

JODELET, Denise. Sobre a música na sua relação com o pensamento social. In: JODELET, D. *Representações sociais e mundos de vida*. Tradução de Lilian Ulup. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPress, 2017, p. 473-487.

KEETMAN, Gunild. Recuerdos de la Günther-Schule (1978). HASELBACH, B.; MASCHAT, V.; SASTRE, F. (Org.). *Textos sobre teoría y práctica del Orff-Schulwerk*. Vitoria Gasteiz: AgrupArte, 2011, p. 23-30

LIMA, Cassiano. *Som palavra e movimento: caminhos e possibilidades em um universo pedagógico-musical*. Belo Horizonte: Desvendério, 2023.

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

MASCHAT, Verena. Las ideas pedagógicas en el Orff-Schulwerk. *Orff España*, n. 1, p. 4-5, 1999.

MASCHAT, Verena. Entrevista com Verena Maschat. ABRAORFF (Org.). *Jornal da AbraOrff*, p.2. São Paulo, dez. de 2006. Disponível em: https://abraOrff.org.br/wp-content/uploads/2021/06/ABRAORFF_dez_2006.pdf. Acesso em: 10 de fevereiro de 2024.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n.61, p. 60-jan./mar. 1994.

MENDES, Adriana do Nascimento Araújo. *Um estudo experimental a respeito da apreciação musical de alunos do ensino fundamental no ensino musical via computador*. Tese (Doutorado em Música). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, 2010.

MICHELLEPIS, Dafne Sense. *Dança para crianças na Educação: ritmo, brincadeira e imaginação*. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/671d6882-5eeb-4ef7-9605-615670abcdf/content>>. Acesso em: 20 de outubro de 2023. 150 f.

MOSCA, Maristela de Oliveira. *Repertórios Curriculares: Notas sobre modulações e improvisações*. *Revista Pesquisaeduca*, Universidade Católica de Santos, v. 16, n. 42, p. 122-136, nov. 2024.

MOSCOVICI, Serge. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOSCOVICI, Serge. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Trad. Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012.

NASCIMENTO, Milton; GUEDES, Roberto. *Nada será como antes*. EMI-Odeon, 1972, 2 discos vinil, lado B, faixa 4 (3:23).

ORFF, Carl. *The Schulwerk*. Tradução Margaret Murray. Nova York: Schott Music, 1978, v. 3. (Carl Orff/Documentação).

ORFF, Carl. Orff-Schulwerk: Pasado y Futuro. In: HASELBACH, B.; MASCHAT, V.; SASTRE, F. (Ed.). *Sobre Teoría y Práctica del Orff-Schulwerk*, v. 1. Textos básicos sobre el Off-Schulwerk años 1932-2010. Vitoria-Gasteiz/España: Editorial Agruparte, 2011a, p. 47-56.

ORFF, Carl. Reflexiones sobre música con niños y aficionados. In: HASELBACH, B.; MASCHAT, V.; SASTRE, F. (Ed.). *Sobre Teoría y Práctica del Orff-Schulwerk*, v. 1. Textos básicos sobre el Off-Schulwerk años 1932-2010. Vitoria-Gasteiz/España: Editorial Agruparte, 2011b, p. 31-34.

ORFF, Carl; KEETMAN, Gunild. *Musik für kinder*. London: Schott, 1950.

PASSOS, Laurizete Ferragut; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de; APARICIO, Ana Silvia Moço; COSTA, Elana Cristiana dos Santos. Comunidades de Aprendizagem e práticas colaborativas nos processos de inserção profissional. *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 14, p. e4261115, 2020. DOI: 10.14244/198271994261. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4261>. Acesso em: 9 jan. 2025.

PAZ, Ermelinda. *Pedagogia Musical Brasileira no Século XX: metodologias e tendências*. Brasília: Editora MusiMed, 2000.

PLACCO, Vera M. N. de Sousa; SOUZA, Vera L. T. O que é Formação? Convite ao debate e a proposição de uma definição. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Sousa (Org.). *O coordenador pedagógico e seus percursos formativos*. São Paulo: Ed. Loyola, 2018, p. 9-16.

PESSOA, HELDER P. Uma surpresa, Helder estreita relações com o Professor Regner. ABRAORFF (Org.), *Jornal da AbraOrff*, p.4. São Paulo, dez. de 2008. Disponível em: https://abraOrff.org.br/wp-content/uploads/2021/06/ABRAORFF_dez_2008.pdf. Acesso em 29 de março. de 2024.

RAUSKI, Rafael Dalalíbera. *Representações sociais sobre música, estilos musicais e aula de música: uma problematização necessária*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1183/1/Rafael%20Rauski.pdf>. Acesso em: 30 de setembro de 2023. 166 f.

REGNER, Herman. "Música para niños". Comentarios sobre la adopción y adaptación del Orff-Schulwerk en otros países, 1984. In: HASELBACH, Barbara (Ed.). *Textos sobre prática del Orff-Schulwerk* - Textos básicos de los Años 1932 -2010. Schott Music, Mainz, 1984, p. 79-88.

REGNER, Herman. Sucesso para o trabalho Orff no Brasil. ABRAORFF (Org.). *Jornal da AbraOrff*, p.3. São Paulo, dez. de 2008. Disponível em: https://abraOrff.org.br/wp-content/uploads/2021/06/ABRAORFF_dez_2008.pdf. Acesso em: 29 de março de 2024.

REGNER, Herman. Sucesso para o trabalho Orff no Brasil. ABRAORFF (Org.). *Jornal da AbraOrff*, p.3. São Paulo, dez. de 2008. Disponível em: https://abraOrff.org.br/wp-content/uploads/2021/06/ABRAORFF_dez_2008.pdf. Acesso em: 29 de março. de 2024.

- SÁ, Celso Pereira de. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- SÁ, Celso Pereira. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. *Temas em Psicologia*, v. 3, n. 1, p. 19-33, 1996.
- SALMON, Shirley. Reflections on Orff-Schulwerk In: Sarah Hennessy (Org.). *Inclusion and Orff-Schulwerk*. London. ed. Schott, p. 22-27, 2013.
- SANDÍN ESTEBAN, M. P. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Tradução: Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.
- SANGIORGIO, A. *Orff-Schulwerk come antropologia della musica*. In: PIAZZA, G. (Ed.). *L'Orff-Schulwerk in Italia: Storia, esperienze e riflessioni*. Torino: EDT, 2010, p. 142-157. Disponível em: https://emp.hmtm.de/images/articles_and_files/Sangiorgio_2010_Orff-Schulwerk_as_Anthropology_of_Music.pdf Acesso em: 08 de agosto. de 2023.
- SANTOS, Cassiano Lima da Silveira. *Música e movimento na Educação Infantil: diálogos possíveis e conexões entre a Base Nacional Comum Curricular e práticas pedagógicas com crianças de 5 anos a partir da perspectiva da abordagem Orff-schulwerk*. Orientador: Maria do Carmo MonteiroKabayashi. 2020. 148 f. Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/24860668-a1c0-4597-8c04-f0e21629edd5/content>. Acesso em: 10 de outubro de 2023.
- SANTOS, C. L. da S; KOBAYASHI, M. do C. M; MOSCA, M. O. Música e movimento a partir da perspectiva da abordagem OrffSchulwerk: uma fundamentação prático-teórica para crianças pequenas. *Brazilian Journal of Development*. Curitiba, v.8, n.5, p. 41583-41602, 2022.
- SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 96, n. 244m p. 561-576, set./dez. 2015.
- SOUSA, Clarilza Prado. Estudos de representações sociais e educação. *Psic. da Ed.*, São Paulo, v. 14, n. 15, p. 285-323, 2º sem. 2002.
- SOUSA, Clarilza Prado; NOVAES, Adelina. A compreensão de subjetividade na obra de Moscovici. In: Ens, Romilda Teodora; Villas Bôas, Lúcia Pintor Santiso; Behrens, Marilda Aparecida (Orgs.). *Representações sociais: fronteiras, interfaces e conceitos*. Curitiba/ São Paulo: Champagnat/ Fundação Carlos Chagas, 2013, p. 21-36.
- SOUSA, Clarilza Prado de. Desafios da formação de professores. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 739-756, abr. 2017.
- SOUSA, Clarilza Prado; NOVAES, Adelina. *Intercambios entre laEducación y la teoria de las representaciones sociales em Brasil*. *Psic. da Ed.* [online]. 2022, n.55, pp.119-128.

