

# Abordagem *Orff-Schulwerk* História, Filosofia e Princípios Pedagógicos

João Cunha  
Sara Carvalho  
Verena Maschat



universidade de aveiro  
theoria poesis praxis



# **Abordagem**

# ***Orff-Schulwerk***

## História, Filosofia e Princípios Pedagógicos

João Cunha

Sara Carvalho

Verena Maschat



universidade de aveiro  
theoria poiesis praxis

**Título**

Abordagem *Orff-Schulwerk*:  
História, Filosofia e Princípios Pedagógicos

**Coordenação**

Sara Carvalho

**Autores**

João Cunha  
Sara Carvalho  
Verena Maschat

**Design e serviços de pré-impressão**

Serviços de Comunicação, Imagem e Relações Públicas  
Universidade de Aveiro

**Impressão**

ARTIPOL – Artes Tipográficas, Lda

**Editora**

UA Editora  
Universidade de Aveiro  
Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia

1ª edição – novembro 2015

**Tiragem**

500 exemplares

**ISBN**

978-972-789-446-8

**Depósito legal**

401987/15

**Catálogo recomendada**

Cunha, João  
Abordagem Orff-Schulwerk : História, Filosofia e Princípios Pedagógicos / João Cunha,  
Sara Carvalho, Verena Maschat. - Aveiro : UA Editora, 2015. 111. : il.

Educação musical // Abordagem Orff-Schulwerk // Ensino da música // Música -  
Aprendizagem // Expressão corporal // Teoria da música

CDU 78.03:37.018

Este trabalho é financiado por Fundos FEDER através do Programa COMPETE 2020 e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto «UID/EAT/00472/2013, INET-MD».

“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. Fiz o meu trabalho agora compete-vos fazerem o vosso.”

(Carl Orff in “*Orff-Schulwerk: Past and Future*” – Discurso proferido na abertura do Orff-Institut de Salzburgo, 25 de Outubro de 1963).



# Índice

7 Agradecimentos

9 Prefácio

11 Introdução

## CAPÍTULO I

15 1. *Orff-Schulwerk*: História e evolução

16 1.1. Carl Orff: Compositor e pedagogo –  
aspectos biográficos

21 1.2. Fundação da *Günther-Schule*: Envolvência  
de Dorothee Günther e Gunild Keetman

25 1.3. Reavivar práticas... Revigorar ideias...  
Fundação do *Orff-Institut* de Salzburgo

29 1.4. *Orff-Schulwerk* no mundo –  
Da partilha ao crescimento

33 1.5. *Orff-Schulwerk* em Portugal

## CAPÍTULO II

42 2. *Orff-Schulwerk*: Princípios pedagógicos

47 2.1. Ritmo, voz e expressão rítmico-linguística

50 2.2. Corpo, movimento e dança

53 2.3. “Música Elementar”

56 2.4. Organização e sequência didática da obra  
impressa

57	2.5. <i>Orff Instrumentarium</i>
59	2.6. Componente social e 'terapêutica'

### **CAPÍTULO III**

64	3. <i>Orff-Schulwerk</i> : Desafios para o século XXI
66	3.1. Conceito de 'Eu Musical' em contexto 'Orffiano' atual de Educação Musical
71	3.2. Abordagem <i>Orff-Schulwerk</i> e(m) Portugal: Da utopia à realidade
73	Anexos
97	Referências bibliográficas
109	Notas biográficas dos autores



# Agradecimentos

Universidade de Aveiro

INET-md, Instituto de Etnomusicologia – Centro de Estudos em Música e Dança

FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Professora Doutora Graça Mota

Professora Doutora Ana Luísa Veloso

*Orff-Schulwerk* Forum | Salzburg – Áustria

Orff Institut – Mozarteum Universität | Salzburg – Áustria

Orff-Zentrum München

STUDIO 49

# ***Orff-Schulwerk***

História, Filosofia  
e Princípios Pedagógicos

## Prefácio

Num momento da história da Educação Musical em Portugal em que múltiplas abordagens pedagógicas e didáticas coabitam pacificamente nas salas de aula, e as mais diversas músicas parecem encontrar lentamente um caminho para dentro de templos onde até há bem pouco seriam consideradas verdadeiras heresias face ao cânone estabelecido, o aparecimento de um livro sobre a abordagem *Orff-Schulwerk* representa, por um lado, um ato de coragem e, por outro, uma revisitação sistemática e de inegável valor de um compositor e da sua obra pedagógica.

### **Comecemos por nos deter um pouco no ato de coragem.**

Se percorrermos a literatura mais atual que hoje se produz sobre o ensino da Educação Musical em sentido lato, facilmente chegamos à conclusão de que a pedagogia Orff está praticamente ausente das preocupações quer de investigadores quer da maioria dos educadores musicais. Exceptuando alguns seguidores fiéis que continuam a procurar alargar os seus horizontes dentro do que hoje são as práticas Orffianas e a manter vivos os seus princípios pedagógicos, assiste-se por parte de outros à sua rejeição enquanto prática alienante, não por virtude do próprio Carl Orff, mas sim dos que porventura transformaram uma filosofia e um conjunto de princípios em ‘método’ através da sua ritualização, sistematização e codificação. Neste contexto, a publicação deste livro representa, do meu ponto de vista, um ato de coragem. Dito isto, passemos ao que considero ser o valor inegável desta obra e também a sua oportunidade científica e pedagógica.

Partindo de uma abordagem histórica bem situada no tempo e contexto socio-político, os autores dão a conhecer aprofundadamente o homem, a sua filosofia e os princípios pedagógicos que nos legou, demonstrando de seguida que a obra pedagógica de Carl Orff pode constituir hoje, e de pleno direito, a base para uma ampla exploração e aprofundamento, tanto do ponto de vista epistemológico, como através

do seu potencial investigativo. Na verdade, para além de uma extensiva e rigorosa abordagem do estado da arte nos capítulos I e II, nomeadamente no que esta contém de necessário e útil para se compreender de modo pleno e enquadrado a obra em análise, o capítulo III remete-nos para a atualidade científica e pedagógica da *Orff-Schulwerk* e para os desafios que nos proporciona na atualidade. Ressalta-se a apresentação do conceito de ‘Eu Musical’ em contexto ‘Orffiano’, no cruzamento da *Flow theory* de Csikszentmihalyi e das teorias do *Embodiment*, parte integrante da tese de doutoramento do primeiro autor. Aqui se deixa uma marca indelével quanto à oportunidade deste trabalho e a possibilidade de o situar de pleno direito no séc. XXI e no seio das discussões que hoje se travam na comunidade científica internacional, acerca do que poderá ser uma Educação Musical viva, criativa e atenta aos diferentes contextos em que acontece.

Em conclusão. Este trabalho proporciona-nos um contributo relevante e atual sobre a *Orff-Schulwerk* e, através do seu rigor, uma abrangente sistematização e proposta de abertura para novos caminhos, quer de investigação, quer do foro pedagógico, merecendo ter uma ampla difusão junto de professores e investigadores. Espera-se que venha a suscitar novos trabalhos que continuem a projetar a obra pedagógica de Carl Orff e a demonstrar a sua capacidade de ainda hoje nos surpreender.

Graça Mota

## Introdução

Este livro reúne considerações histórico-filosóficas e princípios pedagógicos fundamentais relativos à abordagem *Orff-Schulwerk*. Desenvolvida no seio das Pedagogias Musicais Ativas do século XX, esta abordagem teve origem na concepção holística de Carl Orff sobre o ser humano, que procurou ampliar através do desenvolvimento de capacidades artístico-criativas. Unindo pedagogicamente expressão rítmico-linguística, música e movimento/dança, a abordagem *Orff-Schulwerk* permite experienciar a música de ângulos e formas tão diferentes, quanto variadas e proficuas, residindo nesta pluridimensionalidade o seu acolhimento internacional.

Em Portugal, com inestimável apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, a abordagem *Orff-Schulwerk* foi implementada na década de 1960, impulsionando em contexto pedagógico a vivência e compreensão da música por vias distintas (vocal, instrumental e corporal). Para tal, muito contribuiu o papel de Maria de Lourdes Martins, não só pelo seu envolvimento da divulgação das ideias pedagógicas de Orff, mas também pela adaptação da obra impressa da abordagem *Orff-Schulwerk* ao nosso país. Presentemente, esta abordagem permanece tão viva quanto atual, sendo uma realidade em cerca de quarenta e cinco países dos cinco continentes.

O objectivo central deste livro é difundir aspetos histórico-filosóficos e princípios pedagógicos elementares da abordagem *Orff-Schulwerk*, no sentido de revigorar a sua implementação e desenvolvimento em diferentes contextos educativos portugueses, e de países de expressão lusófona. No que respeita ao seu enquadramento teórico-epistemológico, impera referir que as questões levantadas pelos pedagogos do início do século XX continuam a fazer parte das preocupações de pedagogos, educadores e psicólogos contemporâneos. As problemáticas do desenvolvimento curricular e do processo de ensino/aprendizagem, bem como a passagem de reflexões sobre “como se ensina” para um paradigma assente na problemática de “como se aprende” são realidade em diferentes sistemas educativos. Neste particular, López-Ibor (2007) afirma que “muitos pedagogos chegaram à conclusão de que a Educação não consiste em ensinar, às crianças, o que devem pensar, mas sim, a

pensar”<sup>1</sup>. Neste sentido, com o objectivo de promover uma Educação Musical que possibilite ao aluno trabalhar a linguagem musical de forma mais expressiva e criativa, importantes abordagens pedagógicas revolucionaram o ensino da música em todos os seus domínios. Segundo Kugler (2011)

*O Jaques-Dalcroze Training Centre, em Hellerau, a Rudolf von Laban’s School of Art, em Monte Verità, a Mary Wigman School, em Dresden e também a Günther-Schule, em Munique, devem a sua génese ao princípio “Pioneiro de Workshop”. Estas escolas, formadas no decurso da reforma cultural que marcou a viragem do século, revelaram muitas características comuns. Os protagonistas fundaram comunidades-oficina, trabalhando em pequeno círculo/grupo, ensinando com base em processos criativos e artísticos e na participação direta dos alunos (Kugler, 2011:16)<sup>2</sup>.*

Centradas na experiência como construção do conhecimento, surgiram a ‘Rítmica’<sup>3</sup> de Émile Jaques-Dalcroze, a ‘Pedagogia Willems’<sup>4</sup> de Edgar Willems, a ‘Língua Musical Materna’<sup>5</sup> de Zoltán Kodály e a ‘Schulwerk’ de Carl Orff. Subjacentes

---

1 “Son muchos los pedagogos que han llegado a la conclusión de que la educación no consiste en enseñar a los niños lo que deben pensar, sino a pensar” (López-Ibor, 2007:10).

2 “The Jaques-Dalcroze Training Centre in Hellerau, Rudolf von Laban’s School of Art on Monte Verità, The Mary Wigman School in Dresden and also the Günther-Schule in Munich owe their genesis to the principle of “Pioneer and Workshop”. The schools formed within the cultural reform at the turn of the century showed many similar features. The protagonists first found a workshop-like community and teach a small circle of pupils mostly through the direct participation of their own artistic innovative process” (Kugler, 2011:16).

3 “A ‘Rítmica’ é um sistema de Educação Musical que integra ritmo musical e expressividade do corpo, uma espécie de solfejo corporal destinado a despertar no corpo a consciência do sentido rítmico-muscular, fundamento da arte musical (...) A Plástica animada é um dos três pilares da Rítmica, juntamente com a leitura ativa de partituras, o solfejo e a improvisação, primeiramente de gestos e movimentos corporais e, em seguida, de melodias vocais e instrumentais, individualmente (solista) e em grupo (coro)” (Madureira, 2012). “A Rítmica, antes de mais nada, é uma experiência pessoal” (Dalcroze, 1909:66 apud Madureira, 2012:4).

4 Entenda-se genericamente por ‘Pedagogia Willems’, “Despertar o amor pela música, primeiramente como uma linguagem, mas também como uma arte, uma ciência, praticando-a na alegria; Estabelecer as bases da arte musical desenvolvendo o ouvido musical e o senso rítmico, este último, precedendo e preparando a prática do solfejo (formação musical), do instrumento e de todas as outras disciplinas musicais; Cultivar a abertura à linguagem e à arte musical de diferentes épocas e de diversas culturas; Solicitar todas as faculdades sensório-motoras, afectivas, mentais e intuitivas (inventivas e criativas), fortalecendo-as e harmonizando-as entre si”. Acedido a 3 de Agosto de 2011, em <http://www.aiem-willems.org/monde/index.php?page=frameset&lang=br>

5 Na ‘Língua Musical Materna’ o canto assume-se como um dos pilares, já que a voz é o instrumento natural e mais intimamente ligado à cultura e à identidade, através do qual se promovem e valorizam as tradições de origem folclórica e se alfabetiza musicalmente o ser humano. De acordo com Cruz (1988:11), “Kodály acreditava firmemente na importância de manter vivas as tradições folclóricas e na continuidade de uma cultura através da Língua e da Música”. A ‘Língua Musical Materna’ pressupõe a aprendizagem do canto, a coordenação de movimentos com a música e a aprendizagem de elementos e conceitos musicais, visando o desenvolvimento de vocabulário e aptidões musicais (canto, ritmo, sentido de forma, audição melódica e em partes, audição interior, memória musical, leitura, escrita e audição musical (Cruz, 1988).

a estas abordagens pedagógico-musicais, enquanto marcos da Pedagogia Musical moderna, inúmeros princípios basilares coexistem. Cunha (2005) salienta oito pontos comuns:

- 1) A *praxis* antecede sempre a *theoria*.
- 2) A importância da valorização de material sonoro familiar à criança, ao qual se associam, posterior e gradualmente, novas ideias musicais.
- 3) A integração da música com outras formas de expressão, como a linguagem falada, o movimento e a dança.
- 4) A importância da linguagem, não só como expressão artística, mas como processo de aprendizagem e valorização da língua materna.
- 5) O movimento e o corpo são inseparáveis da prática musical.
- 6) A motivação, o prazer e os aspectos lúdicos passam a ser valorizados e considerados factores fundamentais do processo ensino/aprendizagem.
- 7) A música é para todos – A democratização e laicização da música não exclui ninguém e proporciona, ao maior número possível de pessoas, independentemente da sua idade, ou estrato social, o acesso ao universo da música.
- 8) Valorização dos processos de aprendizagem, da prática musical (vocal e instrumental) e da criação/improvisação deixando para segundo plano, o resultado ou produto musical final (Cunha, 2005:12-13).

O êxito de algumas ideias pedagógico-musicais do século XX, – Dalcroze, Willems, Kodály e Orff, entre outros –, reside na essência musical ativa que lhes está inerente. Apresentando-se como abordagens pluridimensionais, estas ideias promovem o êxito e fortalecem a vivência da música por vias diferenciadas (vocal, instrumental e corporal). Deste modo, favorecem a construção de um universo educativo que assenta em diversificadas formas de estimulação, tendo presente que, à medida que se desenvolvem, as crianças passam por vários estados/fases que estabelecem os fundamentos da inteligência, da moral, da saúde emocional e das competências académicas (Brazelton & Greenspan, 2002). Nesse sentido, ilustrando o carácter interativo e integrado de processos de ensino/aprendizagem centrados na infância e nas suas diversas etapas, abordagens e métodos de ensino da música mais teóricos deram lugar, de forma progressiva, a pedagogias ativas. Alicerçadas na Psicologia do Desenvolvimento e, por conseguinte, nas diversas fases de evolução psicossomática da criança, estas abordagens ativas reconheceram a criança como ser dotado de características próprias e não como um adulto incompleto (Piaget, 1974, 1975), tendo também em linha de conta aspetos relativos à interdependência corpo/mente/emoção/meio (Bruner et al., 1976; Comenius, 1631/2001; Dewey, 1894, 1895, 1934, 1938, 1959).

Numa perspectiva complementar, o “Sócioconstrutivismo” transversal à obra de Vygotsky (1978, 1996, 1999, 2007, 2011), bem como aspetos centrais da Psicologia

Cultural focados por Bruner (1996, 1997, 2008), contribuíram para que as obras pedagógico-musicais, idealizadas e desenvolvidas pelos referidos pedagogos, entendessem o ser humano como ser social/cultural, sendo a inter-relação mente/cultura determinante na sua aprendizagem e desenvolvimento. Em suma, o ser humano e o seu desenvolvimento passaram a ser entendidos num sentido global de inter-relação permanente entre corpo/mente/emoção/cultura.

Particularizando à abordagem *Orff-Schulwerk*, deve evidenciar-se que esta presuppõe o envolvimento ativo em múltiplas vertentes artísticas, as quais, de forma holística, proporcionam possibilidades de ensino/aprendizagem com base na descoberta, na experimentação, na partilha, na criação conjunta e na vivência social e emocional que são, em boa verdade, necessidades humanas que não têm idade (Maschat, 1999). Nesse sentido, a abordagem *Orff-Schulwerk* amplia aspetos globais da personalidade (sentidos/emoção/razão/sociabilidade), numa unidade estética, artística e humanista entre música, linguagem, movimento, dança, improvisação e criação, assentando em processos de vivência musical à qual se encontra inerente a lendária máxima chinesa “Diz-me e esquecerei; mostra-me e lembrar-me-ei, envolve-me e compreenderei” (Confucius, s.d.)<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> “Tell me and I will forget; show me and I may remember; involve me and I will understand” (Confucius, s.d). Acedido a 3 de Agosto de 2011, em <http://www.confucius.org/>.



# 1. *Orff-Schulwerk*: História e evolução

## 1.1. Carl Orff: Compositor e pedagogo – aspetos biográficos

No seio de uma família de classe média/alta da cidade de Munique nasceu, a 10 de Julho de 1895, aquele que viria a ser um dos mais destacados pedagogos musicais do século XX, Carl Orff. Num contexto familiar de múltiplas vivências em distintas vertentes, géneros e estilos musicais, Orff desenvolveu, desde cedo, um natural fascínio pela música. Destaque para a fundação da sociedade orquestral Wilde Gungl<sup>7</sup> pelo seu avô materno, para o forte e contínuo ambiente musical vivido na casa de família em Maillingerstraße<sup>8</sup>, onde a música militar se fazia ouvir e, em finais de tarde, também a música tradicional ecoava, vinda dos jardins e das tabernas de rua. Duetos de piano, interpretados diariamente pelos seus pais, – Paula Koestler e Heinrich Orff –, em associação com habituais quartetos de corda e quintetos de corda e piano, contribuíram também para que a música fosse uma constante na infância de Orff. A mãe de Carl Orff, pianista de distinção, viria a ser a sua maior influência musical; ela foi também a grande impulsionadora dos seus estudos, já que com apenas cinco anos de idade, Carl começou a frequentar aulas de piano, às quais se viriam somar as de órgão e violoncelo. De salientar que nestas aulas o jovem preferiu sempre a improvisação, face à prática metódica instituída. À medida que o tempo passava, aumentava a sua receptividade ao mundo do teatro, à história local e à natureza, fruto da marcante envolvência dos ambientes naturais nos quais crescia, e onde descobria que a beleza das flores, das ervas e das paisagens naturais da primavera influenciavam, fortemente, a sua forma de ser e estar. As várias “cenas primaveris” que encontramos nas suas obras, testemunham que a Primavera foi, desde cedo, a sua estação preferida. Para além de paradas militares, também a música ligada aos rituais da Igreja contribuiu para a paixão que Orff viria a desenvolver pelo “teatro musical”<sup>9</sup>. Aos dez anos,

---

7 Do alemão original (Thomas, 1985: documento não paginado).

8 Ibidem.

9 “Kind of music-theatre” (Thomas, 1988:5).

Orff publicou uma história para crianças numa revista infantil da época, escreveu textos e compôs músicas para as suas próprias peças de fantoches, que representava com a sua irmã Maria (Mia). A sua grande predisposição para o mundo do espetáculo viria a fortificar-se com o fascínio sentido no decurso de uma formação secundária profundamente humanista, na qual o estudo de Línguas e Culturas Clássicas (Latim e Grego Antigo) assumiu um papel preponderante.

Simultaneamente, o incentivo familiar continuava a marcar as aptidões musicais do jovem Carl, através da descoberta de obras sinfónicas e óperas, ouvidas, analisadas e comentadas na companhia da sua mãe. A partir de 1909, após a representação de *Der fliegende Holländer* de Richard Wagner, começa a assistir regularmente a óperas e peças de teatro, que influenciaram fortemente a sua primeira publicação musical – *Eliland-Lieder* –, obra de 1911, à qual, no ano seguinte, se juntou uma outra dividida em três partes, para coro e barítono solo, sobre o tema *Also sprach Zarathustra*, de Friedrich Nietzsche (1912).

O seu interesse e devoção à música têm como consequência uma certa alienação à escola, pelo que, não manifestando interesse em terminar os seus estudos gerais, Orff prepara a sua admissão na Akademie der Tonkunst, na qual não viria a ser musicalmente compreendido. Dos breves estudos com Heinrich Kaminsky<sup>10</sup>, Orff viria a valorizar muito mais a troca de ideias do que a técnica de composição propriamente dita. As suas primeiras composições foram largamente influenciadas por Schönberg e Debussy, estando os seus interesses cada vez mais direccionados para o teatro, maioritariamente para a obra de William Shakespeare e para a tragédia grega antiga. Segundo Grosser (1982), Carl Orff sentia-se nesta fase da sua vida fortemente influenciado pelo carácter mágico, ritual, encantatório das músicas ditas primitivas e pela riqueza das músicas arcaicas das grandes civilizações. A dedicação à análise e composição de obras dos séculos XVI e XVII marcaram a etapa durante a qual, através de transcrições livres, Orff adaptou ao teatro moderno o *Orfeo* de Monteverdi.

Numa época em que o expressionismo alemão estava extremamente ativo, a dança e o movimento começavam a ganhar espaço no meio artístico e, conseqüentemente, a expressão corporal adquiria contornos mais naturais e menos rígidos. Neste contexto, o “Teatro Musical”<sup>11</sup> integrou as composições de Orff, que procurava manter contacto com um público tão vasto quanto possível. As suas obras eram escritas de forma muito intuitiva, e tinham como ponto de partida melódico o ritmo, e não

10 Compositor alemão do Romantismo tardio, nascido em Tiengen, no ano de 1886 e falecido em Ried, no ano de 1944.

11 Produção teatral que combina na representação o diálogo e a música, integrando coros, acompanhamento instrumental, interlúdios e muitas vezes a dança num enredo dramático. O género encontra as suas raízes numa vasta variedade de formas teatrais popularizadas no século XIX incluindo a opereta, a ópera cómica, o cabaré, a pantomina, o vaudeville e o burlesco, encontrando a sua expressão mais acabada nos Estados Unidos da América, particularmente nos teatros da Broadway (Patrice, 1998; Solmer, 1999).

a harmonia. Nesse sentido, apelavam ao fluir dos sons e comunicavam de forma imediata com a percepção sonora dos ouvintes. Assim, tudo o que poderia retardar a percepção estética imediata (por exemplo, o desenvolvimento harmónico, a elaboração contrapontística, a construção de formas complexas) era deliberadamente excluído das suas obras. Em suma, os ritmos vigorosos e pulsantes, a orquestração colorida com forte presença de percussão, a paixão pelo ‘Teatro Musical’, pela voz humana e pelas melodias tradicionais ricas em harmonizações, definem a essência do estilo marcante da obra composicional de Carl Orff.

Em 1935-1936, compôs aquela que, de todas as suas obras, continuará a ser a mais conhecida: *Carmina Burana* – oratória secular, baseada em poemas medievais em latim e na língua alemã do séc. XIII. O dinamismo desta obra, a sua extrema simplicidade de estrutura, e o carácter religioso e popular das melodias são características transversais ao estilo de composição a que Orff deu continuidade. Inspirando-se no teatro grego e em ‘misteriosas’ peças medievais, são disso exemplo as notáveis cantatas cénicas *Catulli Carmina* (1943) e *Triunfo de Afrodite* (1953), as Óperas-contos de fadas ou fantástico-populares, *A Lua* (1939), *A Astuta* (1943) e as óperas trágicas *Antígona* (1949), *Édipo Rei* (1960), *Prometeus* (1966) e *Comédia para o fim dos tempos* (1973). Relativamente ao ensino da composição Orff assumiu, funções docentes na Hochschule für Musik de Munique em meados do Séc. XX e, mais tarde, nos Conservatórios de Mannheim e Darmstadt. Acima de tudo, os alunos que frequentaram as suas masterclasses aprenderam a descobrirem-se a si próprios, enquanto seres humanos providos de criatividade.

Humanista e sonhador, Orff sempre valorizou as maravilhas da natureza, desenvolvendo uma filosofia de vida voltada para o ser humano, enquanto ser comunicativo e dotado de imaginação no qual a música começa. Este pressuposto transparece nas suas palavras: “a música começa no homem, assim como o ensino. Não com um instrumento, não com este ou com aquele acorde. Primordial é o silêncio (paz) interior, o escutar dentro de si mesmo, o estar aberto para a música, o escutar o próprio coração e a própria respiração”<sup>12</sup>.

Tendo em conta a postura que Orff assumiu perante a vida, o interesse pelo misterioso mundo da infância revelou-se um excelente campo de observação, o qual, no entendimento de pensadores como Montessori ou Rousseau, se assume como

“o elemento mais importante da vida do homem – é o construtor do homem (...) A natureza determina que as crianças sejam crianças antes de serem homens” (Losa 1986:13). Nesse sentido, de forma a idealizar uma pedagogia estético-artística ativa,

---

<sup>12</sup> “Die Musik fängt im Menschen an, und so die Unterweisung. Nicht am Instrument, nicht mit dem ersten Finger oder mit der ersten Lage oder mit diesem oder jenem Akkord. Das Erste ist die eigene Stille, das In-sich-Horchen, das Bereit-Sein für die Musik, das Hören auf den eigenen Herzschlag und den Atem” (Orff, 1932, apud Haselbach, 2011:67).

baseada nos gostos, interesses e aptidões das crianças, Orff procurou compreender o pulsar da vida inerente às atividades que estas desenvolviam. Da observação do chamado ‘mundo das crianças’, Orff verificou que a vivência e exteriorização de emoções tinham na sua base a fantasia presente no jogo, no movimento, na criação de pregões, na entoação de lengalengas, no desenvolvimento de jogos de roda, danças, etc. Não é por mero acaso que grandes romancistas escrevem obras<sup>13</sup> sobre experiências da infância, vendo nelas uma inesgotável fonte de incomparáveis e irrepetíveis partilhas e vivências. Orff sentiu-o de igual forma.

A dualidade existente na ‘força’ da imponente montanha, e na apaziguante ‘calma’ do lago, concebiam o horizonte visível da habitação de Orff. Ainda que de forma metafórica, esta dualidade pode revelar muito da forma de ser e estar de um humanista que sempre considerou que “a fantasia é a única liberdade do homem”<sup>14</sup>. Hoje, sepultado onde outrora viveu, apenas a linha de visão mudou. Carl Orff repousa na *Kapelle der Klosterkirche*<sup>15</sup>, onde “gravadas na lápide sepulcral, junto ao seu nome, estão as últimas palavras por ele usadas, na *Vox Mundana* de *De temporum fine comoedia*, *SUMMUS FINIS*. O visitante fica pensativo, porque *Finis*, não somente significa “o fim”, mas também “a meta” (Thomas, 1985: documento não paginado)<sup>16</sup>. Carl Orff faleceu na sua cidade natal a 29 de Março de 1982, legando ao mundo, para além da obra composicional, uma visão pedagógico-musical de valor imenso.

---

<sup>13</sup> No decurso do séc. XIX, surge, no âmbito da literatura, o conceito de Bildungsroman. Os romances que exploram este conceito procuram narrar as vivências de crianças que caminham em direção ao estado adulto, num verdadeiro estado de ignorância, procurando experiências de amizade e amor, lutando contra a dura realidade. Wilhelm Meisters Lehrjahre de Goethe é a obra que melhor define este género literário. Esta temática na literatura surge a par da psicologia do desenvolvimento que desperta, precisamente, no início do séc. XX. Com efeito, é na adolescência que se processa um grande número de mudanças que condicionarão sobremaneira o percurso de vida de cada ser humano.

<sup>14</sup> “La fantasía es la única libertad del hombre” (Orff, 1976. In Maschat 2001:57).

<sup>15</sup> Do alemão original (Thomas, 1985: documento não paginado).

<sup>16</sup> “Auf der Grabplatte an der Kopfwand aber stehen unter dem Namen CARL ORFF die letzten Worte der “Vox Mundana” seines Endzeitspiels: SUMMUS FINIS. Der Besucher erinnert sich nachdenklich, daß “Finis” nicht nur “Ende”, sondern auch “Ziel” bedeutet” (Thomas, 1985: documento não paginado).



---

17 Reproduzido com a devida vénia a Karl Gabor – Fotografo – e ao Carl Orff-Stiftung/Archiv: Orff-Zentrum München.

## 1.2. Fundação da *Günther-Schule*: Envolvência de Dorothee Günther e Gunild Keetman

Em 1923, na cidade alemã de Munique, num clima de pós-guerra (1914 – 1918), Carl Orff conheceu Dorothee Günther, – artista plástica e pedagoga de Dança –, quando da sua participação na encenação de Orfeo. Seguidores atentos do trabalho de Dalcroze e de Laban, Orff e Günther nutriam o desejo de criar uma escola dedicada ao estudo conjunto da ginástica e da dança rítmico-expressiva. Nesse sentido, o entusiasmo inicial inerente a qualquer projeto novo leva Orff a propor que a música, enquanto arte essencial ao ensino/aprendizagem do movimento, fosse descoberta, estudada e trabalhada de forma criativa pelos alunos. Partindo desta ideia, Orff e Günther procuraram então mostrar que movimento e música são artes interativas, e que coexistindo se enriquecem mutuamente. Todos os esforços desenvolvidos fizeram sentido quando, no Outono 1924, foi fundada a *Günther-Schule* de Munique, e se iniciou a sua atividade; nesse ano, um grupo de alunos adultos teve a oportunidade de descobrir, criar, improvisar, fruir e, conseqüentemente, encontrar-se emocional e racionalmente com as artes performativas de forma integral, integrada e integradora (Maschat, 1999).

Na qualidade de diretor musical da *Günther-Schule*, Orff estava determinado em desenvolver uma inovadora e sólida Educação Musical, na qual a relação/integração de diferentes artes fosse uma realidade, distanciando-se dos vigentes modelos convencionais de mera reprodução. Segundo Keetman (1978), “o que fez desta uma escola única, entre muitas outras escolas de ginástica e dança, foi o facto do seu cofundador ser um músico criativo, que estava interessado em dança” (Keetman, 1978)<sup>18</sup>. Neste particular, na abertura do Orff-Institut de Salzburgo, Orff (1963) revelou:

*Em 1924, em Munique, Dorothee Günther e eu fundamos a Günther-Schule, uma escola de ginástica, música e dança. Aí, vi a possibilidade de trabalhar uma nova forma de educação rítmica, e de concretizar as minhas ideias sobre a reciprocidade existente entre movimento e educação musical. O que a Günther-Schule apresentava de especial, era o facto de um dos seus fundadores e diretores ser músico. O que significou, desde o início, a especial valorização do trabalho*

---

<sup>18</sup> “What made this school unique among the many available gymnastics and dance schools was that its co-founder was a creative musician who was interested in dance” (Keetman, 1978:44).

*musical onde encontrei o “terreno” experimental perfeito para pôr em prática as minhas ideias (Orff, 1963, apud Haselbach, 2011:136)*<sup>19</sup>.

Na Günther-Schule a prática dos ideais pedagógicos de Orff ganhou enorme dimensão, e ampliou aspectos científicos que incluíram a vertente etnomusicológica apresentada na época por Curt Sachs<sup>20</sup>, considerado um mentor das ideias pedagógicas de Orff, particularmente na ênfase dada à percussão corporal, aos instrumentos de percussão e aos aspectos sensório-motores inerentes às práticas musicais de diferentes culturas e etnias.

Simultaneamente, tendo como referência o sentido da palavra musiké<sup>21</sup>, o trabalho em grupo assente na globalidade entre linguagem, música, movimento/dança, improvisação e criação, proporcionava uma nova forma de ser e estar em Educação Musical, nascendo, com ela, a chamada ‘Música Elementar’<sup>22</sup>. Kugler (2011) reforça esta ideia ao afirmar que “para a *Orff-Schulwerk*, durante o período da Günther-Schule, a forma como o trabalho de improvisação grupal foi desenvolvido, contrariou totalmente a ideia de algo estático”<sup>23</sup>. Este pode considerar-se o ponto de partida de toda a abordagem *Orff-Schulwerk*, cujo pressuposto orientador consistia em desenvolver em cada indivíduo aspectos criativos, tendo por princípio a conexão existente entre voz, linguagem, música, movimento/dança, na qual o ritmo é denominador comum e ponto de fusão.

Das centenas de alunos que ao longo de vinte anos receberam formação na Günther-Schule, destacam-se Maja Lex e Gunild Keetman, não só pela sua importância e empenho no desenvolvimento da abordagem *Orff-Schulwerk*, mas também

---

<sup>19</sup> “In 1924, in Munich, Dorothee Günther and I founded the “Günther-Schule”, a school of gymnastics, music and dance. Here I saw a possibility of working out a new kind of rhythmical education, and of realizing my ideas about a reciprocal interpenetration of movement and music education. The speciality of the Günther-Schule lay in the fact that one of its founders and directors was a musician. This meant that from the beginning there was a special emphasis on all musical work and I found the perfect experimental field for my ideas” (Orff, 1963, apud Haselbach, 2011:136).

<sup>20</sup> Musicólogo alemão (Berlim, 1881 – New York, 1959) que se destacou especialmente pelos seus estudos de Organologia. Outros estudos antropológicos sobre História da Dança, Teoria dos Ciclos Culturais e Música não ocidental, fizeram de Sachs um pioneiro na Etnomusicologia. Desenvolveu numerosos estudos sobre ritmo, tempo e relação da Música com outras artes. Considerado um dos mais eminentes musicólogos da época pela sua mestria numa grande variedade de temas. Foi professor na Universidade de Berlim e na Sorbonne de Paris.

<sup>21</sup> Do grego original. Significa “a arte das musas”. Termo que revela a unidade existente no triângulo – música (musa Euterpe), movimento e dança (musa Terpsichore) e palavra ou linguagem (musas Erato / Calliope), Lírica e poesia épica, respectivamente). Segundo Goodkin (2004), Ideal grego antigo de musiké – o ponto de encontro entre música, movimento e fala / linguagem. Conceção grega numa unidade triangular. Orff intuitivamente entendeu a ligação inerente entre cada ponto do triângulo e construiu uma pedagogia em torno desse entendimento. Tradução de autor de “Ancient Greek ideal of mousike – the meeting point of music, movement and speech. (...) The Greek conception was a triangular unity. Orff intuitively understood the innate connection between each point of the triangle and built an entire pedagogy around that understanding” (Goodkin, 2004:17).

<sup>22</sup> Abordado de forma detalhada em ‘Música Elementar’.

<sup>23</sup> “For *Orff-Schulwerk* during the Günther-Schule phase we have to add that the way the improvisatory group work was developed there was entirely against the idea of being fixed” (Kugler, 2011:18).



pela sua dedicação ao mundo da Música/Educação Musical. Inicialmente estudante da Günther-Schule, Maja Lex aceitou numa fase posterior da sua vida cargos de direção na escola. Por seu lado, Gunild Keetman, após ter estudado música na Universidade de Bonn e Educação Física em Berlim, não tinha encontrado instituição que satisfizesse os seus interesses e motivações. Corria o ano de 1924 quando, por mera coincidência, Keetman tomou conhecimento que Orff e Günther tinham fundado, em Munique, um Instituto no qual Música, Dança e Ginástica eram integral e igualmente trabalhados e valorizados. Procurando satisfazer a sua curiosidade e desenvolver as suas ideias, a Günther-Schule foi, desde o dia da sua chegada, a casa onde Keetman conseguiu encontrar o equilíbrio que tanto desejava. Nas palavras do seu biógrafo, “desse dia para a frente, Gunild Keetman sentiu convictamente que havia encontrado o que procurava” (Dorf Müller 1991:2)<sup>24</sup>. O seu empenho e dedicação conduziram-na a assumir tarefas de extrema importância em todo o processo de crescimento da *Orff-Schulwerk*. Dado o seu imediato interesse pelo instrumental Orff<sup>25</sup>, para além da sua atividade docente, destacam-se o desenvolvimento de novas técnicas instrumentais. Também a escrita das primeiras peças da obra impressa<sup>26</sup> da *Orff-Schulwerk* é da sua inteira responsabilidade. Por conseguinte, a passagem de experiências práticas para o papel fez com que, em coautoria com Carl Orff, Hans Bergese e Wilhelm Twittenhoff (seus assistentes na Günther-Schule), completassem e publicassem (1930-1932) oito volumes sob o título de “Elemental Music Exercises” (Elementare Musikübung). Em 1934, e em paralelo a todo um trabalho de escrita e aperfeiçoamento instrumental, Keetman envolveu-se com Lex e Orff na composição de uma peça para o “desfile das crianças”, encomendada a Orff para os Jogos Olímpicos de 1936. Em paralelo a todo um trabalho de escrita e aperfeiçoamento instrumental, em 1934 Keetman envolveu-se com Lex e Orff na composição de uma peça para o “desfile das crianças”, encomendada a Orff para os Jogos Olímpicos de 1936. Paralelamente, Keetman dirigiu com Lex um grupo de dança que viria a conquistar diversos e importantes prémios em digressões internacionais.