Disponível em: <<https://doi.org/10.23925/2175-3520.2022i55p119-128>>. Acesso em: 13 de abril de 2024.

SOUZA, Mariana Aparecida Serejo de. O lugar da educação não escolar nos currículos de Pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/RBEP*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 689-706, set./dez. 2021.

SUGAHARA, Leila Yuri. *Música e música na escola*: um estudo das representações sociais de estudantes de pedagogia e de música a partir da escuta musical. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16074/1/Leila%20Yuri%20Sugahara.pdf>>. Acesso em: 20 de outubro de 2023.

SUZUKI, Shinichi. *Educação é amor*: um novo método de educação. Tradução: Anne Corinna Gottber. Santa Maria: Pallotti, 1994.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude. *O ofício de professor*: histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Questionário de Perfil

Prezada (o) Professora (o),

Sou Pós Graduanda na PUC SP e estou realizando uma pesquisa com professores que frequentam a Abraorff, Associação Orff-Brasil e gostaríamos de conhecer o sobre quais são os desafios e possibilidades da abordagem Orff-Schulwerk para o professor de música. Pedimos sua colaboração em nossa pesquisa.

Não é necessário se identificar, sendo seu anonimato preservado durante todo o processo. É importante ressaltar que NÃO existe resposta certa ou errada.

Agradecemos sua colaboração.

Perfil:

1. Idade:

- ☐ 18 a 22 anos
- ☐ 23 a 29 anos
- ☐ 30 a 39 anos
- ☐ 40 a 49 anos
- ☐ 50 anos ou mais

2. Tempo de sala de aula:

- ☐ até um ano
- ☐ de 1 a 3 anos
- ☐ de 4 a 10 anos
- ☐ de 11 a 16 anos
- ☐ de 17 a 22 anos
- ☐ mais de 23 anos

3. Tempo que frequenta a Associação Orff-Brasil - ABRAORFF:

- ☐ Menos de 6 meses
- ☐ de 6 meses a 1 ano
- ☐ de 1 a 3 anos
- ☐ de 4 a 7 anos
- ☐ de 8 a 15 anos
- ☐ mais de 15 anos

4. Faixa etária com que trabalha (assinale quantas precisar):

- ☐ Educação infantil
- ☐ Ensino Fundamental I
- ☐ Ensino Fundamental II
- ☐ Ensino Médio
- ☐ Outros

APÊNDICE II – TALP – Técnica de Associação Livre de Palavras

Item 1

Escreva cinco palavras que correspondem a frase: “O que é a abordagem Orff-Schulwerk para você?”

b. Circule a palavra de maior importância para você, e justifique sua escolha:

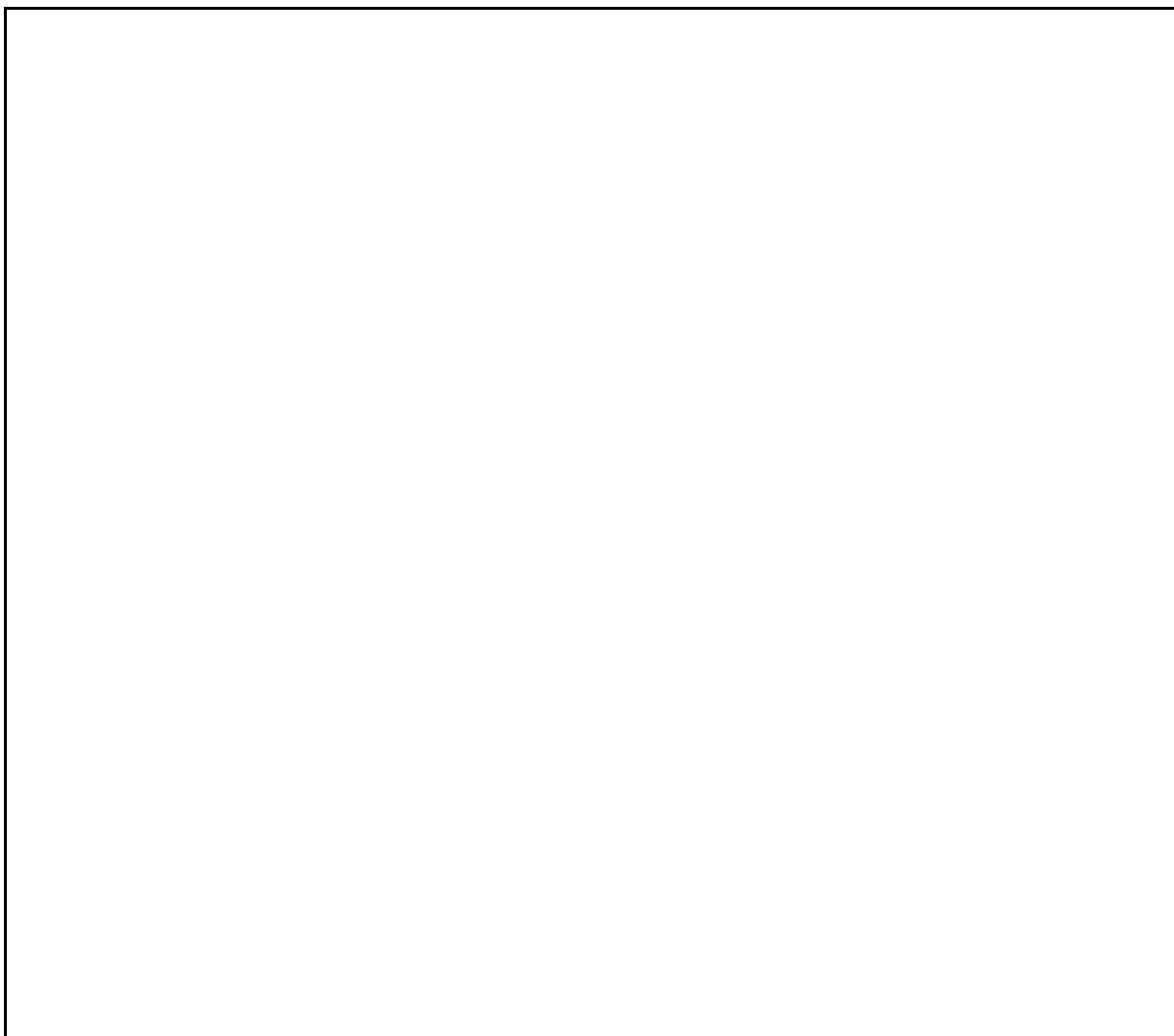
Item 2

c. Escreva cinco palavras que, completam a frase: “O meu maior desafio em relação a abordagem Orff-Schulwerk é...”

d. Circule a palavra de maior importância para você, e justifique sua escolha:

APÊNDICE III – Matriz – Desenho

Aqui, vamos pedir que faça um desenho e que depois explique o que quis mostrar com ele. A partir do vivenciado neste encontro, desenhe qual a partir da seguinte pergunta: "O que é a abordagem Orff-Schulwerk para você?"



Explique seu desenho.

APÊNDICE IV – Respostas da TALP: O que é Orff-Schulwerk para você?