Embora a Günther-Schule se afirmasse como realidade plena de sucesso e prosperidade, num momento da história conturbado, razões políticas, relacionadas com o regime de Adolf Hitler, obrigaram à suspensão de todos os seus programas de ensino/aprendizagem, que foram considerados “arte degenerada”. Assim, em 1944, e por força do referido regime, a Günther-Schule suspendia a sua atividade e era definitivamente fechada. Orff, Günther, Lex e Keetman acabariam por perder o contacto. Pouco antes do final da II Guerra Mundial, o bombardeamento a Munique, ocorrido a 7 de Janeiro de 1945, pôs fim às instalações da Günther-Schule.

24 “From that first day onward, Gunild Keetman felt certain that she had found what she was seeking” (Dorf Müller, 1991:2).

25 Abordado de forma detalhada em “Orff Instrumentarium”.

26 Abordado de forma detalhada em “Organização e sequência didática da obra impressa”.

Todo o inventário, biblioteca, arquivos, laboratório de fotografia e guarda-roupa se desfizeram em chamas, marcando o termo de uma escola que nunca chegou a ser reconstruída como tal, surgindo, no seu lugar, o edifício onde foi implementado o Orff-Zentrum München<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Instituto estatal de pesquisa e documentação que abriu em 10 de Julho de 1990, oito anos após a morte de Carl Orff. Em Abril de 1986, o Conselho de Ministros atendeu ao pedido da viúva do compositor (Liselotte Orff) e aprovou a fundação e funcionamento de um instituto, financiado pelo Estado, dedicado ao compositor. Em troca, conforme acordo de 3 de Junho de 1988, a Fundação Carl Orff fez uma doação de todo o espólio artístico do compositor ao Estado da Baviera. Como parte do acordo, os manuscritos musicais foram entregues à Biblioteca Estadual da Baviera para catalogação, preservação e conservação. A partir do outono de 1988 até o final de 1989, o edifício escolhido para abrigar a Orff-Zentrum München, (Kaulbachstraße 16), foi restaurado e, finalmente, pronto para ocupação em Janeiro de 1990. Os documentos do espólio do compositor (cartas e documentos relativos à sua vida, obras e desempenho) foram entregues ao Orff-Zentrum München em regime de empréstimo permanente, na primavera de 1990. Seguiu-se a fase da construção do Instituto (sob a direção de Hans Jörg Jans, 1989-2002). Desde 1 de Outubro de 2002, o Orff-Zentrum München tem sido gerido pelo musicólogo Dr. Thomas Rösch. Tradução de autor de "Das Orff-Zentrum München, Staatsinstitut für Forschung und Dokumentation, wurde acht Jahre nach dem Tod des Komponisten Carl Orff (10. Juli 1895 – 29. März 1982) am 10. Juli 1990 eröffnet. Auf Initiative von Liselotte Orff, der Witwe des Komponisten, und auf Antrag der Carl Orff Stiftung war es im April 1986 zu einem Beschluss des Ministerrats gekommen, mit staatlichen Haushaltsmitteln die Errichtung und den Betrieb eines Carl Orff gewidmeten Instituts sicher zu stellen. Auf Grund einer Vereinbarung zwischen der Carl Orff-Stiftung und dem Freistaat Bayern am 3. Juni 1988, übergab die Carl Orff-Stiftung im Rahmen eines Depositavertrages die Musikmanuskripte, d.h. die Reinschriften der Werke Orffs, der Bayerischen Staatsbibliothek als Dauerleihgabe zur Aufbewahrung, Katalogisierung und Konservierung. Zwischen Herbst 1988 und Ende 1989 konnte das als Sitz des Orff-Zentrums München vorgesehene Gebäude, Kaulbachstraße 16, restauriert und schließlich im Januar 1990 bezogen werden. Der dokumentarische Nachlass des Komponisten (Briefe, Lebens-, Werk- und Aufführungsdokumente) wurde im Frühjahr 1990 dem Orff-Zentrum München als Dauerleihgabe übergeben. Es begann die Aufbauphase des Instituts (Leitung 1989-2002: Hans Jörg Jans). Seit 1. Oktober 2002 wird das Orff-Zentrum München von dem Musikwissenschaftler Dr. Thomas Rösch geleitet". Acedido a 26 de Dezembro de 2011, em [http://www.orff-zentrum.de/ozm\\_geschichte.asp](http://www.orff-zentrum.de/ozm_geschichte.asp).

## 1.3. Reavivar práticas... Revigorar ideias... Fundação do *Orff-Institut* de Salzburgo

Na *Bayerischer Rundfunk* (Rádio da Baviera), Walter Panofsky ficou extremamente bem impressionado com a gravação de “Entrada e roda das crianças e jovens”<sup>28</sup>, e pediu a Orff e Keetman mais música deste género. Nas palavras de Orff (1963)

*Em 1948 recebi um telefonema da Rádio da Baviera. Foi colocada a questão: “- Pode escrever música deste género para crianças e para ser interpretada por crianças? Acreditamos que ela é extraordinariamente apelativa para elas e estamos a pensar fazer uma série de programas” (Orff, 1963:142)*<sup>29</sup>.

Do entusiasmo e interesse de Panofsky, programas educativos para as escolas na área da Educação Musical começaram a ganhar força sob direção de Keetman. A 15 de Setembro de 1948, o primeiro programa de ‘Educação Musical Elementar’ com (e para) crianças chegava, via rádio, a algumas escolas da Baviera. O sucesso e repercussão destes programas viria a ser o ponto de partida para a criação do material musical, que mais tarde veio a publicar-se com o nome de “Musik für Kinder”. Simultaneamente, Keetman punha em prática, com crianças entre os oito e os dez anos de idade, na *Akademie Mozarteum*<sup>30</sup>, a componente ligada ao movimento, impossível de ser trabalhada e partilhada nos programas radiofónicos que continuavam a ser difundidos. Estas práticas pedagógicas de sucesso fizeram chegar à *Akademie Mozarteum* inúmeros convites para demonstrações em diversos colégios musicais austríacos da época. Na década de 1950-60, a continuidade seria assegurada pela gravação dos primeiros discos relativos à *Orff-Schulwerk*<sup>31</sup> (OS) para uma série televisiva, semelhante aos anteriores programas de rádio, bem como pelos primeiros cursos para professores de Música/Educação Musical. Muito embora na década 1930-40 tenham sido desenvolvidos alguns cursos<sup>32</sup> de OS, a 10 de Julho de 1961 foi organizado na Mozarteum um Seminário durante o qual foi fundado o centro de informação de *Orff-Schulwerk – Information Centre for Orff-Schulwerk*.

<sup>28</sup> Obra da autoria de Carl Orff e Gunild Keetman intitulada “Einzug und Reigen der Kinder und Mädchen”, apresentada na abertura da nona edição dos Jogos Olímpicos – Berlin, 1936 – e extraordinariamente bem recebida e aplaudida pela imprensa nacional e internacional.

<sup>29</sup> “In 1948 I received a telephone call from the Bavarian Radio. The question was: Can you write music of this kind for children that children can play themselves? We believe that this kind of music appeals especially to them and we are thinking of a series of broadcasts” (Orff, 1963:142).

<sup>30</sup> Tendo em conta a legislação austríaca das instituições de ensino artístico superior, a atual Universität Mozarteum começou por denominar-se Akademie Mozarteum e, posteriormente, Hochschule Mozarteum.

<sup>31</sup> Doravante, a expressão Orff-Schulwerk será abreviada para a sigla OS.

<sup>32</sup> Após terem sido publicados os primeiros livros de OS, foram desenvolvidos os primeiros cursos: Frankfurt (Musikseminar an der Oder) Berlin (Hochschule für Gymnastik) e Stuttgart (Hochschule für Musik), em 1931 e 1932. Seguiu-se, em 1933, a cidade de Bern (Konservatorium für Musik).

Na sessão de abertura foram proferidas palavras de valorização e apreço pela abordagem OS, nos discursos de incontornáveis personalidades da vida pública de Salzburgo. Nessa ocasião, o então Diretor da Mozarteum, Eberhard Preussner, referiu ter sido dado o primeiro passo para que a influência da *Orff-Schulwerk* se intensificasse internacionalmente. Coincidindo com a semana de abertura do *Information Centre for Orff-Schulwerk*, teve lugar o primeiro curso de verão, sob a direção conjunta de Orff e Keetman. Entre 3 e 14 de Julho de 1961, vinte e oito pessoas, provenientes da Alemanha, Argentina, Áustria, Austrália, Canadá, Grã-Bretanha, Grécia, Nova Zelândia, Portugal e Suécia, frequentaram o curso que abriu caminho à internacionalização da abordagem OS.

Nos arredores de Salzburgo, o *Schloß Frohnburg*<sup>33</sup> acolheu os dois primeiros cursos de Verão (1961 e 1962), e assumiu importância peculiar para a história geral da OS, uma vez que, em 1963, seria edificado e inaugurado o *Orff-Institut*<sup>34</sup>, ao seu lado. A existência de um excelente anfiteatro ao ar livre (*Freilichttheater Trompeterturm*), preparado e utilizado como estúdio de Teatro da Escola de Ópera da *Mozarteum*, foi visto como mais valia no desenvolvimento e edificação de todo o projeto. Orff recebeu com enorme contentamento e entusiasmo, a possibilidade de aí serem postas em prática representações cénicas e teatrais. A este propósito referiu Orff na sua autobiografia, “situado tão perto do Orff-Institut, o *Trompeterturm* ofereceu-nos a atrativa possibilidade de estudar drama e incluí-lo nos nossos estudos, o que sempre fez parte dos meus planos” (1978:263)<sup>35</sup>. Na verdade, as componentes dramática, teatral e cénica assumem importantes contornos na abordagem OS. Na qualidade de compositor, Orff privilegiou sempre a Dança e o Teatro Musical, como

---

<sup>33</sup> Pequeno castelo situado perto do atual Orff-Institut, propriedade da família von Trapp. Em 1957, na sequência de pressões constantes por parte do Dr. Preussner e de outras importantes personalidades ligadas à vida musical de Salzburgo, foi adquirido pelo Governo Austríaco e transformado em residência universitária para estudantes da Universität Mozarteum.

<sup>34</sup> O Instituto Orff de Salzburgo nasceu de uma proposta do Dr. Preussner a Carl Orff. O projeto contou com o apoio do Governo Austríaco em Outubro de 1961, sob direção de Carl Orff e, a partir de 1965, de Hermann Regner. Desde o primeiro momento de vida desta instituição, deve salientar-se o importante papel de Barbara Haselbach, uma vez que, para além de aí assumir cargos diretivos, teve grande responsabilidade na elaboração dos planos de estudo, respectivos conteúdos e ainda, na excelente “atmosfera” vivida no Instituto, ao longo de mais de quarenta anos marcados pela sua presença. Atualmente, esta instituição é parte integrante da Universität Mozarteum de Salzburgo, e tem como missão formar professores nas várias vertentes da OS. Nos últimos quarenta anos, a graduação de inúmeros professores tem contribuído para que o desenvolvimento de práticas pedagógicas ligadas à OS seja uma realidade em toda Europa, América do Norte e do Sul, Austrália, Ásia e África. Com o intuito de dar continuidade e atualizar as ideias da OS, é realizado no Orff-Institut, de cinco em cinco anos, um Simpósio Internacional, onde o conhecer, o reencontrar, o aprender, o ensinar e o partilhar têm sido constantes. No Simpósio de 1995, estiveram presentes 939 participantes, oriundos de 43 países, entre os quais, Portugal. Pode afirmar-se que o Orff-Institut é o “centro” do mundo ‘Orffiano’.

<sup>35</sup> “Placed so near of the Orff-Institut it offered us the attractive possibility of studying drama and including it in our studies, which had always been part of my plan” (Orff, 1978:263).

revelam as suas produções dramático-musicais, sendo o melhor exemplo a conhecida cantata cénica *Carmina Burana*.

Pela sua inovação, frescura e globalidade, a abordagem OS começou a beneficiar de tão forte credibilidade e aceitação, que o seu campo de ação se alargou, progressivamente, a diferentes faixas etárias e nacionalidades. Ao longo das últimas cinco décadas, muitos educadores têm tido a oportunidade de vivenciar experiências e construir conhecimento, naquele que continua a apresentar-se como o mais importante centro internacional de OS: O *Orff-Institut* da *Universität Mozarteum* de Salzburgo.



F2: 'Orff-Institut – Universität Mozarteum | Salzburg, 2010'<sup>36</sup>

Nesta instituição, os conceitos pedagógicos de Orff e Keetman atualizam-se permanentemente, continuando a considerar-se inatas as capacidades criativas e artísticas do ser humano. Na verdade, desenvolver tais capacidades foi desde o primeiro momento um objectivo de vida de Keetman, com inigualável empenho e dedicação. Para além dos referidos programas radiofónicos educativos e da prática docente na Mozarteum, inúmeros cursos internacionais, gravação de discos e programas televisivos marcaram a atividade de Keetman em prol da OS. As reflexões seguintes legitimam as inesquecíveis marcas que Keetman deixou na vida de todos aqueles que com ela tiveram o privilégio de se cruzar

*Intensificou a minha sensibilidade (...) Ampliou a minha empatia pelo homem, pela natureza e pela arte; (...) Desafiou-me para o conhecimento (...) Convidou-me para a espontaneidade, para o prazer e para a alegria (...) Apreciava o contacto afável e a sinceridade de Gunild conosco, crianças (...) Nunca esquecerei a*

<sup>36</sup> Reproduzido com a devida vénia ao Orff Institut – Mozarteum Universität, Salzburg – Áustria. Acedido a 12 de Fevereiro de 2012, em [http://www.moz.ac.at/en/university/standorte/orff\\_institut.php](http://www.moz.ac.at/en/university/standorte/orff_institut.php).

*beleza das suas estruturadas aulas de movimento e improvisação (...) A sua personalidade teve uma importância decisiva para Orff e para a Schulwerk (Dorfmüller, 1991:4)<sup>37</sup>.*

Enalteçando a sua vida e trabalho, Orff referiu “Não estou a exagerar quando digo que sem a decisiva cooperação de Gunild Keetman, a Schulwerk nunca se teria desenvolvido” (apud Dorf Müller, 1991:4)<sup>38</sup>.

De todo o trabalho desenvolvido por Orff, Günther, Keetman, Lex, entre outros, da fundação da *Günther-Schule* (1924) à materialização dos cinco volumes da versão impressa OS (1950-54), ressalta a ideia de que nesta abordagem pedagógica a prática antecede sempre a teoria e que, tendo o construtivismo como pano de fundo, fazer é o melhor processo para ensinar e aprender, sendo a compreensão consequência da(s) própria(s) experiência(s). Nesse sentido, é necessário ao ser humano (particularmente à criança) experimentar, vivenciar, tocar e fruir, para depois responder com a sua própria expressividade artística. Toda a percepção, recepção e resposta passam por um contacto físico na fruição da música, pois segundo Orff (1978) “a criança primeiro movimenta-se, gatinha e só depois começa a falar”<sup>39</sup>. Em suma, a abordagem OS assenta, portanto, na prática e na vivência de experiências estético-artísticas que favorecem a criatividade e enriquecem o conhecimento musical, nas quais cada um cria e aprende com base nas suas capacidades e nos desafios que cada experiência artístico musical proporciona. De acordo com Klemp (2009)

*Na Orff-Schulwerk, conceitos musicais são apreendidos através do canto, da dança, do movimento, da expressão dramática e da prática de instrumentos de percussão. Orff enfatizou o uso de instrumentos de percussão simples, de forma a construir acompanhamentos para o canto natural da criança. As crianças que estão expostas à abordagem Orff são estimuladas a criar Música (Klemp, 2009:26)<sup>40</sup>.*

---

<sup>37</sup> “Intensified my sensitivity (...) widened my empathy for man, nature and art (...) challenged me to awareness (...) invited me to spontaneity, pleasure and joy (...) I appreciated Gunild’s warm contact and sincerity with us children (...) I will never forget her beautifully structured classes in movement and improvisation (...) her personality was of decisive importance to Orff and to the Schulwerk” (Dorf Müller, 1991:4,5,7).

<sup>38</sup> “I do not exaggerate when I say that without the decisive cooperation of Gunild Keetman, the Schulwerk could never have developed” (Orff apud Dorf Müller, 1991:4).

<sup>39</sup> Orff (1978) apud Martins (1999:42).

<sup>40</sup> “In *Orff-Schulwerk* or Music for Children, musical concepts are learned through singing, chanting, dance, movement, drama and the playing of percussion instruments. Orff emphasized the use of simple percussion instruments while building upon a child’s natural singing voice. Children who are exposed to the Orff approach are encouraged to create music” (Klemp, 2009:26).

## 1.4. Orff-Schulwerk no mundo – Da partilha ao crescimento

De 1950 a esta parte, inúmeros educadores musicais têm vindo a fazer dos princípios basilares da abordagem OS a sua forma de ser, estar e agir em contexto de Música/Educação Musical. Goodkin (2004:vii) intensifica esta ideia ao afirmar que “baseada em mais de meio século de experiências, a *Orff-Schulwerk* estabeleceu-se firmemente como referência na Educação Musical contemporânea”<sup>41</sup>. Neste particular, e de acordo com Caspurro (2006)

*As abordagens de Dalcroze, Willems, Kodály e Orff, todas elas marcadas pelas mesmas ideias que inspiraram os seus predecessores, são aplicadas e desenvolvidas por um numeroso conjunto de discípulos ao longo da segunda metade do século XX, como forma de homenagear o carácter ainda inovador da obra pedagógica dos respectivos ‘mestres’ (Caspurro, 2006:35).*

De facto, sentir que uma obra se perpetua no tempo, mantendo um carácter inovador, é a melhor homenagem que um ‘mestre’ pode receber. Sendo uma obra em aberto, na qual o dinamismo, a partilha e a adaptação são conceitos chave, a abordagem OS é atualizada com base na tentativa, sempre desafiante, de compreender um mundo onde, como afirmou Regner (2001)

*Jovens vestem-se e penteiam-se de forma distinta, mudaram o trato com os seus pais e educadores, conhecem tudo sobre a Internet, sentando-se horas em frente aos meios audiovisuais. Mas também se maravilham com a erva que cresce ano após ano, com as abelhas, os escaravinhos e a migração dos pássaros. Sem dúvida que se entusiasma com uma pequena canção, percutindo um ritmo ou com uma dança. Por isso, se mantém viva a Schulwerk, e considero que nunca nos deveríamos cansar de facilitar às crianças, estas experiências elementares e estas vivências tão enriquecedoras (Regner, 2001:4)<sup>42</sup>.*

<sup>41</sup> “With over half a century of active experimentation behind it, *Orff-Schulwerk* has firmly established itself as an elder in the contemporary music education” (Goodkin, 2004:vii).

<sup>42</sup> “Jóvenes se visten y peinan de forma distinta, han cambiado el trato con sus padres y educadores, conocen todo sobre Internet y se sientan horas ante los medios audiovisuales. Pero también se maravillan con la hierba que crece año tras año, con las abejas, los escarabajos y la migración de los pájaros. Sin duda se ilusionan con una pequeña canción, percutiendo un ritmo o con una danza. Por eso sigue vivo el Schulwerk, y considero que no deberíamos cansarnos nunca de facilitar a los niños estas experiencias elementales y estas vivencias tan enriquecedoras” (Regner, 2001:4).

Mais de uma década antes, das palavras de Maria de Lourdes Martins (1987) podia depreender-se que a vivacidade e difusão mundial da abordagem OS era uma realidade

*Não é exagero afirmar que a Orff-Schulwerk é o «método», entre parênteses, mais divulgado em todo o mundo; ousou mesmo afirmar que a sua força reside na genial visão de Carl Orff – no facto incontestável que as crianças de todo o mundo se assemelham, que as fontes primitivas estão na origem da tradição viva de cada povo, que a criatividade possui uma força psicológica que dá expressão às forças mais íntimas da alma, que a alegria e o impacto de tocar, cantar, dançar e realizar actividades lúdicas em comum, é vital na educação (Martins, 1987a:8).*

A respeito da sua obra pedagógica, Orff (1983) proferiu que “o que deu a volta ao mundo não foi a Schulwerk, que eu escrevi para documentar uma ideia, mas a ideia em si”<sup>43</sup>. Para além de uma Educação Musical Elementar integral, o que de mais importante nos trouxe o pensamento de Orff foram ideias pedagógicas que só conseguem manter-se vivas por existirem, na sua aplicabilidade, uma adaptabilidade e flexibilidade constantes. Em função das situações e contextos, cada educador musical deve, com base na sua formação e sensibilidade, transformar e adaptar os materiais sugeridos. A ideia de mudar com o tempo e através do tempo confere à abordagem OS uma percepção constante de rejuvenescimento. Como previamente referido, a abordagem OS nunca deverá limitar-se aos escritos originais (obra impressa). Pelo contrário, as diferentes adaptações e abordagens devem ter como ponto de partida as realidades musicais das culturas onde se desenvolvem, encarando, assim, com probabilidade de êxito a Educação Musical de novas e distintas gerações. Na opinião de Haselbach (1992)

*A Schulwerk pode ser descrita como um sistema aberto em múltiplos aspetos: abertura em relação ao grupo alvo (...) abertura em relação à utilização de novas fontes sonoro-musicais (...) abertura em relação ao trabalho com a obra impressa; abertura em relação ao movimento/dança e à expressão dramática (Haselbach, 1992:10, 28)<sup>44</sup>.*

Atualmente, novas possibilidades de adaptação mais livres e criativas conferem à OS uma tonificante contemporaneidade, dado esta ser uma abordagem pedagógica cuja matriz pode (e deve) ser constantemente renovada e recriada. Para Orff, a abertura dos

---

<sup>43</sup> “lo que dio la vuelta al mundo no fue el Schulwerk, que yo redacté para documentar una idea, sino la idea misma” (Orff, 1983, apud Graetzer & Yepes 1983:59).

<sup>44</sup> “Schulwerk can be described as an open system in relation to several situations: Openness in relation to the target group, (...) Openness in relation to handling new sound sources within a musical form, (...) Openness in relation to working with the printed models (...) Openness in relation to movement/dance and drama” (Haselbach, 1992:10, 28).



'modelos' apresentados nos volumes iniciais constitui uma inesgotável fonte de ideias e formas (musicais, verbais e de movimento) que nunca deverão apresentar limitações ou barreiras de carácter temporal e/ou cultural. Segundo Goodkin (2004)

*A Schulwerk pode ser chamada de abordagem Orff ou processo Orff, mas nunca de método Orff. A amplitude das experiências é tão grande e as possibilidades tão infinitas que nunca existe a sensação de ter chegado completamente. (...) A própria expressão "abordagem" sugere que nunca se chega totalmente, mas que se está perpetuamente no caminho (Goodkin, 2004:1-2)<sup>45</sup>.*

Na génese do caminho de internacionalização da abordagem OS, pode considerar-se como passo inicial a conferência internacional realizada em 1953 na Mozarteum Academy of Music and Drama de Salzburgo, onde Gunild Keetman brindou os Diretores de Escolas de Música presentes com lições demonstrativas de OS, nas quais crianças de diferentes idades surpreenderam. Espontaneamente, Arnold Walter<sup>46</sup>, Margaret Murray<sup>47</sup> e Naohiro Fukui<sup>48</sup> decidiram introduzir no Canadá, Grã-Bretanha e Japão, respectivamente, esta inovadora forma educativa de trabalhar música e movimento. De regresso ao Canadá, Arnold Walter incentivou uma das suas alunas (Doreen Hall) a realizar estudos com Keetman em Salzburgo. Um ano volvido, Hall regressou a casa e, em parceria com o seu mestre, adaptou e implementou a obra pedagógica de Orff e Keetman no Canadá.

Na Grã-Bretanha, Margaret Murray desenvolveu a primeira adaptação da OS para a língua inglesa, e traduziu do alemão original para inglês a maioria das publicações sobre OS. Para além deste notável trabalho, fundou a Associação Orff no Reino Unido e foi a primeira Diretora dos Cursos Internacionais de Verão do Orff-Institut de Salzburgo.

Por seu lado, com base na obra impressa existente, Naohiro Fukui adequou a OS ao Japão demonstrando que esta podia florescer em diferentes contextos culturais. Numa visita conjunta de Orff e Keetman ao Japão, realizada em 1962, ambos puderam observar "a espontaneidade das crianças japonesas, de todas as idades, e como reagem à *Orff-Schulwerk* de forma entusiástica e talentosa, especialmente aos instrumentos e à escala pentatónica, para eles, obviamente, tão familiar" (Orff, 1978:23)<sup>49</sup>. Dando continuidade ao envolvimento de crianças e educadores musicais japoneses com a OS, a *Musashino Music Academy* de Tóquio desenvolveu o seu próprio curso de formação em OS para professores.

<sup>45</sup> "The Schulwerk may be called the Orff approach or the Orff process, but never the Orff method. The breadth of the experience is so large and the possibilities so endless that there is never a sense of having fully arrived. (...) The word approach also suggests that one never wholly arrives, but is perpetually on the way" (Goodkin, 2004:1).

<sup>46</sup> Diretor do Royal Conservatory of Music de Toronto, Canadá.

<sup>47</sup> Fundadora da Associação Orff no Reino Unido.

<sup>48</sup> Diretor da Musashino Music Academy de Tóquio, Japão.

<sup>49</sup> "The spontaneity of the Japanese children of all ages, and how they reacted to Schulwerk with enthusiasm and talent, especially to the instruments and to the pentatonic mode, familiar to them of course" (Orff, 1978:239).

Em simultâneo com a expansão internacional da OS, aumentava também o crescente interesse e dedicação dos alunos da *Academy Mozarteum*. Em resposta a tal entusiasmo, o então Diretor da instituição propôs a Keetman a organização de cursos para professores em formação. Da frequência do primeiro destes cursos destacam-se os nomes de três estudantes que marcaram o desenvolvimento internacional da abordagem OS. Da Alemanha, Lotte Flach viria a ser o braço direito de Keetman e, mais tarde, docente no *Orff-Institut*. Da Suécia, Daniel Helldén foi responsável pelos dois primeiros volumes da obra impressa da OS (versão sueca), bem como pela introdução no seu país natal das ideias pedagógicas neles contidos. Da Dinamarca, Minna Lange-Ronnefeld foi sucessora de Keetman no *Orff-Institut*, e impulsionou a abordagem OS no seu país de origem. Desta forma, Canadá, Grã-Bretanha, Japão, Alemanha, Suécia e Dinamarca iniciaram uma viva e imparável cadeia de expansão internacional<sup>50</sup> da abordagem OS.

A multiculturalidade inerente a países tão diversos como o 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 os professores/educadores ‘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 a sua realidade.

## Continuidade e valorização internacional

Segundo Hartmann (2009)

*A história da pedagogia musical moderna não pode imaginar-se sem a influência da Orff-Schulwerk. A sua importância no mundo da iniciação à Educação Musical é indiscutível. Esta é uma realidade em muitos países europeus e nos Estados Unidos da América, onde a Orff-Schulwerk tem uma presença muito importante no ensino genérico. Cada vez mais países da Europa de Este, Ásia e América Latina se interessam pelas ideias filosóficas e pedagógicas de Orff e Keetman (Hartmann, 2009:5)<sup>51</sup>.*

---

<sup>50</sup> Cf. Anexo 1: ‘Países de implementação/adaptação e/ou existência de associações de OS’.

<sup>51</sup> “La historia de la pedagogía musical moderna no se puede imaginar sin la influencia del *Orff-Schulwerk*. Su importancia en el mundo de la educación musical temprana es indiscutible. Esto es una realidad en muchos países europeos y en Estados Unidos, donde el *Orff-Schulwerk* tiene una presencia muy importante dentro de la enseñanza general. Cada vez más países de Europa del Este, Asia y Latinoamérica se interesan en las ideas filosóficas y pedagógicas de Orff y Keetman” (Hartmann, 2009:5).

A implementação e adaptações levadas a cabo em diversos países são prova de que a OS está presente na Educação Musical de inúmeros países. Neste particular, Cintra referiu que “os ideais de Carl Orff mantêm-se, atualizam-se e adaptam-se aos vários países e zonas do globo onde são aplicados” (Cintra, 2000:25).

Deve destacar-se o trabalho do *Orff-Zentrum München*, da Carl Orff-Stiftung (Diessen), bem como do *Orff-Schulwerk Forum Salzburg* no que concerne à continuidade e à atualização da abordagem OS no mundo. Saliente-se um admirável quadro de personalidades<sup>52</sup> ligadas ao trabalho em prol da difusão e crescimento da OS. A realização contínua de Cursos de Graduação, Pós-Graduação e Master, Cursos de Verão, Congressos e Simpósios Internacionais fazem do *Orff-Institut* desde 1961 a esta parte, a mais importante instituição de OS do mundo, visitada por educadores oriundos de mais de setenta países<sup>53</sup>.

## 1.5. *Orff-Schulwerk* em Portugal

Ainda que os últimos anos tenham sido de crescente valorização da Música e da Educação Musical, Portugal continua a ser um país onde o ensino geral ministrado tem descurado, de forma evidente, a Educação Musical de várias gerações, não obstante os apelos de inúmeros pedagogos, músicos e psicólogos. Na verdade, a matriz política que tem vindo a enquadrar a Música no contexto educativo Português, tem constantemente minimizado o seu valor na formação global das crianças. A Educação Musical continua a ser vista como ‘área menor’ de um sistema onde inúmeras entidades administrativas continuam a atribuir mais valor a outras áreas curriculares. Na verdade, a atualidade educativa nacional não se distancia muito daquela que se vivia há mais de quarenta anos. Nas palavras de Nóvoa (1997)

*Por volta de 1960, Portugal surge em último lugar nas estatísticas europeias (taxas de escolarização, níveis de alfabetização, despesas com a educação, etc.), situação que urge alterar tendo em conta as novas realidades económicas e sociais emergentes nesta época. O desenvolvimento do país exige mudanças de tomo na política educativa (Nóvoa, 1997:19-20).*

---

<sup>52</sup> Cf. Anexo 2: Personalidades ligadas ao desenvolvimento e difusão mundial da abordagem *Orff-Schulwerk*.

<sup>53</sup> Cinquenta e cinco países, no caso do Cursos de Graduação; trinta e um, no caso dos Cursos de Pós-Graduação; setenta e quatro, no caso dos Cursos de Verão e cinquenta e nove, no caso dos Simpósios Internacionais.

Apesar da prioridade dada aos ‘números’ e às ‘letras’ em detrimento de outras áreas também essenciais à formação global, a população portuguesa continua a apresentar, de acordo com relatórios recentes da OCDE<sup>54</sup> e da UNESCO<sup>55</sup>, baixos índices de escolarização e crescentes taxas de abandono escolar precoce. Neste contexto parece urgente refletir sobre currículos, e propiciar uma formação verdadeiramente eclética, onde qualquer área, tal como cada ser, possam importantes e insubstituíveis especificidades. Não estando em causa a educação vocacional, destinada a alunos com aptidões ou talentos específicos, mas sim o direito a uma formação geral holística. As palavras de Nunes (2007:5) revelam o valor atribuído às artes performativas em Educação “na maior parte das escolas disseram-nos, andam para aí com essas fantasias da dança e música quando nós não conseguimos ensinar Português nem Matemática”. Não pretendendo extremismos, facilmente se evidencia que ideias do início da segunda metade do século XX (Figueiredo, 1954) sobre o papel da música na Educação não passaram de meras palavras: “O eixo novo para toda a educação, da infantil até ao limiar da Universidade, é a Música. Pela sua força de emoção e comunicabilidade” (Figueiredo, 1954, apud Valença, 1987:19). À semelhança de muitos outros educadores, Coogan (2009) reforça esta ideia ao considerar que “experiências de aprendizagem baseadas na arte fomentam e estimulam certas qualidades da mente que permitem que crianças e adultos possam construir um melhor conhecimento do seu “Eu”, enquanto aprendizes e conhecedores”<sup>56</sup>. Perguntamos pois, quantas mais décadas serão necessárias para a concretização desta ideia?

Para além dos aspetos inerentes à formação integral, e conseqüente crescimento do ‘Eu’, é necessária uma Educação Musical que potencie o gosto pela música, nas suas múltiplas vertentes. Neste particular, a Fundação Calouste Gulbenkian assumiu incontornável e exemplar relevância na ação pedagógico-musical desenvolvida em Portugal. Para além dos Conservatórios, desempenhou com reconhecido mérito a divulgação de “metodologias” de ensino/aprendizagem da música junto de crianças e professores do nosso país. Por volta de 1960 iniciou a divulgação da metodologia Willems, através de cursos de Iniciação Musical para crianças e professores, sob

---

<sup>54</sup> Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económicos.

<sup>55</sup> United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (Organismo especializado do sistema das Nações Unidas – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Fundada a 16 de Novembro de 1945, com o objectivo de contribuir para a paz e segurança no mundo através da Educação, da Ciência, da Cultura e das Comunicações). O estudo *Global Education Digest 2011 – Comparing Education Statistics Across the World*, indica que, em 2008, a taxa bruta de conclusão de Ensino Secundário em Portugal era de 67%, fazendo do país um (de apenas dois) entre o grupo da América do Norte e Europa Ocidental a registar uma taxa inferior a 70 %. Os dados apresentados pela organização colocam Portugal entre os países em que as matrículas nos níveis superiores de Ensino Secundário diminuíram entre 1999 e 2009.

<sup>56</sup> “Learning experiences through art subjects foster and nurture certain qualities of mind that allow children and adults to build an authentic sense of themselves as knowers and learners” (Coogan, 2009:17).

orientação das Professoras Ana Maria Ferrão, Luíza Gama Santos, Maria do Céu Diogo Costa, Maria Teresa de Macedo, Raquel Simões e Salomé Leal Vitória Reis. Paralelamente, por iniciativa desta mesma fundação, despontaram cursos de formação com base nos princípios pedagógicos de Orff e Keetman. Segundo Martins (1987)

*Em Portugal a Obra Escolar de C. Orff foi introduzida pela Fundação C. Gulbenkian que manteve na sua sede de 1961 a 1975 cursos para crianças e de formação de professores. De 1964 a 1972, a Fundação organizou cursos internacionais de Verão em Lisboa e em Braga. Em 1965 convidou Carl Orff, que teve oportunidade de assistir a uma demonstração de alunos de vários professores diplomados pela Fundação e de deslocar-se a Setúbal para assistir às minhas aulas com crianças (Martins, 1987:9).*

O convite da Professora Madalena Perdigão<sup>57</sup> endereçado à Professora Maria de Lourdes Martins<sup>58</sup> para a organização e direção destes cursos, uma vez que esta havia feito em Munique uma especialização com o próprio Carl Orff, pode considerar-se o ponto de partida para a implementação da abordagem OS no nosso país. A colaboração da Professora Graziela Cintra Gomes<sup>59</sup>, entretanto convidada por Maria de Lourdes Martins para sua assistente, marcou de forma inequívoca o florescimento da abordagem OS em Portugal. Anos mais tarde, por ocasião do Simpósio Internacional de 1990, relativo à abordagem OS, a própria afirmou

*Tive a sorte de ter sido convidada, por Maria de Lourdes Martins, para ser sua assistente nos recém formados cursos de OS, na Fundação Calouste Gulbenkian. Esses foram anos de uma enorme riqueza, relativamente à experimentação, conhecimento e tentativa de pôr em prática, com grupos de crianças e professores de Música/Educação Musical, os princípios Orff (Gomes, 1990:135)<sup>60</sup>.*

O importante papel da Fundação Calouste Gulbenkian não cessou aqui. No ano de 1968 começou a subsidiar e desenvolver, através do seu Centro de Pesquisa Pedagógica, cursos educativos para crianças com necessidades educativas especiais a nível motor, orgânico, emocional e psicopedagógico; nestes cursos, a filosofia Orffiana atingiu bastante êxito nos seus objectivos músico-terapêuticos. O movimento alargou-se à realização de cursos intensivos, conferências, seminários, debates e encontros

---

57 Cf. Anexo 3: 'Maria Madalena de Azeredo Perdigão – Aspetos biográficos'.

58 Cf. Anexo 4: 'Maria de Lourdes Martins – Aspetos biográficos'.

59 Cf. Anexo 5: 'Maria Graziela Lindley Cintra Gomes – Aspetos biográficos'.

60 "I was lucky enough to have been invited by Maria de Lourdes Martins to be her assistant in the recently formed *Orff-Schulwerk* music courses at the Calouste Gulbenkian Foundation. Those were rich years of experimentation, getting to know Orff principles and trying to develop them with groups of children and music teachers" (Gomes, 1990:135).

com a intervenção de mestres estrangeiros<sup>61</sup>, que impulsionaram em Portugal um trabalho pedagógico-musical sério.