Descrição:

A primeira coluna do Quadro reúne os 27 sujeitos da pesquisa. A segunda coluna corresponde à palavra escolhida e circulada pelos participantes, como aquela que eles consideraram mais importante dentre as cinco palavras escritas a partir da pergunta: “O que é Orff-Schulwerk para você?”. A terceira coluna refere-se à frase, que justifica a escolha dos participantes pela palavra elencada.

O que é Orff-Schulwerk para você?

Sujeitos	Palavra de maior importância elencada pelos sujeitos	Justificativa
1	<i>Vivência</i>	“Vivenciar e experienciar reúnem as outras palavras, e o princípio, precede a teoria. Primeiro sentimos e, depois, damos nomes”.
2	<i>Criatividade</i>	“Através dela não temos limite para aprender”.
3	<i>Ritmo</i>	“Todas”.
4	<i>Multilinguagem</i>	“Porque há uma abrangência na abordagem. Abrange a música o movimento, as artes visuais, dança...”
5	<i>Acolhimento</i>	“Acolhimento. Sensação de pertencimento”.
6	<i>Criação</i>	“A criação é de onde tudo se inicia”.
7	<i>Musicalidade</i>	“Pois trata-se da sinergia entre todos os elementos em <i>performance</i> ”.
8	<i>Escuta</i>	“A escuta. Abre espaço para o movimento corporal, inspira criação e possibilita o improviso”.
9	<i>Musicalização</i>	“Aprender os elementos musicais por meio da vivência e internalização com a voz, o corpo, e compreender após ter praticado”.
10	<i>Socialização</i>	“Socializar e adaptar o ensino e a aprendizagem para que todos sejam envolvidos”.
11	<i>Movimento</i>	“Fazer música com o corpo. Trabalhar os elementos da música e representá-los com o corpo, acredito ser um conceito marcante na abordagem Orff-Schulwerk”.
12	<i>Acessível</i>	“Acessível: em sala de aula há muita diversidade em idade e habilidades, portanto, a acessibilidade é essencial para que todos os alunos se sintam parte do campo”.
13	<i>Prática</i>	“A abordagem Orff proporciona maior facilidade para as atividades em sala de aula”.
14	<i>Liberdade</i>	“Fazer música com liberdade e expressão, sem dogmas, com conhecimento que liberta e acolhe as diferenças”.
15	<i>Imaginação</i>	“Foi uma palavra que apareceu no encontro de hoje e me fez pensar no quanto ela está no cerne de diversos processos dentro da abordagem. É, para mim, um exercício de constante prática o uso da imaginação”.
16	<i>Direcionamento</i>	“Direcionamento: Como professor, é importante ter referências para saber qual caminho trilhar com quem já trilhou o seu”.

17	<i>Improvisação</i>	“Improvisação consiste na consolidação da aprendizagem”.
18	<i>Criação</i>	“Criação, porque sinto que quando criamos, exercitamos a liberdade e abrimos, cavamos possibilidades de expressão, de encontro com o seu próprio ser”.
19	<i>Criação</i>	“Permitir que a criança crie e explore, sentindo-se integrada ao grupo”.
20	<i>Inclusão</i>	“A inclusão oferece possibilidade dos que não conseguem aprender música, dança, teatro, artes, co-criando individual e coletivamente”.
21	<i>Essência</i>	“O que vivo, naquele momento, a experiência de fazer, compartilhar e criar”.
22	<i>Conexão</i>	“Conexão”.
23	<i>Arte</i>	“Todas as demais opções levam à arte e à expressividade”.
24	<i>Criatividade</i>	“A música é uma linguagem muito rica, porém, por vezes pode ser apenas uma repetição de procedimentos sem criatividade. Por essa razão, circulei essa palavra”.
25	<i>Felicidade</i>	“No meu ponto de vista, a abordagem Orff-Schulwerk é ensinar música através da felicidade que o tocar e vivenciar a música proporciona aos envolvidos (<i>performer</i> e ouvinte)”.
26	<i>Pluralidade</i>	“A abordagem possibilita a união de pessoas diferentes em sua <i>expertise</i> num momento criativo e sensível com um grande respeito pelos limites e possibilidades de cada um”.
27	<i>Fruição</i>	“Pela fruição, acesso um estado físico, mental, emocional e energético (sutil, espiritual), que me coloca em contato com as memórias individuais (vividas na infância), que são também coletivas; e parecem me conectar às memórias ancestrais, que não vivi diretamente, mas se manifestam pela arte”.

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados de pesquisa referentes à TALP 1.

APÊNDICE V – Respostas da TALP: O meu maior desafio em relação à abordagem Orff-Schulwerk é...

Descrição:

A primeira coluna do quadro reúne os 27 sujeitos da pesquisa. A segunda coluna corresponde à palavra escolhida e circulada pelos participantes, como aquela que eles consideraram mais importante dentre as cinco palavras escritas a partir da pergunta: “O meu maior desafio em relação à abordagem Orff-Schulwerk é...”. A terceira coluna refere-se à frase que justifica a escolha dos participantes pela palavra elencada.

O meu maior desafio em relação à abordagem Orff-Schulwerk é...

Sujeitos	Palavra de maior importância elencada pelos sujeitos	Justificativa
1	<i>Improviso</i>	“Destruir o corpo para criar e improvisar melodicamente. Como ajudar e ensinar os alunos a improvisarem”.
2	<i>Tempo</i>	“Há pouco estudo coletivo disponível”.
3	<i>Pensar fora da caixa</i>	“Todas”.
4	<i>Espaço adequado</i>	“Muitas aulas de Música são todas em salas reduzidas com pouco espaço para movimentos”.
5	<i>Interligação</i>	“Interligação - Interligar os conteúdos de forma significativa”.
6	<i>Criação com movimento</i>	“O movimento é parte fundamental da abordagem e, por mais que não sinta "travas" para me movimentar com expressividade e entrega, ainda tenho dificuldades com a criação ao movimento”.
7	<i>Foco</i>	“Pois demanda uma capacidade de concentração no próprio ato de fazer”.
8	<i>Fazer sentido</i>	“Difícil desvincular uma palavra da outra. O desafio de inspirar para abrir o desejo do experimentar. Perceber as conexões e se deixar afetar e inspirar. Quando esse caminho é percorrido, percebemos que tudo <u>faz sentido</u> !”
9	<i>Adaptação</i>	“Adaptar as ideias que contemplam a música elementar em contexto com poucos recursos (instrumentos etc) e muitos alunos”.
10	<i>Criatividade</i>	“Sempre busco criar as aulas de uma forma que os estudantes se identifiquem com a atividade”.
11	<i>Exclusividade</i>	“Na sala de aula não consigo pensar em desenvolver os conteúdos da matéria de música apenas com a abordagem Schulwerk (até o movimento)”.
12	<i>Repertório</i>	“Repertório - é fundamental a escolha de um repertório que contemple todos/a maioria dos conceitos da abordagem”.
13	<i>Aula</i>	“Levar para as aulas a abordagem Orff, destacando a realidade do ensino público”.
14	<i>Soltura</i>	“Fazer música sem a "dureza" acadêmica, encontrando a autoexpressão”.
15	<i>Permitir</i>	“O processo criativo só acontece quando nos permitimos tentar, com erros e acertos, e sair de cena quando necessário para permitir que os alunos se encontrem dentro do processo, também em suas tentativas, erros e acertos”.
16	<i>Contextualização</i>	“Contextualização: Num mundo em que as crianças conhecem pouco sobre parlendas e jogos rítmicos, há o desafio de trazer para a

		realidade delas e criar novas ideias para esse novo tempo tecnológico”.
17	<i>Clareza</i>	“Ter a proposta clara para mim e para os alunos (de modo não formal) é um grande desafio ao aplicar a abordagem, o que prejudica e até compromete as propostas de aula”.
18	<i>Dialogar com repertório tonal (pop) de preferência dos alunos</i>	“Realizar repertório tonal de preferência dos alunos maiores pois os xilos têm limitações de acidentes”.
19	<i>Compartilhar</i>	“É desafiador e até difícil <i>compartilhar</i> o que faço em aula dentro da abordagem, isso exige que o outro entenda o que acontece na aula e veja o ‘simples’ como algo de valor e significativo”.
20	<i>Auto-percepção</i>	“Autopercepção estar em contato, presente, contar com o que temos em volta, apropriar-se do que tem para criar infinitamente ... O que mais?”
21	<i>Valorização</i>	“Pra mim, hoje, não temos espaço, voz, lugar e importância no meio educacional. Falta apoio do sistema educacional e a própria sociedade mudou e não entende o que é, pra que serve.”
22	<i>Conectar</i>	“Acolher tudo e todos”.
23	<i>Teorizar</i>	“Como a abordagem é bastante prática, teorizar para compartilhar com outros ou justificar torna-se difícil”.
24	<i>Visual /Gráfico</i>	“É onde tenho menos ‘intimidade’, conhecimento, e é a área onde me considero menos expressiva”.
25	<i>Movimento</i>	“A minha maior dificuldade com a abordagem é: trazer o movimento para as minhas aulas. Incluir o movimento dentro de atividades com as crianças tem sido um desafio, pois a maioria acha entediante e se mostra resistente em realizar a proposta”.
26	<i>Movimento</i>	“O espaço físico e o grande número de alunos dificultam um pouco um aprofundamento do grupo nas práticas de movimento”.
27	<i>Danças</i>	“Explorar o corpo e o movimento na relação com a música, seguindo os procedimentos dos primórdios do Schulwerk, com influência da dança moderna europeia, mas buscando as características das danças e músicas da cultura afro-indígena-brasileira”.

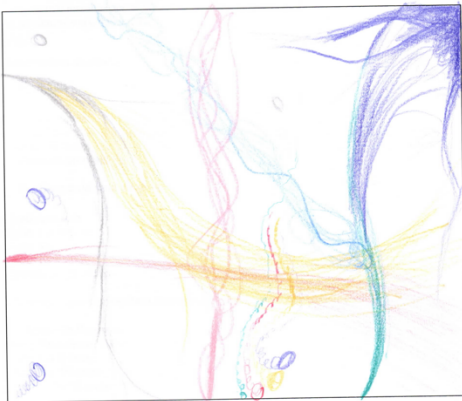
Fonte: dados elaborados pela autora com base na TALP (item 2).

APÊNDICE VI – Desenhos realizados pelos participantes em ordem dos sujeitos

Sujeito 01

Aqui vamos pedir que faça um desenho de acordo com a proposta a seguir. Depois, explique seu desenho.

Desenhe algo a partir da seguinte pergunta: "O que é a abordagem Orff-Schulwerk para você?"

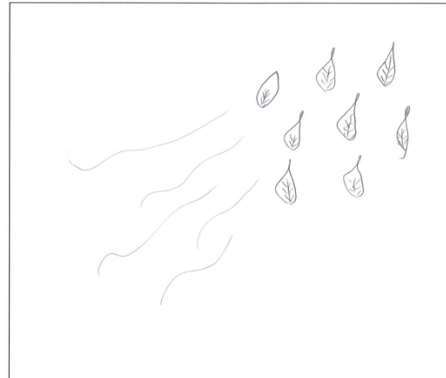


“Ideias iniciais e pontuais que se expandem e se misturam, incentivam novas ideias e formam um mar de som, cor, movimento e vivências.”

Sujeito 02

Aqui vamos pedir que faça um desenho de acordo com a proposta a seguir. Depois, explique seu desenho.

Desenhe algo a partir da seguinte pergunta: "O que é a abordagem Orff-Schulwerk para você?"



“A abordagem nos dá liberdade e leveza para criar sem engessar o processo. No desenho coloquei o vento dando um caminho as folhas, e a liberdade para que elas criem seus movimentos”

Sujeito 03

Aqui vamos pedir que faça um desenho de acordo com a proposta a seguir. Depois, explique seu desenho.

Desenhe algo a partir da seguinte pergunta: "O que é a abordagem Orff-Schulwerk para você?"



“Um dia feliz de verão: energia, calor, alegria e quente.”

Sujeito 04

Aqui vamos pedir que faça um desenho de acordo com a proposta a seguir. Depois, explique seu desenho.

Desenhe algo a partir da seguinte pergunta: "O que é a abordagem Orff-Schulwerk para você?"

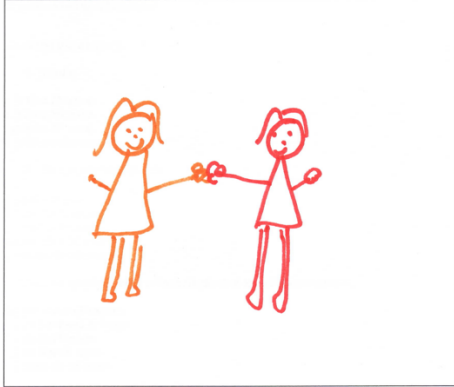


“Há uma certa simetria entre as artes, tendo a música como central. A dança e as artes visuais a circulam.”

Sujeito 05

Aqui vamos pedir que faça um desenho de acordo com a proposta a seguir. Depois, explique seu desenho.

Desenhe algo a partir da seguinte pergunta: "O que é a abordagem Orff-Schulwerk para você?"



“Acolhimento para aprender o novo foi como sentir em conhecer a abordagem.”

Sujeito 06

Aqui vamos pedir que faça um desenho de acordo com a proposta a seguir. Depois, explique seu desenho.

Desenhe algo a partir da seguinte pergunta: "O que é a abordagem Orff-Schulwerk para você?"

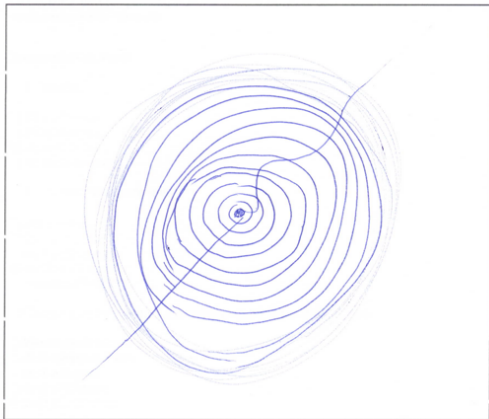


“A abordagem me abriu um mundo de possibilidades como educador e como artista. A partir dela, pude enxergar meu trabalho e o trabalho dos colegas de maneira ampla e rica.”

Sujeito 07

Aqui vamos pedir que faça um desenho de acordo com a proposta a seguir. Depois, explique seu desenho.

Desenhe algo a partir da seguinte pergunta: "O que é a abordagem Orff-Schulwerk para você?"

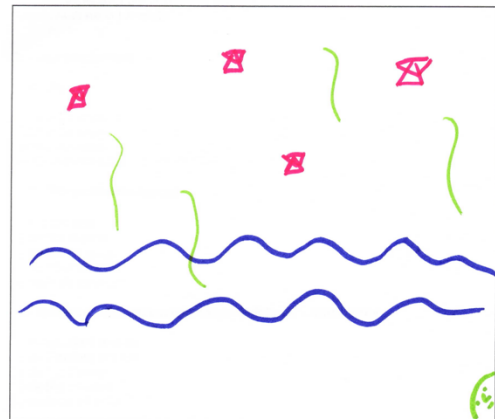


“Multiplicidade de camadas, ou de elementos constituintes com a sinergia em empilhar (ou sobrepor) todos os elementos.”