Numa segunda fase, entre 1990-2000, a APEM<sup>62</sup> desempenhou um importante papel na organização, dinamização e participação neste tipo de eventos. Destaca-se o valioso contributo desta associação na divulgação de informação nacional e internacional no que à Música/Educação Musical diz respeito, através da publicação trimestral do seu Boletim/Revista. No artigo O papel da Investigação na Implementação da Educação Musical em Portugal, publicado em 1985, são referidos os benefícios que os profissionais portugueses de Educação Musical receberam com as ações de formação promovidas por entidades oficiais, salientando-se a Fundação Calouste Gulbenkian, a Juventude Musical Portuguesa, a Direção Geral do Ensino Básico e a própria APEM. Porém, à exceção do pontual papel da AWPM<sup>63</sup>, a falta de continuidade de ações educativas, veio inutilizar grande parte dos esforços realizados. Na verdade, a descontinuidade de iniciativas, exceptuando casos pontuais, fez com que a realidade da abordagem OS em Portugal se afastasse da desejável situação de paridade com outros países do mundo. Estranhamente, após anos de notável trabalho e divulgação, a abordagem OS vive em Portugal uma atualidade de contornos utópicos, quando a sua difusão, implementação e valorização internacional continuam a ampliar-se. Na verdade, estudos desenvolvidos por Cunha (2005) revelaram que práticas alicerçadas na abordagem OS não se encontravam presentes na formação de Professores de Educação Musical e, por conseguinte, também ausentes na Educação Musical desenvolvida no Ensino Genérico do nosso país.

## **Maria de Lourdes Martins e o pioneirismo na *Orff-Schulwerk* em Portugal**

Maria de Lourdes Martins nasceu e cresceu no seio de uma família de forte tradição musical. Em entrevista concedida a Brandão (1998), referiu “era preciso ser muito pouco dotada para não ter sido músico!”. Na aludida entrevista, mencionou: “as influências ao nível da composição recebi-as, fundamentalmente, de Béla Bartók. (...) Foi Bartók o meu primeiro exemplo, sobretudo nas primeiras obras. Vários

---

61 Hermann Regner, Barbara Haselbach, Ernst Wieblitz, Hilde Tenta, Jos Wuytack, Verena Maschat e Margarida Amaral foram alguns dos professores que vieram ao nosso país, tornaram-se bons amigos e trouxeram-nos informação e uma diversidade de propostas, que confirmam que os conceitos de Orff podem desenvolver-se de inúmeras formas. “Hermann Regner, Barbara Haselbach, Ernst Wieblitz, Hilde Tenta, Jos Wuytack, Verena Maschat and Margarida Amaral were some of the teachers who came to our country, became great friends and brought us information and diversified proposals, which confirmed how Orff concepts could be developed in innumerable ways” (Gomes, 1990:135).

62 Associação Portuguesa de Educação Musical. Representante em Portugal da ISME – International Society for Music Education.

63 Cf. Anexo 6: ‘Associação Wuytack de Pedagogia Musical e Instituto Orff do Porto’.

críticos o afirmam, e com razão” (Martins, 1998, apud Brandão, 1998:6). A partir de 1965, as suas orientações de composição são devedoras a uma estética que oscila entre o neoclássico oriundo de Hindemith ou Stravinsky, a simplicidade de Orff, ou as ambiências rurais de Bartók. O aparecimento de compositores portugueses de vanguarda como Jorge Peixinho, conjugado com as ideias não menos vanguardistas de Darmstadt, Nono, Boulez e Stockhausen, não passaram despercebidas no rumo do seu trabalho composicional. Destaque para a obra *O Encoberto*, com a qual recebeu o ‘Prémio de Composição Calouste Gulbenkian – Modalidade Coral-Sinfónica’.

Na vertente da temática do presente livro, no que concerne ao pioneirismo da abordagem OS em Portugal, Maria de Lourdes Martins afirmou

*Em Portugal fui a primeira pessoa a introduzir a obra de Carl Orff, porque tive conhecimento dela em Munique, onde estava com uma bolsa de estudo da Gulbenkian a estudar composição. Decidi ter um contacto mais aprofundado com a Obra Escolar de Carl Orff – “Orff-Schulwerk”. Queria conhecer a sua origem e desenvolvimento para poder introduzi-la em Portugal (Martins, 1999:40).*

No decurso do ano de 1960, na Escola Superior de Música de Munique, Orff proferiu uma conferência sobre OS que impressionou e entusiasmou sobremaneira Maria de Lourdes Martins. Nas suas palavras,

*(...) foi tanto o entusiasmo, que ao chegarmos a casa logo tentámos com a filha dos meus amigos a reprodução de ritmos com palmas. Rapidamente, a miúda, com os olhos cheios de entusiasmo, respondeu às nossas propostas. (...) Após esse encontro comecei a aprender a relação entre música e movimento, pois para Orff as crianças não devem ficar sentadinhas a aprender música (Martins, 2000, apud Sousa, 2000:10).*

A afeição e empenho dedicados à divulgação das ideias pedagógicas de Orff e Keetman passaram a ocupar parte significativa da sua vida. Na qualidade de Professora, Pedagoga e Conferencista, adquiriu no campo da Pedagogia Musical vasta projecção em diversos países, muito embora a prioridade dada a Portugal, desde o primeiro contacto com a abordagem OS, seja notória nas suas palavras

*Assisti a uma conferência de Orff sobre “Orff-Schulwerk”, na qual ele fez experiências vivas com crianças. Fiquei muito impressionada e em Portugal falei com a Dra. Madalena Perdigão que se mostrou interessadíssima em que no nosso país se fizessem esses cursos para crianças. Pedindo-me que falasse com Orff, tudo se iniciou em 1960. Fui apresentada ao compositor que me recebeu numa forma fantástica. Gravei algumas aulas de Orff-Schulwerk e estudei flauta de bisel. (...) Mais tarde, vim para Portugal e, durante seis meses, pesquisei na biblioteca Nacional, a nossa riquíssima tradição popular (Martins, 1998, apud Brandão, 1998:10).*

Desta pesquisa nasceu a versão portuguesa<sup>64</sup> (impressa) da abordagem OS, na qual a valorização do património cultural respeita a ideia defendida por Orff de que a OS nunca deverá ser tradução do alemão original, mas sim uma adaptação com base nas tradições locais e culturais de cada país. Nesse sentido, a adaptação da abordagem OS a Portugal valoriza o património cultural nacional, tendo na sua base poesia de Gil Vicente e Camões, bem como poesia trovadoresca, canções, pregões, rimas, lengalengas, romances tradicionais portugueses e cantigas antigas sobre os modos gregorianos. Na introdução à obra, *A Criança e a Música – Livro do Professor*, escrita em 1979 e apenas editada em 1987, este princípio é facilmente perceptível, “partimos da convicção de que é necessário devolver às nossas crianças a riqueza do nosso património artístico, fazendo reviver e continuar uma tradição que ia desaparecendo (Martins, 1987a:5). As possibilidades de reavivar, adaptar, ou ampliar estas obras da cultura portuguesa conferem à adaptação portuguesa da abordagem OS a desejada abertura para a criatividade, liberdade e improvisação. Talvez tenha residido nesta abertura o forte interesse de Maria de Lourdes Martins pela abordagem OS, uma vez que liberdade e criatividade sempre se apresentaram como elementos centrais da sua vida e obra.

## Carl Orff e(m) Portugal

Carl Orff visitou Portugal em 1965, marcando profundamente aqueles que com ele privaram. Palavras de dois importantes nomes ligados à abordagem OS em Portugal expressam a afinidade estabelecida, bem como a admiração pelo seu humanismo. Na qualidade de Diretora da APEM, Perdigão (1987:5) referiu “não posso deixar de evocar a forte impressão que me causou a personalidade de Carl Orff, aquando da sua visita a Portugal”. Por seu lado, Martins (1998) recordava de forma entusiástica

*Sim! conheci Carl Orff pessoalmente. Mais: ele esteve em Portugal. Lembro-me de um passeio à “Boca do Inferno”, no qual, mesmo idoso, trepava aquelas rochas íngremes. E eu sempre com muito medo que ele caísse. Era uma pessoa extraordinária. (...) Orff trouxe uma luz a todos que o conheceram, uma compreensão espontânea ou humanamente desenvolvida numa interação verdadeira da sensibilidade, da razão e do reconhecimento espiritual (Martins, 1998, apud Brandão, 1998:8).*

À semelhança do (re)conhecimento e projeção mundiais de Carl Orff e da abordagem OS, o nome de Maria de Lourdes Martins deverá ser perpetuado na história da Educação Musical do nosso país. Sabendo conciliar o interesse pela

---

64 Cf. Anexo 7: ‘Versão Portuguesa da *Orff-Schulwerk*’.



criação artística com o dever de fazer mais e melhor pela Cultura e pela Educação Musical do seu país, nas qualidades de compositora, professora e pedagoga, pautou todo o seu trabalho com a convicção de que o intercâmbio humano e a partilha de experiências são vitais para o profissionalismo dos educadores musicais. Para além de Maria de Lourdes Martins (graduada em 1965), destacam-se no pioneirismo, crescimento e continuidade da abordagem OS no nosso país, as graduações no Orff-Institut de Salzburg de Anna Domingues (1964), Adriana Latino (1967-B), Catarina Latino (1967-B), Ana Maria Oliveira Veiguinha (1973-B), Maria Osório Dias Gonçalves (1974-A), Margarida Amaral (1977-B), Jorge Santos (1983-SpC) e Rui Leite (2009-SpC)<sup>65</sup>.

## Continuidade e valorização em Portugal

Apesar de existirem programas e legislação em vigor, o panorama da Educação Musical no currículo do Ensino Genérico<sup>66</sup> em Portugal está muito longe do desejável. A realidade do percurso escolar habitual da maioria dos alunos portugueses reflete-se no nível pouco elevado de Educação Musical de todo um país e, de certo modo, na generalizada falta de interesse pelas questões que se prendem com a Música/Educação Musical. O contacto formal com a Educação Musical dá-se apenas nos anos que compõem o primeiro (com exceções) e segundo ciclos do Ensino Básico. No currículo do ensino genérico, Boal-Palheiros (1993) asseverou terem existido três momentos distintos na história da evolução da Educação Musical em Portugal:

*A apresentação de um programa específico para a disciplina de Educação Musical, em 1968, quando foi criado o ciclo preparatório do ensino secundário, (DG, 1968a); a edição de programas de Música / Educação Musical para os vários graus de ensino (primário, preparatório e secundário), entre 1974 e 1979; a elaboração de novos programas e a sua implementação gradual, a partir de 1989, no âmbito da reforma do sistema educativo (Boal-Palheiros, 1993:27).*

Neste contexto, a abordagem OS foi-se afirmando na Educação Musical portuguesa, tendo contribuído para tal o pioneirismo de personalidades e instituições precedentemente referidas. Para além destas, destacam-se a Associação Wuytack de Pedagogia Musical e Instituto Orff do Porto<sup>67</sup>. De acordo com Martins (1987a) contribuíram também para a difusão e continuidade da abordagem OS em Portugal

---

<sup>65</sup> As letras associadas a cada uma das datas, referem-se às diferenças entre cursos: A – quatro anos; B – dois anos e SpC – um ano (Special Course).

<sup>66</sup> Entenda-se por ensino genérico, o Ensino Básico Geral, exceptuando a formação vocacional específica (Ensino Profissional/Vocacional e Ensino Articulado).

<sup>67</sup> Cf. Anexo 6: 'Associação Wuytack de Pedagogia Musical e Instituto Orff do Porto'.

*Outros cursos segundo os princípios Orff realizados em Portugal: Porto – Pierre van Hauwe (já há alguns anos); Lisboa e Porto – Jos Wuytack (já há alguns anos); Lisboa, Espinho e Madeira – José Posada; Instituto Alemão – ML Martins (ano de 1979 e 1980); E.M de Torres Vedras (1980 a 83) – Prof. Bruno Bastin, José Posada, W. Roscher, M. L. M., etc.; Seminários, colóquios e cursos de Verão – organizados pelo MEC, APEM, Instituto Alemão e Conservatório de Ponta Delgada em diversas localidades; Coleção de cassetes editadas pela APEM e realizadas pela Prof. diplomada no I-O, Adriana Latino (Martins, 1987a:9).*

Mais de quatro décadas após os primeiros passos dados em Portugal, o conhecimento, prática e valorização desta abordagem pedagógica, nomeadamente ao nível da formação de Professores de Educação Musical e, conseqüentemente, dos seus futuros alunos, continua a ser nula ou extremamente deficitária. Neste particular, Cunha (2005) concluiu que

*Muito embora Portugal tenha sido um país pioneiro, no que à introdução e adaptação da OS diz respeito, a implementação e prática das ideias pedagógico-musicais de Carl Orff e Gunild Keetman, ao nível da formação de professores de Educação Musical, continuam a centrar-se em aspectos essencialmente teóricos e, quando práticos, profundamente deturpados (Cunha, 2005:123).*

Nesse sentido, tendo presentes as palavras de Orff (1963), a sólida formação artística e pedagógica de professores assume-se como pré-requisito essencial para trabalhar com base na OS em contexto de Educação Musical

*O desafio é claro. A Música Elementar tem que ser incluída na formação de professores, não como mais uma componente do currículo, mas como um tema central; atingir estes objectivos e verificar os seus resultados, nas escolas, pode levar ainda algumas décadas (Orff, 1963, apud Haselbach, 2011:154).*

Na atualidade, as recomendações da UNESCO (2006) presentes no “Roteiro para a Educação Artística – Desenvolver as capacidades Criativas para o Século XXI” sugerem

*Uma Educação Artística de alta qualidade carece de professores de arte altamente qualificados, bem como de professores generalistas. É necessário favorecer o acesso dos professores, artistas e outros, aos materiais e à formação que necessitam para esse efeito. Não há aprendizagem criativa sem ensino criativo (Comissão Nacional da UNESCO, 2006:12).*

Segundo Smith (2006, apud Mbuyamba, 2006:9), “é fundamental que toda a formação de professores e todos os métodos de ensino se concentrem na aprendizagem

concreta dos estudantes, com métodos que possuam sensibilidade cultural e solidez pedagógica”. Nesta linha de pensamento e particularizando à abordagem OS, Cunha (2007) enfatizou na ‘Conferência Nacional de Educação Artística’

*Considerando a Orff-Schulwerk uma abordagem pedagógica com sensibilidade cultural e solidez pedagógica, é fundamental que sejam tomadas medidas para “favorecer o acesso dos professores e educadores artísticos, aos materiais e à formação que necessitam. Não há aprendizagem criativa sem ensino criativo. Nesse sentido, impera a necessidade de, num futuro próximo, serem tomadas medidas para que a Orff-Schulwerk passe da utopia à realidade na Educação Musical em Portugal: Desenvolvimento de Cursos, Acções de Formação, Workshops, possível fundação da Associação Orff Portugal (Cunha, 2007).*

## **2. *Orff-Schulwerk*: Princípios pedagógicos**

Ampliando horizontes e campos de ação, o ensino/aprendizagem da música através da abordagem OS favorece a vivência da música, tendo na sua base o envolvimento do corpo humano enquanto fonte natural de criação, expressão e vivência artísticas. Na verdade, a consciência de corporalidade forneceu a Orff sólidas bases teóricas sólidas que impulsionaram uma abordagem ativa ao ensino/aprendizagem musical. Nas suas palavras

*Uma nova forma de sentir a atividade física, a prática desportiva, a ginástica e a dança assolou a juventude da Europa. (...) Mary Wigman, coreógrafa e bailarina de grande talento, aluna de Jaques-Dalcroze e Rudolf von Laban, iniciou uma nova forma de dança expressiva. O trabalho destes últimos teve grande influência artística e pedagógica (Orff, 1963:134,136)<sup>68</sup>.*

Defendendo a união entre música, palavra/linguagem e movimento/dança, Orff desenvolveu a ideia de que ‘Dança Elementar’ e ‘Música Elementar’ devem ser descobertas (ensinadas e aprendidas) através da prática. Kugler (2011) revigora este princípio ao asseverar que

*O conceito de atividades auto-produzidas implica que a compreensão da música e da dança só é possível através da participação activa. A Dança Elementar não é dança para palcos e a Música Elementar não é para apresentação pública. Ambas pressupõem uma participação activa (Kugler, 2011:28 )<sup>69</sup>.*

Após a experiência de Orff na *Günther-Schule*, a observação de crianças solidificou a noção de que música, dança, linguagem e canto se encontram de tal forma unidos que a sua abordagem pedagógica é indissociável (Haselbach, 2011). Através das expressões vocal, corporal e instrumental, a abordagem OS pressupõe que a música está ao alcance de todo o ser humano, assumindo-se como força de

68 “A new feeling for physical activity, for the practice of sport, gymnastics and dancing had seized the youth of Europe. (...) The highly gifted Mary Wigman, pupil of Jacques-Dalcroze and Laban, created a new kind of expressive dancing” (Orff, 1963: 134-136).