Sujeito 08

Aqui vamos pedir que faça um desenho de acordo com a proposta a seguir. Depois, explique seu desenho.

Desenhe algo a partir da seguinte pergunta: "O que é a abordagem Orff-Schulwerk para você?"



“Movimento, surpresa, inspiração”

Sujeito 09

Aqui vamos pedir que faça um desenho de acordo com a proposta a seguir. Depois, explique seu desenho.

Desenhe algo a partir da seguinte pergunta: "O que é a abordagem Orff-Schulwerk para você?"

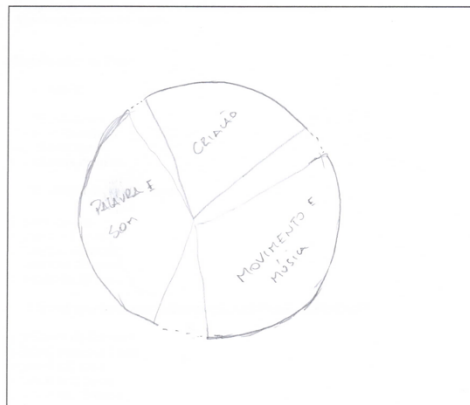


“Crianças, adolescentes, de diversas etnias, gêneros, se divertindo fazendo música juntos, com dança, canto, instrumentos, a partir da orientação da professora.”

Sujeito 10

Aqui vamos pedir que faça um desenho de acordo com a proposta a seguir. Depois, explique seu desenho.

Desenhe algo a partir da seguinte pergunta: "O que é a abordagem Orff-Schulwerk para você?"

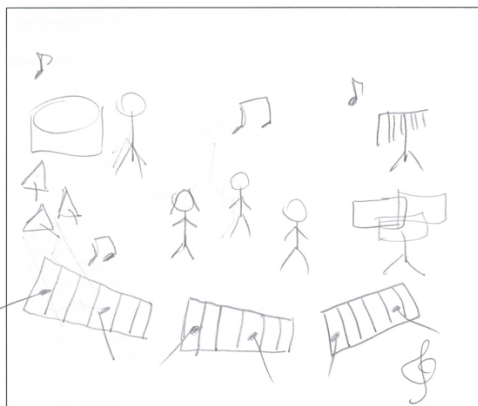


“Uma das formas que enxergo a abordagem Orff é um ciclo de ideias musicais progressivas que nos leva a viver e entender o processo da atividade podendo ser levado para outras dimensões da vida cotidiana.”

Sujeito 11

Aqui vamos pedir que faça um desenho de acordo com a proposta a seguir. Depois, explique seu desenho.

Desenhe algo a partir da seguinte pergunta: "O que é a abordagem Orff-Schulwerk para você?"

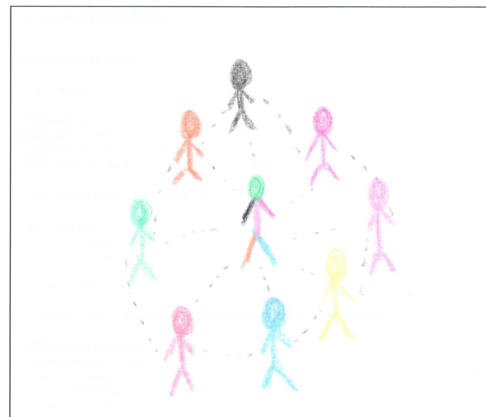


“Música, movimento, diferentes instrumentos, corpo, voz, socialização.”

Sujeito 12

Aqui vamos pedir que faça um desenho de acordo com a proposta a seguir. Depois, explique seu desenho.

Desenhe algo a partir da seguinte pergunta: "O que é a abordagem Orff-Schulwerk para você?"



“É uma abordagem inclusiva, acessível e elementar, que potencializa o que o aluno sabe e torna esse conhecimento, gradualmente, maior e refinado dentro do coletivo.”

Sujeito 13

Aqui vamos pedir que faça um desenho de acordo com a proposta a seguir. Depois, explique seu desenho.

Desenhe algo a partir da seguinte pergunta: "O que é a abordagem Orff-Schulwerk para você?"

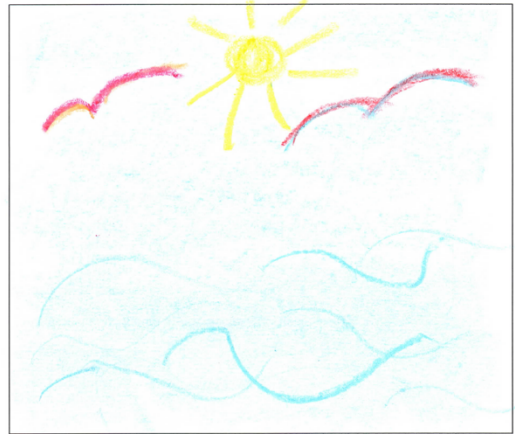


“A abordagem Orff significa um caminho a ser percorrido, onde seja de grande aprendizado e desenvolvimento, mas também encontrarei dificuldades no percorrer, entretanto haverá dias bons, onde o resultado mostrará que é a melhor abordagem.”

Sujeito 14

Aqui vamos pedir que faça um desenho de acordo com a proposta a seguir. Depois, explique seu desenho.

Desenhe algo a partir da seguinte pergunta: "O que é a abordagem Orff-Schulwerk para você?"



“Movimento, liberdade que me trazem o mar e o voo dos pássaros.”

Sujeito 15

Item 3

Aqui vamos pedir que faça um desenho de acordo com a proposta a seguir. Depois, explique seu desenho.

Desenhe algo a partir da seguinte pergunta: "O que é a abordagem Orff-Schulwerk para você?"

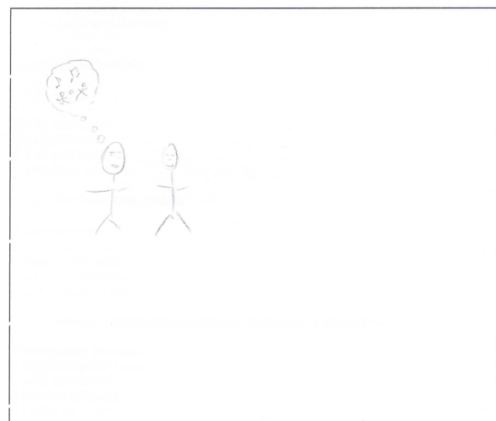


“Aprender com a diversidade de traços, linhas e curvas é o que a abordagem em me estimulado ao longo desses três anos.”

Sujeito 16

Aqui vamos pedir que faça um desenho de acordo com a proposta a seguir. Depois, explique seu desenho.

Desenhe algo a partir da seguinte pergunta: "O que é a abordagem Orff-Schulwerk para você?"



“Compartilhamento de ideias e possibilidades para sua concretização.”

Sujeito 17

Aqui vamos pedir que faça um desenho de acordo com a proposta a seguir. Depois, explique seu desenho.

Desenhe algo a partir da seguinte pergunta: "O que é a abordagem Orff-Schulwerk para você?"

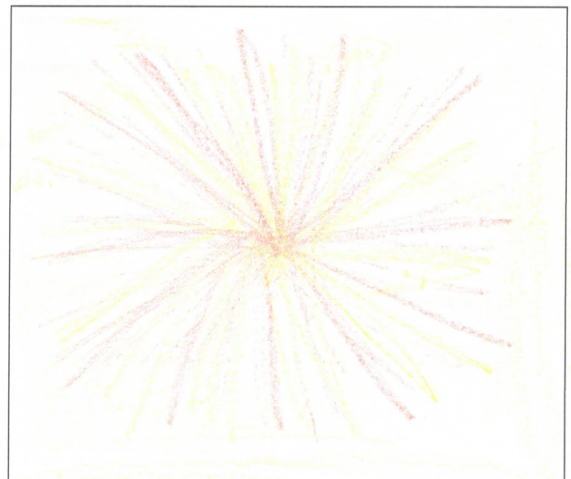


“A abordagem Orff-Schulwerk consiste na tríade música palavra movimento. Ampliando-a na improvisação como forma de consolidação da aprendizagem. O desenho ilustra os três pilares com a improvisação ao centro.”

Sujeito 18

Aqui vamos pedir que faça um desenho de acordo com a proposta a seguir. Depois, explique seu desenho.

Desenhe algo a partir da seguinte pergunta: "O que é a abordagem Orff-Schulwerk para você?"



“Primeiro pensei em expressão, em ser, em brilhar. Conforme fui pintando, fui girando o papel e me veio o circular, a roda girando, a conexão e colaboração entre as pessoas, o movimento, o fluxo, o contínuo. O vento que nos move, a inspiração.”

Sujeito 19

Aqui vamos pedir que faça um desenho de acordo com a proposta a seguir. Depois, explique seu desenho.

Desenhe algo a partir da seguinte pergunta: "O que é a abordagem Orff-Schulwerk para você?"

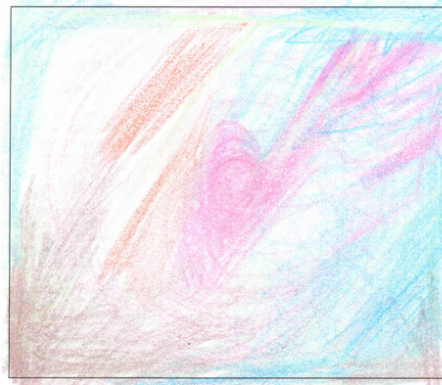


“Dentro da abordagem todos fazem parte de um grupo maior, todos são importantes e a abordagem acontece de forma circular.”

Sujeito 20

Aqui vamos pedir que faça um desenho de acordo com a proposta a seguir. Depois, explique seu desenho.

Desenhe algo a partir da seguinte pergunta: "O que é a abordagem Orff-Schulwerk para você?"



“Seres que se encontram, e nas cores se percebem, se juntam e se afastam, aos poucos crescendo e diminuindo, no encontro, sentem o que de cada um importa.”

Sujeito 21

Aqui vamos pedir que faça um desenho de acordo com a proposta a seguir. Depois, explique seu desenho.

Desenhe algo a partir da seguinte pergunta: "O que é a abordagem Orff-Schulwerk para você?"



“A abordagem para mim representa muitas possibilidades que juntas se transformam em algo único, vivido naquele momento. As ideias se encontram, os caminhos se cruzam, cada um com sua particularidade. Não tem um começo e um fim específico, mas tem, e todos chegam. se bem instruídos a viver o meio. nesse meio encontramos a música, o movimento, a linguagem a partir de propostas, improvisação e criação.”

Sujeito 22

Aqui vamos pedir que faça um desenho de acordo com a proposta a seguir. Depois, explique seu desenho.

Desenhe algo a partir da seguinte pergunta: "O que é a abordagem Orff-Schulwerk para você?"

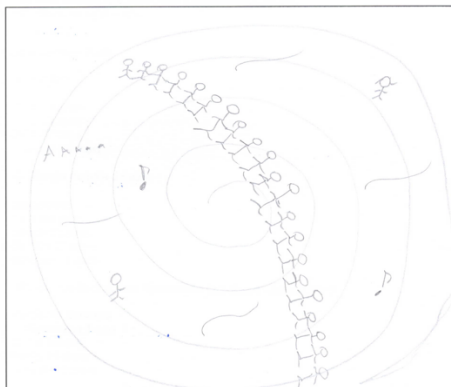


“Conectando diferentes pessoas diferentes caminhos, conectando tudo e todos.”

Sujeito 23

Aqui vamos pedir que faça um desenho de acordo com a proposta a seguir. Depois, explique seu desenho.

Desenhe algo a partir da seguinte pergunta: "O que é a abordagem Orff-Schulwerk para você?"



“A abordagem para mim reúne coletivo, criação, movimento, som, palavra em intensa conexão, em constante mudança e sempre com a possibilidade de incluir.”

Sujeito 24

Aqui vamos pedir que faça um desenho de acordo com a proposta a seguir. Depois, explique seu desenho.

Desenhe algo a partir da seguinte pergunta: "O que é a abordagem Orff-Schulwerk para você?"

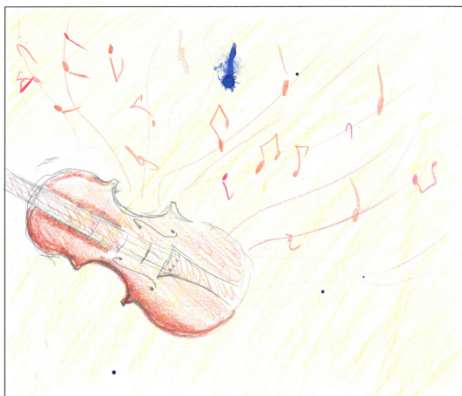


“As linhas retas e curvas representam ao mesmo tempo os tipos de movimento e ocupação do papel, a ocupação do espaço. As linhas pretas simulam a pauta por que a música, numa tentativa de unir a linguagem.”

Sujeito 25

Aqui vamos pedir que faça um desenho de acordo com a proposta a seguir. Depois, explique seu desenho.

Desenhe algo a partir da seguinte pergunta: "O que é a abordagem Orff-Schulwerk para você?"



“Durante muitos anos tocar violino foi um sinônimo de autotortura para mim. Eu me sentia inferior insuficientemente em comparação aos meus colegas. Eu me cobrava muito para ser melhor, estudar mais. Quando eu vivenciei a abordagem Orff-Schulwerk eu lembrei como era prazeroso fazer música e, assim, eu me libertei.”

Sujeito 26

Aqui vamos pedir que faça um desenho de acordo com a proposta a seguir. Depois, explique seu desenho.

Desenhe algo a partir da seguinte pergunta: "O que é a abordagem Orff-Schulwerk para você?"

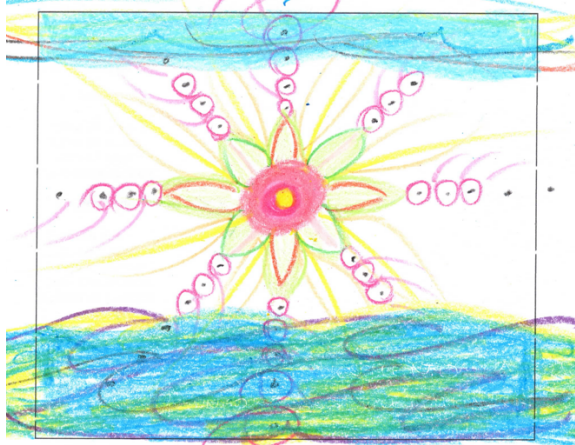


“O solo é o embasamento, as sementes as possibilidades, o regador a mão que cuida para que a planta, os alunos, possam florescer com exuberância”

Sujeito 27

Aqui vamos pedir que faça um desenho de acordo com a proposta a seguir. Depois, explique seu desenho.

Desenhe algo a partir da seguinte pergunta: "O que é a abordagem Orff-Schulwerk para você?"



“Um centro que expande e contrai, que está entre o céu e a terra, que faz menção às plantas, que apresenta pontos centrais, que mostra uma unidade não fechada em si, que usa todas as cores disponíveis, que vale para tudo que pulsa”.

Fonte: Dados coletados a partir da pesquisa realizada com professores.