69 “The concept of self-generated activity implies that the understanding of music and dance is only possible through active participation. Elemental Dance is no stage dance and Elemental Music is not for public performance. Both presuppose active participation” (Kugler, 2011:28).

ampliação das suas capacidades artísticas, criativas, emocionais, sociais e cognitivas. Talvez por isso Orff (1978) tenha defendido que

*É na idade escolar que a imaginação deve ser estimulada; e as oportunidades para o desenvolvimento emocional, que contêm, em si, experiências através das quais a capacidade de sentir e o poder de controlar a expressão desse mesmo sentimento, devem, também elas, ser oferecidas. Tudo o que uma criança desta idade vivência, tudo o que nela seja estimulado e cultivado, é factor determinante para o resto da sua vida... (Orff, 1978: 245,246)<sup>70</sup>.*

Pode considerar-se o termo *Schulwerk*, que manteve o alemão original em todo o mundo, como representativo da filosofia de pensamento de Orff. Literalmente, *Schulwerk* pode traduzir-se como “obra escolar”. Porém, o seu significado abrange uma visão mais profunda. A palavra *Werk* corresponde, em português, a obra. Segundo a ideia orffiana<sup>71</sup>, este termo deve ser visto como ‘oficina’ na qual imergimos em processos de trabalho prático, de vivências artístico-musicais plenas de estímulo à criatividade e à improvisação. Também o conceito de *Schule* não deve resumir-se à sua tradução literal de ‘instituição escolar’, onde crianças e jovens passam parte da sua vida. Na palavra *Schulwerk* assume um sentido mais amplo e promissor: uma fonte de inspiração que, através de práticas e reflexões profundas, ligadas tanto aos sentidos, quanto às emoções e à mente, proporciona o referenciado crescimento holístico da pessoa humana. Neste particular, Bischoff (2009) afirmou

*Carl Orff foi um grande proponente de uma educação de forte influência humanizadora, temendo que se as oportunidades para nutrir o potencial de se relacionar corpo, mente e espírito fossem ignoradas na fase inicial da vida, o potencial da criança nunca poderia ser plenamente desenvolvido. Orff sentiu fortemente que as crianças devem ser envolvidas em situações que despertam e estimulam o crescimento através da música (Bischoff, 2009:6)<sup>72</sup>.*

Não obstante a essência da abordagem OS ser eminentemente prática, os pontos seguintes procuram expor teoricamente pressupostos pedagógicos centrais resumidos por Maschat (1999):

---

<sup>70</sup> “It is at the school age that the imagination must be stimulated and opportunities for emotional development, which contain experience of the ability to feel, and the power to control the expression of that feeling, must also be provided. Everything that a child of this age experiences, everything in him that has been awakened and nurtured is a determining factor for the whole of his life...” (Orff, 1978:245, 246).

<sup>71</sup> Que é característico ou próprio das ideias pedagógicas de Carl Orff e Gunild Keetman.

<sup>72</sup> “Carl Orff was a strong proponent of education that serves as a humanizing influence and feared that if opportunities to nurture the potential to relate body, mind, and spirit were ignored at an early age, the child’s potential might never be fully developed. Orff felt strongly that young children should be involved in occasions that awaken and nurture growth through music” (Bischoff, 2009:6).

O trabalho prático e a vivência estão em primeiro plano. O participante, criança ou adulto, tem que sentir, vivenciar, desfrutar, atuar, interagir e, assim, desenvolver aspetos cognitivos e afetivos. Música e dança são artes vivas que envolvem aspetos físicos e emocionais. Trabalhar de forma ativa pressupõe também uma reflexão posterior dos conceitos aprendidos, não podendo entender-se a OS como forma isolada de ‘ativismo puro’;

*A dimensão social adquire elevada importância. Cantar, dançar, tocar, ouvir e criar música em grupo, proporciona um ambiente afetivo de grande relevância para o ensino/aprendizagem, pois, em todas as culturas, a música é uma forma de expressão e comunicação interativa. Integrando um grupo, cada indivíduo desenvolve capacidades particulares, dada a permanente ‘troca de papéis’ existente entre ‘guiar’ e ‘ser guiado’, num ambiente de forte colaboração, partilha e aprendizagem individual e social;*

- O corpo humano é o primeiro e principal instrumento musical. O canto é uma forma de desenvolvimento natural da própria linguagem falada que, per se, constitui um eixo fundamental da educação estética. Tanto pela sua vertente rítmica (aspeto rítmico-linguístico de onomatopeias, rimas, lengalengas, etc.) como pela vertente expressiva (contos, poesia...), trabalhar a linguagem proporciona um elemento expressivo de enorme riqueza. Outros membros do corpo humano (mãos / pés) são recursos expressivos de grande valor, tanto na realização de ritmos musicais, como de ‘gestos sonoros’<sup>73</sup> que acompanham dança, linguagem e canções;
- Apresentando grandes possibilidades de desenvolvimento técnico-musical, os instrumentos de percussão de altura indeterminada, em conjunto com as lâminas e a flauta de bisel – Instrumental Orff (Orff Instrumentarium) -, têm a particularidade de serem tecnicamente acessíveis e propiciam, simultaneamente, experiências rítmicas, melódicas e harmónicas. O mérito de Orff consiste em ter redescoberto estes instrumentos para o ensino/aprendizagem;
- Movimento, experimentação, descoberta e jogo são fontes de conhecimento indiscutivelmente relevantes por implicarem o envolvimento dos sentidos. Através do movimento, a nossa corporalidade expressa emoções. Movimento e dança são formas de expressão intimamente ligadas à música. São uma das portas de acesso à música, dado poderem expressar-se e interiorizar-se, através deles, a maioria dos parâmetros musicais;
- A experimentação, improvisação e criação são aspetos essenciais da OS. Explorar possibilidades de diferentes materiais/recursos e, a partir deles,

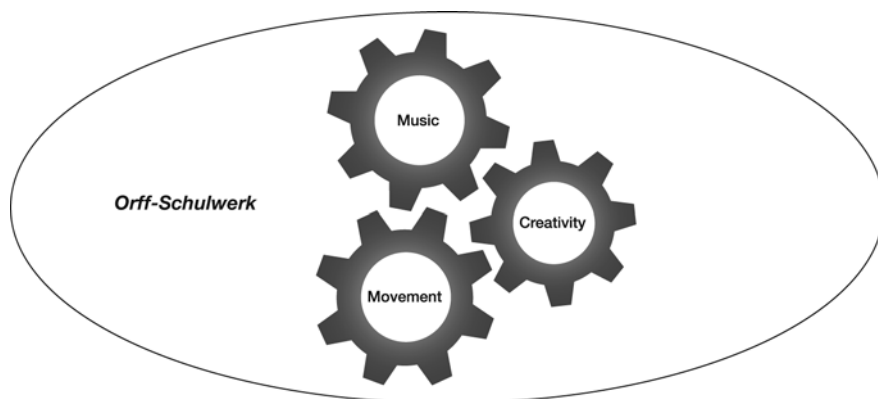
---

<sup>73</sup> Entenda-se por ‘gesto sonoro’, gesto expressivo que produz um som. Definição apresentada por Verena Maschat in Curso Internacional de Verano “Música y Danza en la Educación”. Julho de 2004. Madrid: Asociación Orff España.

criar um ritmo, um texto, um acompanhamento ou uma melodia, uma dança ou um conto, são exemplos claros de atividades exploratórias que enriquecem a personalidade e o desenvolvimento das capacidades estético-artísticas e afetivas. A criatividade permite ao indivíduo evoluir em relação a si mesmo, à qualidade das suas relações com os seus pares e à construção da sua personalidade. À experimentação estão ligadas ações como propor, descobrir, criar, refletir, às quais, por sua vez, está inerente a noção de que sentir, pensar, agir e comunicar implicam aspetos físicos, sensoriais, intelectuais e sociais;

- Na OS, música, linguagem e movimento jamais serão campos diferenciados. Não o são para a criança, nem para o adulto, uma vez que cantar, falar, dançar e jogar apresentam-se como atividades humanas interligadas. Esta relação estreita entre linguagem, música e dança favorece a motivação, a compreensão, a expressão e potencia a vivência de sentimentos e emoções;
- A educação artística e estética desenvolvida com base na OS pressupõe a integração de diferentes formas de arte/expressão, criando um vínculo entre o ser humano e o meio que o rodeia. Por conseguinte, múltiplos aspetos da personalidade (do pessoal ao social) são trabalhados de forma integral e integrada.

Em súpula, da inter-relação entre linguagem, música e movimento/dança, a OS pode ser entendida como uma abordagem pedagógico-musical que propicia o desenvolvimento de múltiplas competências inerentes à formação integral (e integrada) de qualquer ser humano. De forma resumida e esquemática, Cunha (2005) concluiu que as três palavras que melhor parecem definir a OS são *Music, Movement, Creativity*, numa inter-relação permanente.



**F3:** "Possível definição esquemática da OS" (Cunha, 2005:63)



## 2.1. Ritmo, voz e expressão rítmico-linguística

Ao afirmar que “o ritmo não é um conceito abstracto, é, em si mesmo, vida. O ritmo é ativo e produz efeitos, ele é o poderoso unificador entre linguagem, música e movimento”, Orff (1978:17)<sup>74</sup> reconheceu a importância e a força unificadora do ritmo na Educação Musical. Referindo-se a Maurice Martenot (1898-1980), Martins (1987a) corrobora a ideia de Orff ao referir que

*Martenot defendia que é pelo ritmo sob a forma mais directa, mais rudimentar e mais instintiva, que deve começar a Educação Musical. O sentido do ritmo pode depois desenvolver-se em todas as idades e tornar-se a chave de um ensino vivo. O ritmo é o elemento vital da música, tão indefinível como a própria vida. Devemos considerá-lo como uma força em movimento, uma força que impulsiona a acção, uma força que é ela mesmo, movimento (Martins, 1987a:15).*

O ritmo é elemento vital, natural e espontâneo em o todo o ser humano, pelo que movimentos corporais e expressão rítmico-musical apresentam ligações diretas de desenvolvimento. Tomemos como exemplo uma frase rítmico-musical: ‘lento-rápido-lento-final’, semelhante aos padrões básicos de motricidade humana: ‘andar-correr-andar-parar’.

Num presente em que a chamada ‘música urbana’<sup>75</sup> se encontra fortemente difundida entre crianças e jovens, e que estes se sentem familiarizados com o elemento rítmico lá predominante, facilmente se constata que, na generalidade, esta familiaridade não corresponde àquilo que à partida poderia parecer. De acordo com Regner (2001), em contacto direto com instrumentos de percussão, crianças e jovens revelam um poder criativo bastante limitado que se manifesta sobretudo através de batimentos regulares relacionados com os seus impulsos e ritmos fisiológicos. Como previamente focado, na abordagem OS entende-se o corpo humano como primeiro e principal instrumento musical. Orff e Keetman sentiram a importância do ritmo enquanto fonte natural de grande envolvimento no processo ensino/aprendizagem, atribuindo-lhe o papel de ‘denominador comum’, transversal a todas as atividades fundamentadas na OS. Encaminhar o ser humano para a (re)descoberta do ritmo reforça o desenvolvimento da criatividade e da expressividade, da ‘pulsção interna’ e da vivência da dimensão temporal presente na expressão rítmico-linguística, na música, no movimento/dança. Sousa (2003) reitera esta ideia e estabelece forte inter-relação entre corpo e mente, ao afirmar que

<sup>74</sup> “Rhythm is no abstract concept, it is life itself. Rhythm is active and produces effects, it is the unifying power of language, music and movement” (Orff, 1978:17).

<sup>75</sup> Entenda-se por ‘música urbana’, música dos géneros Pop, Rock, Rap, Hip-hop, etc.

*A prática rítmica, graças ao estudo conjunto do ritmo musical com o ritmo natural do corpo, robustece o sentido métrico e o sentido rítmico, ordena as funções do tipo sensorial e nervoso, educa a imaginação e harmoniza as faculdades corporais com as espirituais (Sousa, 2003:97).*

## **Expressão rítmico-linguística**

Tendo presente que “desde sempre, a poesia, a música, e a dança se estruturaram, na nossa civilização, segundo as mesmas normas rítmico-métricas” (Stefani 1987:35), a expressão rítmico-linguística reveste-se de importantes contornos na abordagem OS. Assim, a *vox humana* é considerada como o mais extraordinário e perfeito instrumento musical. Também neste particular, Sousa (2003) assevera

*A fala é som, é música. A espécie humana, em tempos remotos, tal como os outros animais, não falava. Porém, porque a necessidade faz o órgão, desenvolveu, ao longo de milénios, um centro no hemisfério esquerdo do seu cérebro (a área Wernicke), que lhe permite a comunicação através dos sons, a linguagem falada. (...) A fala é a representação sonora dos pensamentos, o seu âmbito da acção é o mundo sonoro, pertencendo por isso à música e não ao «Português» (Sousa, 2003:17).*

Klemp (2009) corrobora este pressuposto ao afirmar que “para ser interiorizada, a aprendizagem musical deve ter início no mais natural dos instrumentos: a voz”<sup>76</sup>. Partilhando a ideia defendida por Ball (2011), para quem “possuímos um instinto musical, do mesmo modo que possuímos um instinto da linguagem”<sup>77</sup>, a abordagem OS procura unir estes “instintos” ao privilegiar atividades rítmico-linguísticas que podem ter na sua base uma simples sílaba/palavra/frase. Progressivamente, o trabalho pode evoluir no sentido de serem exploradas lengalengas, rimas, provérbios, adivinhas, poemas ou contos. Uma vez encontrado e adaptado o ritmo que parece mais apropriado e estimulante para o texto, procura-se sublinhá-lo e vivenciá-lo de forma ativa, com instrumentos do corpo humano (‘gestos sonoros’). O processo pode iniciar-se de forma inversa, i.e., partir dos ‘gestos sonoros’ para o trabalho rítmico-linguístico, de forma a propiciar a tomada de consciência do corpo como instrumento musical natural. Este propósito atravessa toda a OS, dado o corpo assumir funções rítmico-expressivas de percussão que podem desenvolver-se, numa fase inicial, em quatro níveis básicos (pés, joelhos, mãos e dedos). A vivência de ‘gestos sonoros’, nos diferentes níveis rítmico-corporais, proporciona uma grande

---

<sup>76</sup> “To be internalized, music learning must begin with the child’s own natural instrument, the voice” (Klemp, 2009:19).

<sup>77</sup> “We have a music instinct as much as a language instinct. It might be genetically hard-wired, or it might not. Either way, we can’t suppress it” (Ball, 2011:5).

riqueza e variedade tímbricas, ao mesmo tempo que melhora a coordenação e a agilidade motoras. Ao ritmo natural das sílabas/palavras que compõem frase(s) de uma qualquer rima, lengalenga ou poema, pode adicionar-se uma melodia e explorá-la, recorrendo a vocábulos sem qualquer significado. Esta estratégia desenvolve, simultaneamente, aspetos rítmicos, tímbricos e melódicos. Segundo Lopez-Ibór (2003), “cantar melodias com sílabas soltas, como “nu” ou “la” ajuda a compreender o desenho melódico”<sup>78</sup>. Acrescentar às palavras cantadas um acompanhamento rítmico, ou rítmico-harmónico, com instrumentos de sonoridade definida e/ou indefinida – Instrumental Orff – poderá ser o passo seguinte do processo no qual é conveniente estar-se familiarizado com a linguagem que é trabalhada. De forma a procurar a tónica e o ritmo da(s) palavra(s), o recurso à língua materna deverá ser privilegiado, pelo que as culturas linguística, literária e musical de determinado país assumem um papel preponderante na abordagem OS, nomeadamente ao nível da tradição literária oral e da identidade. Por conseguinte, sem estar enquadrada na cultura de uma região/país, a abordagem OS pode não fazer sentido, dada a importância contextual que esta atribui à valorização do saber popular enquanto cultura gerada e desenvolvida ao longo dos séculos, em estreita relação com o ciclo de vida das gentes (Cunha, 2004). A este respeito, Losa (1986) cita Fernando Lopes-Graça pelo facto deste considerar que

*Seria muito mais educativo e muito mais sã que, em vez de “chochices revisteiras”, ou “quejandas patacoadas”, por aí comercialmente confeccionadas para uso dessas crianças por indivíduos que têm tão pouco de artistas como de pedagogos, se fosse, directa ou indirectamente, buscar ao nosso folclore o material adequado a uma séria obra de educação musical Infantil (Losa, 1986:182).*

Na verdade, a canção é parte do ser humano, sendo observável que o canto é uma expressão espontânea, mesmo em crianças de tenra idade. Nesse sentido, Losa (1986) argumenta que “a cantar, a criança conta os acontecimentos, formula desejos, protesta, exprime alegria. (...) É crueldade destruir este cantar com um ‘não faças barulho!’” (Losa, 1986:181). Através do canto a criança interpreta a realidade, apropria-se de determinada informação e desenvolve o sentido e a acuidade rítmica e melódica. A este respeito, Orff sempre defendeu que os tesouros acumulados nas canções infantis tradicionais se apresentam como fonte inesgotável em Educação Musical. No seu discurso oficial de abertura do Orff-Institut de Salzburgo, a 25 de Outubro de 1963, Orff intensificou esta ideia

*A simplicidade das rimas e das canções infantis constitui um mundo facilmente*

---

78 “Cantar melodías con sílabas sin el texto, como “nu” o “la” ajuda a comprender el diseño melódico”. López-Ibor, (2003). In Curso Internacional “Música y Danza en la Educación”. Julho de 2003. Madrid: Asociación Orff España.

*acessível a todas as crianças. Não pensei numa educação para crianças especialmente dotadas, mas sim, numa forma de interação onde crianças menos dotadas pudessem participar (Orff, 1963:146)<sup>79</sup>.*

Se à partida qualquer ser humano é musicalmente educável, e se de acordo com Sloboda (1989) “linguagem e música são características da espécie humana que parecem ser universais a todos os homens”<sup>80</sup>, atividades pedagógico-musicais alicerçadas no ritmo fazem todo o sentido no processo de Educação Musical integral que a abordagem OS comporta.