ANEXOS

ANEXO I – Parecer Consubstanciado do CEP

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA ABORDAGEM ORFF-SCHULWERK NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE MÚSICA

Pesquisador: GABRIELA VASCONCELOS ABDALLA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 79599124.0.0000.5482

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Sorocaba-PUC/SP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.857.245

Apresentação do Projeto:

Trata-se de protocolo de pesquisa para elaboração de Dissertação de Mestrado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (PEPG em CED), vinculado à Faculdade de Educação (FE) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Projeto de pesquisa de autoria de Gabriela Vasconcelos Abdalla, sob a orientação da Profa. Dra. Clarilza Prado de Souza.

As informações citadas, no corpo do presente PARECER CONSUBSTANCIADO, nos campos: Apresentação do Projeto; Objetivo da Pesquisa; & Avaliação dos Riscos e Benefícios; foram extraídas do arquivo PDF denominado: "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2331356.pdf" resultado do preenchimento das 6 (seis) etapas do processo de submissão do presente PROTOCOLO DE PESQUISA via sistema integrado nacional Plataforma Brasil.

O supracitado documento informa que, O estudo terá como objetivo geral analisar as representações sociais de professores frequentadores da Associação Orff Brasil sobre os desafios e possibilidades relativos à abordagem Orff-Schulwerk. E apresenta como objetivos específicos: 1) contextualizar a abordagem Orff-Schulwerk no âmbito da história da educação musical, no sentido de compreender os fundamentos e princípios dessa abordagem e a presença do professor; 2) situar os conceitos principais da Teoria das Representações Sociais

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br

(TRS), que podem contribuir com a análise e discussão dos dados a serem obtidos junto aos professores investigados a respeito da abordagem Orff-Schulwerk; e 3) identificar os desafios, que são percebidos pelos participantes como relevantes em suas práticas cotidianas. Fundamenta-se na Teoria das Representações Sociais/TRS, de Moscovici (2012); e na abordagem Orff-Schulwerk/OS, conforme Orff (1978), Haselbach (2011, 2012), Haselbach, Maschat e Sastre (2011), Cunha (2013) e Cunha, Carvalho e Machat (2015) referenciados nessa pesquisa, quanto ao estudo dos princípios e fundamentos que orientam esses professores. A investigação assumirá uma abordagem qualitativa e se desenvolverá, metodologicamente, por meio das seguintes etapas: 1ª a realização de uma análise documental envolvendo os cursos internacionais realizados no Brasil e os jornais produzidos pela Abraorff; 2ª a utilização da TALP - Técnica de Associação Livre de Palavras, juntamente com a realização de um desenho produzido pelos professores participantes que correspondam a questionamentos sobre a abordagem Orff-Schulwerk. Este procedimento metodológico será desenvolvido em uma oficina relativa à abordagem Orff Schulwerk, realizada em um Grupo de Estudos, promovida pela Abraorff, a fim de identificar, por meio das palavras e da imagem, possíveis dimensões encobertas de conceitos da Schulwerk nas representações sociais dos professores. Os resultados serão analisados por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2007) e dos referenciais teórico-metodológicos já mencionados. Para o trabalho final e após as considerações indicadas pela Banca, pretende-se elucidar como essas percepções podem contribuir para uma abordagem em educação musical ativa, que apresente a Música como uma linguagem acessível aos professores, evidenciando suas potências e habilidades artísticas, criativas, emocionais, sociais e cognitivas, defendidas pelos princípios pedagógicos da OS.

Introdução

A abordagem Orff-Schulwerk (OS), desenvolvida por Carl Orff (1895-1982) e Gunild Keetman (1904-1990), é envolta em um ambiente colaborativo e participativo, por meio do trabalho prático e interativo. Orff (1978, 2011) e Keetman (2011) tomaram como alicerce um processo de trabalho prático de vivências artístico-musicais plenas de estímulo à criatividade e à improvisação, em que o professor deve construir junto aos seus alunos uma atmosfera colaborativa. Atualmente, a educação musical tem se mostrado cada vez mais complexa e desafiadora, exigindo dos professores habilidades e competências que vão além do conhecimento técnico-musical. Refletindo sobre a educação musical contemporânea acerca da formação de professores de Música sob a abordagem OS, alguns questionamentos nos

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br

apresentam: Quais os desafios enfrentados pelos professores de Música? Quais seriam as possibilidades a serem construídas pelos professores junto aos seus alunos para que reflitam positivamente sobre a educação musical? Considerando esses questionamentos, apresentamos como tema de pesquisa "Os desafios e possibilidades da abordagem Orff-Schulwerk na formação dos professores de Música", que tem como objetivo geral analisar as representações sociais de professores frequentadores da Associação Orff Brasil- Abraorff sobre os desafios e possibilidades relativos à abordagem Orff-Schulwerk, identificando suas crenças e atitudes. Entendemos que tais representações estão permeadas por percepções, atitudes, experiências, práticas, interpretações, crenças e conhecimentos, e podem constituir o escopo dessa abordagem de educação musical. Pretendemos elucidar como essas percepções podem contribuir para uma abordagem em educação musical ativa, que apresente a Música como uma linguagem acessível a todos os seres humanos, evidenciando suas potências e habilidades artísticas, criativas, emocionais, sociais e cognitivas, conforme é defendida pelos princípios pedagógicos da OS. Empreendemos uma pesquisa fundamentada na Teoria das Representações Sociais (TRS), desenvolvida por Serge Moscovici (2012). Essa abordagem teórica (MOSCOVICI, 2003, 2010, 2012) oferece uma perspectiva analítica que valoriza e abrange um pensamento construído no contexto das interações entre os indivíduos e a sociedade (JODELET, 1984, 2017a). Além disso, os aspectos teórico-metodológicos da TRS contribuem também para que possamos compreender questões em torno da subjetividade (SOUZA; NOVAES, 2013; JODELET, 2017b), e desenvolver um olhar psicossocial para a educação e para as pesquisas relacionadas a este campo, como também afirmam: Mazzotti (1994); Crusoé (2014); Abdalla e Villas Bôas (2018); e Souza e Novaes (2022). Ao tratar do tema sob a perspectiva teórica das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2010, 2012), consideramos que será possível realizar ainda uma reflexão direta sobre as práticas do contexto escolar (ABDALLA, 2006, 2017; FULLAN; HARGREAVES, 2006; GOODKING, 2006, 2010), no sentido de compreender e analisar as demandas da educação musical contemporânea. Nesta perspectiva buscamos promover um ensino mais dinâmico, crítico, criativo e participativo, como já apontam: Maschat (1999); Paz (2000); Goodkin (2004, 2006, 2010); Heinrich (2004); Fonterrada (2005); Halsebach (2011, 2012); Haselbach, Marschat e Sastre (2011); Keetman (2011); Hortélio (2012); Cunha, Carvalho e Maschat (2015); Cunha (2019); Santos (2020); Michellepis (2022); e Lima (2023).

Hipótese:

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br

A pesquisa não se utilizará de hipóteses.

Metodologia Proposta:

Para essa pesquisa, colocaremos o foco somente nos professores de Música, que tenham frequentado, ao menos uma vez, algumas das atividades promovidas pela ABRAORFF; ou seja, oficinas, grupos de estudo, cursos ou simpósios. Outra característica dos sujeitos é que eles devem estar trabalhando em escola regular com alunos da Educação Infantil ou Ensino Fundamental. Serão considerados participantes da pesquisa os professores que estiverem no dia das formações relativas à abordagem Orff-Schulwerk, promovidas e realizadas pela Abraorff. Por meio de uma investigação qualitativa, o processo será realizado de acordo com as seguintes etapas: - Análise documental envolvendo o material referente aos cursos internacionais realizados no Brasil; assim como os jornais produzidos pela Abraorff; - Utilização da TALP - Técnica de Associação Livre de Palavras, em conjunto com a execução de um desenho produzido pelos professores participantes que correspondem às questões: 1) O que é a abordagem Orff-Schulwerk para você? 2) O meu maior desafio em relação a abordagem Orff-Schulwerk é...?. Este procedimento metodológico será desenvolvido em duas oficinas relativas à abordagem Orff-Schulwerk, realizadas nos Grupos de Estudos, promovida pela Abraorff, a fim de identificar, por meio das palavras e da imagem, possíveis dimensões encobertas de conceitos da Schulwerk nas representações sociais dos professores.