## 2.2. Corpo, movimento e dança

Música, movimento corporal e dança sempre existiram mutuamente no desenvolvimento do ser humano. Nas palavras de Jackson (2010), “a dança deve estar profundamente ligada à música. Dança e música necessitam trabalhar uma com a outra, numa reciprocidade constante”<sup>81</sup>. Já em 1937, Sachs defendia que “a dança é a mãe das artes. Música e poesia existem no tempo; pintura e arquitetura no espaço; Mas a dança vive, simultaneamente, no tempo e no espaço”<sup>82</sup>. Através de ações físicas variadas, o corpo humano é produtor de movimentos rítmico-corporais ou ‘gestos sonoros’, pelo que qualquer ser humano pode ter nos seus movimentos corporais naturais o ponto de partida de toda a sua musicalidade. Ainda em meio intrauterino, os sons são sentidos fisicamente através das vibrações do líquido amniótico, pelo que diretamente relacionadas com as primeiras sensações físicas (Davidson, 1999). Este pressuposto intensifica a ideia de que música e educação para a música revelam o seu verdadeiro poder e significado mantendo-se enraizadas nas suas origens corporais. Nesse sentido, Goodkin (2004) reforça a importância do movimento em contexto de Educação Musical, afirmando que “o movimento na aula de música não serve apenas para as crianças libertarem a abundante energia que lhes é característica. O seu objetivo é dar forma ao corpo como um instrumento de expressão”<sup>83</sup>.

---

79 “The simplest of children’s rhymes and songs. This was an easily accessible world for all children. I did not think of education for the specially gifted children, but of one of the broadest foundations in which moderately gifted and less gifted children could also take part” (Orff, 1963:146).

80 “Language and music are characteristics of the human species that seem to be universal to all humans” (Sloboda, 1989:17).

81 “Dance must be deeply connected with music. The dance and music need to work with each other in a round experience” (Jackson, 2010:10).

82 “The dance is the mother of the arts. Music and poetry exist in time; painting and architecture in space. But the dance lives at once in time and space” (Sachs, 1937:3).

83 “Movement in the music class is not merely an outlet for the children to release their abundant energy. Its purpose is to shape the body as an instrument of expression” (Goodkin, 2004:61).

Na convicção de que a ligação à música é mais forte e direta quando nela se envolve todo o corpo em movimento, não descurando abordagens pedagógico-musicais anteriormente referidas, a mais ampla gama de experiências de percussão corporal, movimento e dança é encontrada na abordagem OS. Quando Orff deu início ao seu inovador trabalho na Günther-Schule, fê-lo recorrendo ao instrumento mais próximo e acessível: o corpo humano, por sentir que a partir deste se ampliam sensibilidades inatas e capacidades rítmicas. Nas suas palavras (Orff, 1978), “começámos com simples bater de palmas, estalar de dedos e bater de pés, integrando diferentes formas e combinações (do mais fácil para o mais complexo) nas aulas do movimento”<sup>84</sup>. De acordo com Kugler (2011), “Orff desdobrou os seus pensamentos musicais com uma intenção específica: levar música e movimento de volta a uma única raiz”<sup>85</sup>.

À exceção de sons electrónicos, a música não pode ser produzida sem movimento corporal. Assim, a natureza dos movimentos determina a qualidade, a intensidade e o carácter do som. Por seu lado, a música estimula o movimento, ordena, intensifica e organiza, estruturalmente, todos os géneros de dança. Ainda que seja possível dançar sem música (audível), nunca o será sem os elementos rítmicos, temporais e dinâmicos que estão na base de ambos (música e dança). Para Maschat (2003), “uma criança não fala nem canta sem ao mesmo tempo se movimentar”<sup>86</sup>. A este propósito, Young (1992) refere que

*As crianças podem saber muito mais acerca da música através dos seus corpos, do que aquilo que nós podemos, alguma vez, reduzir a símbolos verbais ou escritos. (...) a música, e uma educação para a música, só revelam o seu verdadeiro poder e significado para nós, mantendo-se enraizadas nas suas origens corporais (Young, 1992:188,193)<sup>87</sup>.*

A importância que a abordagem OS atribui à inter-relação transversal entre corpo, movimento, música e dança está patente na afirmação de Orff (1963): “o movimento, o cantar e o tocar tornaram-se um todo”<sup>88</sup>. Relativamente a esta ideia, Haselbach (1992) garante que “Orff estava convicto de que música e dança formam uma

---

84 “We began with hand-clapping, finger-snapping and stamping in forms and combinations that ranged from simple to difficult and that could be integrated in many different ways into the movement lessons” (Orff, 1978:17).

85 “Orff unfolds his musically specific thoughts with the intention: To lead music and movement back to a single root” (Kugler, 2011:22).

86 “Un niño no habla ni canta sin moverse al mismo tiempo” (Maschat, 2003, apud Alberdi, 2003:8).

87 “Children can know so much more about music through their bodies than we can ever reduce to verbal or written symbols. (...) Music, and an education for music, will only reveal its true power and significance for us if it remains rooted in these corporal origins” (Young, 1992: 118, 193).

88 “Movement, singing and playing became a unity” (Orff, 1963:144).

unidade estilística, e devem manter-se ligadas (...) movimento e música apresentam uma relação muito próxima, multifacetada, estreita e interativa”<sup>89</sup>.

A espontaneidade dos jogos musicais e corporais têm na sua base razões bio-psicológicas e revelam que quando a criança fala, ri, canta, bate palmas, grita, corre, bate com os pés, salta ou dança, efetua estas atividades porque disso tem necessidade, porque existe uma força motivacional que a impele para tal. Estas atividades libertadoras de energia ocorrem numa permanente evolução entre corpo, espaço, tempo e mente, potenciando a consciencialização e o conhecimento de si mesmo, do outro e do meio envolvente.

Apresentando-se como arte inseparável da música, a dança é uma forma de expressão que amplia simultaneamente capacidades perceptivas, criativas, emocionais, habilidades de coordenação motora, de sensibilização e atenção, de memória, de postura e orientação espaço-temporal, de comunicação e cooperação e, ainda, de socialização (Maschat, 1999, 2001, 2003). No movimento e na dança, o corpo assume-se como instrumento de ligação entre o mundo interior e o mundo exterior. A dança não está limitada ao papel de atividade multissensorial de expressão espontânea de sensações e emoções internas e externas, ela desenvolve aspetos físicos, psíquicos e sociais do ser humano (Coogan, 2010).

Aprofundando o conhecimento e as potencialidades do corpo humano, bem como a sensibilidade expressiva e estético-artística, dança e música são artes vivas que contribuem para o desenvolvimento da capacidade criativa e emocional e, conseqüentemente, do crescimento integral e integrado do homem. Já em 1948, na obra *Modern Educational Dance*, Laban referia que “a Dança é uma cooperação organizada das nossas faculdades mentais, emotivas e corporais, que se traduz em ações cuja experiência é de máxima importância para o desenvolvimento da personalidade” (Laban, 1948, apud Prina & Padovan, 2000:13). Na atualidade, Coogan (2010) avigora esta ideia garantindo que “ensinar dança utilizando os princípios pedagógicos da *Orff-Schulwerk* é, de facto, uma abordagem educativa que tem na sua raiz o próprio indivíduo: o seu corpo, a sua mente, o seu ‘eu’ integrado”<sup>90</sup>.

---

<sup>89</sup> “Orff was convinced that music and dance form a stylistic unity and should come into being together (...) movement and music have a close, many-sided, interlocking and interactive relationship” (Haselbach, 1992:14).

<sup>90</sup> “Enseñar Danza utilizando los principios pedagógicos del Orff-Sculwerk es, de hecho, un acercamiento a la educación que tiene su raíz en cada individuo: su cuerpo, su mente, su yo integrado” (Coogan, 2010:15).

## 2.3. “Música Elementar”

Tendo por base a palavra latina *elementicius*, Orff defendeu que ‘Elementar’ é pertencer aos elementos, à origem, à ‘matéria bruta’. Desde sempre o homem deu à música, associada à dança, um sentido mágico, um carácter de ritual e de celebração. A ‘rítmica elementar’<sup>91</sup> acompanhou o homem e com ele evoluiu à medida que este povoou a terra, assumindo um papel central na formação humana, cultural e civilizacional. Esta ideia de ‘rítmica elementar’ sustentou, em Orff, a ideia de que as origens da música se encontram na própria natureza humana. A este propósito, Salmon (2010) refere que para Orff

*A Música Elementar nunca é música por si só, é uma união entre movimento, dança e linguagem, é música participativa, não unicamente para ouvintes, mas como forma ativa. É pré-intelectual, não conhece grandes formas, é natural, corporal, acessível a todos, através da sua aprendizagem, da sua vivência (Salmon, 2010:7)<sup>92</sup>.*

Na verdade, o termo elementar já havia sido utilizado em 1914 na *Wigman’s Expressive Dance* por Mary Wigman (1886-1973) com a conotação de fundamental. Através da observação do mundo da infância e da ‘rítmica elementar’ que lhe está subjacente, Orff encontrou fundamentos pedagógicos para a sua Educação Musical Elementar: O carácter instintivo, a criatividade e a natural desinibição das crianças – características elementares –. Assim, o significado de elementar deve ser visto, também na abordagem OS, como algo essencial e indivisível, imprescindível e renovador e nunca equiparado às simples noções de rudimentar, fácil, estático e insignificante. Di Fonzo (1999) destaca que

*Orff fala da Educação Musical Elementar entendida não como sinónimo de simplório e fácil, mas sim, de origem ou substância primária. Nas palavras de Wilhelm Keller: «Música elementar é a realização da potencialidade musical central que está disponível em todos os seres humanos» (Di Fonzo, 1999:14)<sup>93</sup>.*

---

91 Entenda-se por ‘rítmica elementar’, o conjunto dos ritmos criados pelo homem primitivo, através de batimento de mãos e pés, e, numa fase posterior, a percussão de materiais ao seu alcance (pedra, madeira, etc.). De forma complementar, devem ter-se também presentes as formas rudimentares do canto (uivos, berros, roncões, etc.) que ritmaram as danças/rituais.

92 “La música elementar nunca es música por sí sola, es una unión entre movimiento, danza y lenguaje, es una música participativa, pero no únicamente como oyente, sino de forma activa. Es pre-intelectual, no conoce grandes formas, es cercana a la tierra, natural, corporal, asequible a cualquiera para aprenderla y vivirla, adecuada para el niño” (Salmon, 2010:7).

93 “Orff habla de la educación musical elemental entendida no como sinónimo de sencillo o fácil, sino como origen o sustancia primaria. En palabras de W. Keller: «Música elemental es la realización de una potencia musical central que se da como disposición en todos los seres humanos»” (Di Fonzo, 1999:4).

A Música Elementar não é só música, existe associada ao movimento, à dança e à palavra (linguagem rítmico-expressiva). É algo que deve ser criado pela própria pessoa. Segundo Maschat (1999), na primeira edição de OS intitulada Prática Musical Elementar<sup>94</sup> datada de 1930, Orff considerava

*a Música Elementar unida à dança e à linguagem, na qual se participa ativamente e não como espectador. Elementar significa sempre um novo começo e, sendo um conceito universal, não é afectado pela moda ou pelo decorrer do tempo, é próprio de todo o ser humano (Maschat, 1999:4)*<sup>95</sup>.

Com forte ligação à cultura e identidade dos povos, nas quais atividades conjuntas de percussão, movimento e improvisação fundamentam processos criativos, a Educação Musical Elementar visa a ampliação do potencial musical de todos os seres humanos. Para Salmon (2010)

*fazer música elementar é um conceito activo e criativo da prática musical para todos. Funciona independentemente de idades específicas, de capacidades ou incapacidades especiais. É a integração de pessoas com diferentes capacidades, as quais se sentem, com igual valor e importância, membros integrados de um grupo (Salmon, 2010:7)*<sup>96</sup>.

Face ao exposto, o conceito ‘elementar’ deve entender-se na abordagem OS de forma muito mais ampla do que à partida poderia parecer. A Educação Musical Elementar alicerçada na abordagem OS pretende expandir a musicalidade humana, não impondo a rigidez de uma técnica ou método. Nesse sentido, a Educação Musical Elementar deve ser entendida “não exclusivamente como uma questão de Educação Musical (...) ela é, acima de tudo, uma questão de desenvolvimento global da personalidade” (Orff 1963:146)<sup>97</sup>. De acordo com Maschat (2001), Orff enfatizou esta ideia na sua autobiografia datada de 1976

*gostaria de expressar o meu pensamento de uma forma fácil de entender. Para tal, recorrerei à natureza. A música elementar, a linguagem, o movimento, o jogo*

---

<sup>94</sup> Elementare Musikübung, no alemão original.

<sup>95</sup> “la música elemental como unida a danza y al lenguaje, en la que se participa activamente y no como espectador. Elemental siempre significa un nuevo comienzo, y siendo un concepto universal al que no afecta la moda o el paso de tiempo, es propio de todo ser humano” (Orff, 1930, apud Maschat, 1999:4).

<sup>96</sup> “Hacer música elemental es un concepto activo y creativo de la práctica musical para todos. Funciona independentemente de una edad específica, de capacidades o discapacidades especiales. Es la integración de personas con diferentes capacidades donde todos pueden sentirse miembros del grupo de igual valor e importancia” (Shirley, 2010:7).

<sup>97</sup> “Not exclusively a question of musical education (...) It is rather a question of developing the whole personality” (Orff, 1963:146).



– enfim, tudo o que desperta e desenvolve os poderes do espírito – é o ‘adubo’ do espírito. Um sustento sem o qual, enfrentaríamos o perigo da erosão espiritual (Maschat, 2001:57)<sup>98</sup>.

Este conceito humanista transversal a toda a abordagem OS não perdeu a sua vitalidade, mantendo crescente pertinência numa sociedade progressivamente mais fechada sobre si própria, na qual “o homem se expõe a uma erosão espiritual (...) só o húmus da natureza torna o crescimento possível, pelo que a música elementar confere poderes que não podem fruir-se de outro modo” (Orff, 1963:154)<sup>99</sup>.

Convidando à criatividade e ao desenvolvimento holístico, a Educação Musical Elementar é a procura de uma plenitude e não um fim em si mesma. Estando ao alcance de todos, nunca deverá ser entendida como uma mera transmissão cognitivista de conhecimentos, uma vez que “a Música Elementar está próxima da terra, da natureza, do mundo físico, pelo que todos a podem aprender, experimentar” (Orff, 1963:144)<sup>100</sup>. Enquanto pilar da OS, a Música Elementar é “uma interligação entre o fazer, o escutar, o sentir e o entender a música” (Goodkin 2004)<sup>101</sup>. A simplicidade<sup>102</sup> presente na Música Elementar nunca deve ser subestimada. Aprender através do elementar significa encontrar-se a si próprio, expressar a sua singularidade e, ao mesmo tempo, encontrar pessoas, caminhos, valorizar processos e gratificar-se pela existência e crescimento global de todos os seres humanos. Em boa verdade, Robinson & Aronica (2010) reavivam este intento ao sublinharem que

*A ideia de regressar ao essencial não está errada em si mesma. Se queremos regressar ao essencial, precisamos de rever tudo, de repensar a natureza básica das capacidades humanas e os propósitos básicos da educação actual. O futuro da educação não passa por uniformizar, mas por personalizar; não passa por promover a “desindividuação”, mas por cultivar a verdadeira profundidade e dinamismo de qualquer tipo de habilidade humana. No futuro, a educação tem que ser Elementar (Robinson & Aronica, 2010:237).*

---

98 “me gustaría expresar mi pensamiento de una forma fácil de entender. Para ello recurriré a la naturaleza. La música elemental, lenguaje, movimiento, juego – en fin, todo lo que despierta y desarrolla los poderes del espíritu – es el “abono” del espíritu. Un abono sin el cual nos enfrentaríamos al peligro de la erosión espiritual” (Maschat, 2001:57).

99 “Man exposes himself to spiritual erosion (...) Just humus in nature makes growth possible, so elementary music gives powers that cannot otherwise come to fruition” (Orff, 1963:154).

100 “The Elemental Music is near earth, natural, physical, within the range of everyone to learn it and to experience it” (Orff, 1963: 144).

101 “Una interrelación entre hacer, escuchar, sentir y entender la música”. (Goodkin, 2004, Julho, 19. In Curso Internacional de Verano “Música y Danza en la Educación” 2004, (Taller “Las baquetas vuelan”), Madrid: Asociación Orff España.

102 Em conformidade com a referida definição de “Elementar”, ainda que não existam estruturas musicais de grande complexidade composicional e técnica, a musicalidade é transversal a toda a OS. Cf. Anexo 8 ‘Peça ilustrativa da musicalidade presente no “Elementar” da OS’.

## 2.4. Organização e sequência didática da obra impressa

A obra pedagógica de Orff e Keetman não deve ser vista como um ‘método’ de aprendizagem, mas sim como um roteiro, um conjunto de processos baseados em práticas abertas em permanente construção (Orff, 1964). A organização da obra impressa editada na versão alemã original pela Schott, entre 1950 e 1954, deve entender-se como um conjunto de sugestões através das quais, de forma aberta, equilibrada e gradual, se faz, sente, ensina e aprende música. Neste particular, Bona (2011) refere o facto de Orff ter salientado em 1964 que

*Em cada uma das suas fases, a Obra Escolar pretende oferecer estímulos para ser estruturada de forma contínua e independente, portanto, nunca estará definitivamente concluída, mas sempre em processo de desenvolvimento e constituição, sempre em movimento (Orff, 1964, apud Bona, 2011:143).*

A estrutura organizacional da obra impressa inicial apresenta-se dividida em cinco volumes<sup>103</sup> de sugestões pedagógicas com crescente sentido de complexidade, às quais está subjacente uma orientação cuidada por especialistas em OS. Orff alertou para o este facto no início da expansão da abordagem OS

*existir um perigo do desenvolvimento numa direcção equivocada. A condução independente [do processo] tem como pressuposto uma formação específica aprofundada e uma incondicional familiaridade com o estilo, as possibilidades e as finalidades da Obra Escolar (Orff, 1964, apud Bona, 2011:143).*

De acordo com Regner (1971), Orff sublinhou que deveria criar-se uma base para posteriormente tocar e interpretar toda a música; na prática, há que chegar a uma compreensão real da linguagem e da expressão musical. Calantropio (2010) destaca este aspeto ao admitir que “deve haver um equilíbrio entre a peça e o processo de ensino/aprendizagem quando usamos materiais dos volumes da *Orff-Schulwerk*”<sup>104</sup>.

Os cinco volumes principais, bem como as demais publicações adicionais da obra impressa da OS, não foram pensados e concebidos como manuais escolares que devam ser aprendidos ‘página a página’ ou ‘lição a lição’. Pelo contrário, devem ser entendidos como possíveis caminhos, ou modelos / sugestões de um ‘campo de experiências’, no qual iniciativa, improvisação, criação, interpretação e vivência são formas interativas de verdadeira Educação Musical.