Metodologia de Análise de Dados:

Durante as formações, os dados serão compostos por meio da realização da TALP, e do registro dos desenhos, elaborados pelos participantes. Os dados colhidos serão organizados e categorizados. Os procedimentos de análise referente a TALP serão divididos em 4 etapas descritas abaixo: Etapa 1 - Tabulação de dados referentes as escolhas dos sujeitos para posteriormente processamento no EVOC, contido no software IRAMUTEC. Etapa 2 - Tabulação pareada por sujeito das justificativas das escolhas de cada palavra tabulada na etapa 1. Etapa 3 - Construção do corpus destas justificativas. Etapa 4 - Categorização e análise das escolhas de cada palavra presente no núcleo central, nas periferias e na zona de contrastes. A partir do estudo realizado, será feita a categorização dos dados a partir da similitude em seu sentido, o que aponta para caminhos de análise para atender aos objetivos da presente pesquisa. Além disso, será feita a relação entre os achados neste trabalho com o que já existe na literatura sobre o tema, como sugerido por Lüdke e André (1986), Bogdan e Biklen (1994); Boavida

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SÃO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br

Continuação do Parecer: 6.857.245

(2002), Sandín Esteban (2010). Para a análise referente aos desenhos, seguiremos os seguintes procedimentos: Etapa 1 - Leitura e observação dos desenhos produzidos. Etapa 2 - Elaboração da matriz para análise dos desenhos Etapa 3 - Teste da matriz com três (3) juízes, que realizarão a análise de 3 desenhos dos sujeitos e indicarão críticas e sugestões para a análise. Etapa 4 - Análise dos desenhos seguindo a matriz final elaborada. Assim, serão identificados categorias, tendências, padrões, relações (ALVES-MAZOTTI; GEWANDZNAJDER, 1998), na busca de identificar o texto, o contexto e significado conforme destaca André (1983). Os resultados serão analisados por meio da técnica de análise de conteúdo (FRANCO, 2005; BARDIN, 2007) e dos referenciais teórico-metodológicos já mencionados anteriormente.

Desfecho Primário:

Consideramos que, após realizadas as etapas de coleta, será possível analisar as representações sociais dos professores de Música sobre a abordagem Orff-Schulwerk, identificando os desafios e possibilidades da mesma, viabilizando uma reflexão sobre as práticas educacionais desses sujeitos. Pode-se perceber também as dificuldades dos docentes em relação às formações Orff-Schulwerk, para que se possa considerar ajustes no conteúdo e na forma de futuras formações em outros contextos.

Tamanho da Amostra no 20."

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as representações sociais de professores frequentadores da Associação Orff Brasil sobre os desafios e possibilidades relativos à abordagem Orff-Schulwerk, identificando suas crenças e atitudes.

Objetivo Secundário:

- 1.Contextualizar a abordagem Orff-Schulwerk no âmbito da história da educação musical, no sentido de compreender os fundamentos e princípios dessa abordagem e a presença do professor;
- 2.Situar os conceitos principais da Teoria das Representações Sociais (TRS), que podem

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br

Continuação do Parecer: 6.857.245

contribuir com a análise e discussão dos dados a serem obtidos junto aos professores investigados a respeito da abordagem Orff-Schulwerk;

3. Identificar os desafios, que são percebidos pelos participantes como relevantes em suas práticas cotidianas

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Sobre os possíveis riscos apresentados pela pesquisa, é preciso afirmar que todas as pesquisas com seres humanos envolvem risco em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidente os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes conforme resolução 466/12. Este projeto seguirá as normatizações éticas atendendo as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos, aprovadas pelo artigo 3º da Resolução CNS 510/2016 (BRASIL, 2016). Percebendo a existência de qualquer constrangimento, cansaço, estresse ou fase que afete emocionalmente, os participantes da pesquisa poderão optar, durante o processo, não responder a qualquer questionamento que gere quaisquer desconfortos ou não veja pertinência na exposição, assim como poderão desistir de participar do projeto no seu decorrer. Ainda assim, se necessário, caso algum tipo de risco se materialize, principalmente em questões emocionais, poderemos fazer o encaminhamento à unidade de saúde para amenizar qualquer questão apresentada. Os participantes também têm a garantia de anonimato e privacidade.

Benefícios:

Benefícios envolvidos na pesquisa: Esta pesquisa trará, como benefícios para os participantes, a possibilidade de discussão sobre práticas docentes inclusivas, que contribua para o ensino de todos os estudantes, por considerar as suas diferenças um dado da realidade a ser antecipado e validado. Os participantes poderão explorar as teorias e práticas propostas pelo Ensino Diferenciado e Desenho Universal para a Aprendizagem como possibilidades de ação do professor para uma educação de qualidade. Além disso, espera-se contribuir para a discussão sobre estratégias formativas reflexivas, e avaliar de que maneira o portfólio pode contribuir para a formação docente. Ao final do processo de análise de dados, os participantes da pesquisa terão a devolutiva dos resultados da pesquisa, por meio de palestra a ser realizada de forma online com todos os participantes.

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello

Bairro: Perdizes

CEP: 05.015-001

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)3670-8466

Fax: (11)3670-8466

E-mail: cometica@pucsp.br

Continuação do Parecer: 6.857.245

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide campo: "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo: "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Vide campo: "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A lista de documentos obrigatórios necessários a análise e revisão ética de seu projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP campus Monte Alegre (CEP-PUC/SP) é a seguinte:

1. Folha de Rosto - OK;

1.1 DETALHAMENTO DA PENDÊNCIA:

STATUS = APROVADO

2. TCLE - OK;

2.1 DETALHAMENTO DA PENDÊNCIA:

STATUS = APROVADO

3. Ofício de Apresentação - OK;

3.1 DETALHAMENTO DA PENDÊNCIA:

STATUS = APROVADO

4. Projeto de Pesquisa - OK;

4.1 DETALHAMENTO DA PENDÊNCIA:

STATUS = APROVADO

5. Autorização para realização da Pesquisa - OK;

5.1 DETALHAMENTO DA PENDÊNCIA:

STATUS = APROVADO

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - Sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001
UF: SP Município: SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: cometica@pucsp.br

Continuação do Parecer: 6.857.245

6. Parecer de mérito acadêmico - OK;

6.1 DETALHAMENTO DA PENDÊNCIA:

STATUS = APROVADO

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa, campus Monte Alegre da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - CEP-PUC/SP, aprova integralmente o parecer oferecido pelo(a) relator(a).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2331356.pdf	03/05/2024 17:45:56		Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	03/05/2024 17:45:43	GABRIELA VASCONCELOS ABDALLA	Aceito
Outros	oficio.pdf	03/05/2024 17:45:37	GABRIELA VASCONCELOS ABDALLA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao.pdf	03/05/2024 17:45:26	GABRIELA VASCONCELOS ABDALLA	Aceito
Parecer Anterior	Parecer.pdf	03/05/2024 17:45:04	GABRIELA VASCONCELOS ABDALLA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	24/04/2024 20:28:44	GABRIELA VASCONCELOS ABDALLA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	24/04/2024 20:28:17	GABRIELA VASCONCELOS ABDALLA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Parecer: 6.857.245

Não

SAO PAULO, 29 de Maio de 2024

Assinado por:
Antonio Carlos Alves dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br