---

<sup>103</sup> Cf. Anexo 9: ‘Estrutura organizacional da *Orff-Schulwerk* – Obra impressa’.

<sup>104</sup> “There must be a balance between the piece and the teaching process when using the materials in the *Orff-Schulwerk* volumes” (Calantropio, 2010:24).

## 2.5. Orff *Instrumentarium*

O conceito de ‘instrumental Orff’<sup>105</sup> – Orff *Instrumentarium* -, não raras vezes referido de forma vulgar e abusiva, cresceu e expandiu-se de forma absolutamente inacreditável. Inúmeros educadores musicais parecem partilhar a ideia de que a abordagem OS se resume ao chamado instrumental Orff. Em boa verdade, para os educadores ‘Orffianos’, a ausência de tais instrumentos musicais não condiciona a praticabilidade da OS. Como anteriormente referido, à semelhança de outros pedagogos musicais, Orff entendeu o corpo humano como primordial e principal instrumento musical. Os restantes instrumentos musicais utilizados na abordagem OS devem ser entendidos como uma ‘espécie de prolongamento’ do corpo humano – instrumento artístico-expressivo elementar -, uma vez que dele recebem as pulsações vitais, ou seja, o ritmo (Orff, 1932). Talvez por isso exista na abordagem OS uma fácil adaptação à dimensão instrumental em contexto de Educação Musical. Segundo Hartmann (2009), Orff afirmou que “a relativa facilidade com que se tocam estes instrumentos primitivos leva-nos a uma compreensão tátil plena, de tal modo que esquecemos o próprio instrumento e sentimos uma profunda união com o som”<sup>106</sup>.

Tendo presente que na OS “o centro de gravidade se transferiu da exclusividade harmónica, para os instrumentos rítmicos” (Haselbach, 2011)<sup>107</sup>, importa referir que nunca foi intenção de Orff desenvolver elevadas habilidades ou virtuosidades técnico-instrumentais, mas sim possibilitar que cada um construísse a sua própria música. Nas suas palavras (Orff, 1963), “eu encorajava os alunos à criação ativa da sua própria música, através da improvisação e composição”<sup>108</sup>.

O primeiro contacto de Orff com um instrumento de lâminas teve na sua origem a oferta, por parte de um marinheiro que regressava da República dos Camarões, de um *Kaffern-Klavier*<sup>109</sup>. A sonoridade encantatória e o facto de se tocar com baquetas surpreendeu e impressionou positivamente Orff. Para além da beleza tímbrica, a forma direta de produção sonora (uma mão – uma nota) estabeleceu uma forte ligação aos

---

<sup>105</sup> Entendam-se por Instrumental Orff o conjunto de instrumentos musicais, de altura definida e indefinida, apresentados no Anexo 10: ‘Kaffern-Klavier e Instrumental Orff’.

<sup>106</sup> “la relativa facilidad con la que se tocan estos instrumentos primitivos nos lleva a la comprensión táctil plena hasta el punto que nos olvidamos del instrumento en sí – lo que provoca una profunda unión con el sonido” (Hartmann, 2009:15).

<sup>107</sup> “The centre of gravity was transferred from the exclusively harmonic to the rhythmic instruments” (Haselbach, 2011:136).

<sup>108</sup> “I encouraged the activation of the students by the playing of their own music, that is through improvising and composing it themselves” (Orff, 1963: 136).

<sup>109</sup> Espécie de xilofone, feito de uma pequena caixa de madeira rectangular com a inscrição “10000 Bretterstifte”, em cujo lado aberto havia 10 lâminas fixadas com cordas. Cf. Anexo 3: ‘Kaffern-Klavier e instrumental Orff’.

‘gestos sonoros’ e à importância que estes assumiam nas ideias pedagógicas subjacentes à OS. Com instrumentos tecnicamente acessíveis, afinações corretas e sonoridades atrativas, Orff congregou ao canto de melodias, componentes rítmico-métricas comuns à linguagem, à música e à dança, numa união que favorece a motivação, fomenta a percepção, a sensibilidade e a multiculturalidade<sup>110</sup> musicais. Neste particular, Birkenshaw-Fleming (1996) salientou que

*os instrumentos concebidos para a OS são agradáveis de ouvir, fáceis de tocar e irresistíveis para as crianças. Eles trazem uma outra dimensão à experiência musical, alargando a ‘paleta sonora’ e favorecendo o conhecimento tímbrico (Birkenshaw-Fleming, 1996:viii)<sup>111</sup>.*

Presente em grande parte das escolas de todo o mundo, a génese do instrumental Orff ficar-se-á sempre a dever ao supramencionado Kaffern-Klavier, bem como a instrumentos musicais provenientes de ex-colónias alemãs que Orff introduziu nas escolas do seu país, após tê-los ‘descoberto’ numa loja de Munique.

Se, por um lado, devemos a Orff o acesso à dimensão instrumental elementar na Educação Musical, por outro, não é correto (nem justo) atribuir-lhe responsabilidade por tudo aquilo que, por vezes de forma muito pouco pedagógica, ocorre com o instrumental que adquiriu o seu nome. Neste particular, tenhamos presentes as suas palavras proferidas em 1963

*os chamados “instrumentos Orff”, estão hoje a ser utilizados em muitas escolas, mas seria um erro concluir que a Schulwerk tem uma sólida fundação em todas essas escolas. Os instrumentos são muitas vezes utilizados de forma completamente errada, sendo, por isso, mais prejudiciais que benéficos (Orff, 1963:152)<sup>112</sup>.*

A sonoridade destes instrumentos proporciona uma ‘atmosfera paradisíaca’, sendo que o seu acessível manuseamento e prática possibilitam uma sólida base rítmica, melódica e harmónica, não raras vezes essencial à aprendizagem de outros instrumentos musicais de maior especificidade e complexidade técnicas. Ainda que nunca tenha sido objetivo central da abordagem OS desenvolver, através do instru-

---

<sup>110</sup> Tendo em conta a inspiração em instrumentos da cultura musical europeia, (sobretudo da Idade Média e do Renascimento), bem como em instrumentos de outras culturas musicais: Africana, Sul-Americana e, muito particularmente, Asiática, pode afirmar-se que a multiculturalidade é, no Instrumental Orff, uma realidade.

<sup>111</sup> “Les instruments conçus pour le *Orff-Schulwerk* sont agréables à entendre, faciles à jouer et sont irrésistibles pour les enfants. Ils ajoutent une autre dimension à l’expérience musicale en élargissant la palette sonore et favorisent une meilleure connaissance du timbre” (Birkenshaw-Fleming, 1996:viii).

<sup>112</sup> “The so-called “Orff instruments” are being used in many schools today, but it would be a mistake to conclude that Schulwerk has a solid foundation in all these schools. The instruments are often used in a completely misunderstood way, and thereby do more harm than good” (Orff, 1963:152).

mental Orff, elevadas competências ao nível da performance instrumental, também nunca foi intenção de Orff limitar possibilidades de progressão musical. A criação e improvisação presentes nas experiências pedagógico-musicais desenvolvidas com base na OS são exemplo bastante elucidativo deste pressuposto. A este respeito Orff (1963) afirmou

*Não queria treiná-los em instrumentos altamente desenvolvidos, mas sim em instrumentos preferencialmente rítmicos e relativamente fáceis de aprender. (...) A minha ideia era levar os alunos até à improvisação da sua própria música (podendo ser “modesta”) e ao acompanhamento do seu movimento (Orff, 1963: 136-138)<sup>113</sup>.*

Com base numa obra pedagógica cuja organização didática (obra impressa) e a utilização do instrumental (Orff) respeitam uma progressão baseada nas diversas etapas de desenvolvimento humano, a abordagem OS proporciona liberdade de expressão musical, aumentando o grau de complexidade, em função das capacidades de cada um.

## 2.6. Componente social e ‘terapêutica’

A valorização constante do elemento social inerente às atividades musicais grupais – cantar, tocar, movimentar-se e/ou dançar –, reforça a componente humanista transversal a toda a abordagem OS. A ‘troca de papéis’, alicerçada na alternância entre ‘conduzir’ e ‘ser conduzido’, aliada à partilha e cooperação entre pares, promove um forte clima de envolvimento e socialização do ponto de vista psico-pedagógico. De acordo com Santana (2007)

*A própria dinâmica básica deste tipo de aprendizagem musical, que é de trabalho em equipa, faz com que cada criança encontre o seu lugar, independentemente de uma maior ou menor aptidão musical. Os alunos aprendem através do canto, da dança e da prática instrumental em grupo. Estas condutas são, no meu entendimento, altamente positivas e desenvolvem valores como a solidariedade e a sociabilidade (Santana, 2007:15)<sup>114</sup>.*

---

<sup>113</sup> “I therefore did not want to train them on highly developed art instruments, but rather on instruments that were preferably rhythmic, comparatively easy to learn. (...) My idea was to take my students so far that they could improvise their own music (however unassuming) and their own accompaniments to movement” (Orff, 1963: 136, 138).

<sup>114</sup> “La propia dinámica básica de este tipo de aprendizaje musical, que es el trabajo en equipo, hace que cada niño encuentre su lugar, independientemente de su mayor o menor aptitud musical. Los alumnos aprenden a través del canto, la danza y la práctica instrumental en grupo, conductas, a mi modo de ver, altamente positivas, desarrollando entre ellos valores como la solidaridad y la sociabilidad” (Santana, 2007:15).

As aulas (ou sessões) desenvolvidas com base na abordagem OS são sempre momentos de encontro e partilha, onde se fortificam relações humanas e, através delas, se expandem a sensibilidade musical, a criatividade e a vivência de emoções. Para Maschat (2001)

*Na educação através da música e dança tentamos criar laços: laços entre as pessoas, entre o homem, a música, a dança e a linguagem. Trata-se de uma vivência, de uma compreensão do interior e do despertar da força criadora inata, que se encontra dentro de cada um de nós. O trabalho baseia-se na aprendizagem e na atividade de grupo, sendo o desafio da improvisação e da criação o traço mais significativo desta forma ativa e holística de ensinar (Maschat, 2001:57)<sup>115</sup>.*

Desenvolver dinâmicas musicais que sejam vivenciadas por todos os elementos de um grupo é um dos pressupostos centrais da abordagem OS. Por conseguinte, a Educação Musical Elementar Orffiana centra a sua ação humanista na partilha, na interação, na expressão e na socialização, conceitos sobre os quais a Psicologia da Educação tem procurado fundamentar o processo ensino/aprendizagem (Sprinthall, R. et al., 1997).

A componente social inerente à abordagem OS fomenta a interação e a partilha, possibilitando a todos os intervenientes o desenvolvimento da referenciada formação holística. Segundo Maschat (1999) “trabalhar de uma forma ativa envolve a pessoa não só fisicamente, mas também emocionalmente, o que a conduz a uma compreensão mais profunda do mundo que a rodeia”<sup>116</sup>. À própria génese e crescimento da abordagem OS está subjacente a ideia de grupo, pelo que não deverá entender-se esta abordagem pedagógica como fruto de um homem só, mas sim como legado de um exemplar quadro de educadores musicais<sup>117</sup>.

Presente em inúmeros projetos educativos e sociais, a música como forma de trabalho terapêutico tem adquirido crescente relevância e interesse. Neste particular, podem considerar-se cruciais os primeiros passos dados por Wilhelm Keller<sup>118</sup> quando, em 1962, iniciou o seu trabalho com grupos de crianças, às quais foram diagnosticados problemas de ordem mental, física e psíquica. O seu trabalho incluía a prática rítmico-musical com instrumentos de pequena percussão, combinada com

---

<sup>115</sup> “En la educación a través de la música y la danza intentamos crear lazos: lazos entre personas, entre el hombre y la música, la danza y el lenguaje. Se trata de una vivencia, de una comprensión desde el interior y del despertar de la fuerza creadora innata en todos nosotros. (...) El trabajo está basado en el aprendizaje y la actividad en grupo, y su carácter es mayoritariamente el reto de improvisar y crear en un marco de una enseñanza activa e holística” (Maschat, 2001:57).

<sup>116</sup> “Trabajar de una forma activa envuelve la persona de una manera no solamente física sino emocional y ello la lleva a una comprensión más profunda del mundo que la rodea” (Maschat, 1999:4).

<sup>117</sup> Cf. Anexo 4: Personalidades ligadas à difusão e desenvolvimento mundial da OS.

<sup>118</sup> Professor Catedrático de Didática da Música que criou, em 1973, o Institut für Musikalische Sozial- und Heilpädagogik da Universität Mozarteum.

o jogo cénico e a dramatização que, no seu conjunto, continuam a ser uma mais valia na melhoria das capacidades expressivas, de concentração e de espírito de colaboração. Orff sublinhava em 1963 que

*A Schulwerk, com os seus instrumentos, tem sido amplamente posta em prática em trabalhos com invisuais; com surdos-mudos; em terapia da fala; em escolas para crianças portadoras de deficiências mentais; em todas as formas de neurose e, como terapia ocupacional, nos mais variados tipos de sanatórios (Orff, 1963:150, 152)<sup>119</sup>.*

Dos inúmeros professores ligados à abordagem OS, cujo trabalho se centra em necessidades educativas especiais, deve destacar-se Gertrud Orff<sup>120</sup>. Tendo como ponto de partida o próprio ser humano, desenvolveu uma exemplar perspectiva terapêutica de trabalho multissensorial. O incentivo à expressão através da linguagem, do ritmo, da melodia e do movimento ganharam dinamismo e validade tais que, na contemporaneidade, continuam a apresentar-se como referência na vertente ativa em Musicoterapia<sup>121</sup>. Todo o trabalho de Gertrud Orff revela que a vivência de canções, aliadas ao instrumental Orff, ao movimento e à dança, apresenta um certo ‘poder curativo’<sup>122</sup>, confirmando que atividades como cantar, tocar instrumentos musicais, movimentar-se ou dançar, não só influenciam os processos fisiológicos do sistema nervoso, como melhoram consideravelmente o ânimo e exercem ação no ritmo cardíaco e nas tensões arterial e respiratória (Bernardi et al., 2009). No entanto, não pode descurar-se o ‘poder preventivo’ que atividades baseadas na abordagem OS potenciam. Na verdade, segundo Maschat (2003)

*O trabalho terapêutico é exclusivamente entendido como algo relativo à cura de doentes, mas há um aspecto preventivo: a prática musical alivia tensões, pode ajudar-nos a manter um contacto emocional com as artes e com outras*

---

<sup>119</sup> “Schulwerk with its instruments is being widely used in work with the blind, the deaf and the dumb; in speech therapy, in schools for mentally-retarded children, for all forms of neurosis, and as an occupational therapy in the most varied kinds of sanatoriums” (Orff, 1963:150-152).

<sup>120</sup> Esposa de Carl Orff que iniciou, em 1963, trabalhos com crianças autistas e com outras perturbações em inúmeras instituições, das quais se destacam o Centro Infantil e Juvenil de Pediatria Social, da Universidade de Munique e o Hospital Psiquiátrico da mesma cidade.

<sup>121</sup> De acordo com a World Federation of Music Therapy, “Musicoterapia é a utilização da música e/ou dos elementos musicais (som, ritmo, melodia e harmonia) pelo musicoterapeuta e pelo cliente ou grupo, em um processo estruturado para facilitar e promover a comunicação, o relacionamento, a aprendizagem, a mobilização, a expressão e a organização (física, emocional, mental, social e cognitiva) para desenvolver potenciais e desenvolver ou recuperar funções do indivíduo de forma que ela possa alcançar melhor integração intra e interpessoal e consequentemente uma melhor qualidade de vida” (Bruscia, 1998:286).

<sup>122</sup> Deve entender-se a palavra curativo no sentido de cuidar, de criar momentos onde a música e a dança ajudam à existência de “picos” de felicidade, de fruição, de comunicação, de manifestação de sentimentos. Nesse sentido, a OS apresenta aspetos curativos, aspetos que proporcionam um equilíbrio interno entre corpo, mente e espírito. Um equilíbrio da pessoa com ela própria. Na OS, a musicoterapia ou a dança-terapia, não são, em si, formas de cura.

*peessoas, proporciona-nos a possibilidade de sermos criativos, de fazer algo por nós próprios, de conseguir o melhor de cada um de nós (Maschat, 2003, apud Alberdi, 2003:5)*<sup>123</sup>.

A dimensão social e ‘terapêutica’ da abordagem OS ampliou-se através da especialização de profissionais licenciados pelo Orff-Institut na vertente ‘terapêutica’ e social da OS. Alargando o seu profissionalismo a hospitais, escolas e centros especiais, estes profissionais expandiram e enriqueceram o seu campo de ação num período da história (1970/1980) durante o qual, de forma progressiva, surgiram movimentos em prol da Educação Especial através da música. A título exemplificativo, a organização ISME<sup>124</sup> assumiu capital importância no desenvolvimento de congressos, reuniões e encontros, nos quais a Musicoterapia começou a ganhar forma, visibilidade e notoriedade. De forma bastante resumida, dado existir crescente literatura de referência nesta área, deve destacar-se que à Musicoterapia se encontra subjacente a ideia de que o poder da música, em todas as suas vertentes, é uma forma ‘terapêutica’ de preservação e reabilitação da saúde, visando sempre a melhoria da qualidade de vida.

Particularizando à abordagem OS, um pouco por todo o mundo são desenvolvidas aulas ou sessões com crianças e adultos portadores de deficiências sensoriais (visual, auditiva, etc.), disfunções físicas e incapacidades motoras, paralisia cerebral, transtornos da linguagem, transtornos emocionais e de conduta, dificuldades de aprendizagem, problemas psicossomáticos, autismo, pequenas deficiências e necessidade de estimulação, problemas de toxicod dependência, problemas motivados por ambientes familiares difíceis, problemas de integração numa nova cultura, etc. No entendimento de Salmon (2009)

*A Orff-Schulwerk não foi concebida especificamente para crianças com deficiência, mas ela tem sido usada em diferentes áreas da educação especial e do trabalho social há muitos anos. A ideia de trabalhar com pessoas de diferentes idades e habilidades/capacidades encontra-se, desde o início, na essência da Orff-Schulwerk e da Música Elementar, a qual Carl Orff disse poder ser aprendida e vivenciada por todos (Salmon, 2009:12)*<sup>125</sup>.

---

<sup>123</sup> Lo terapéutico sólo se entiende como algo relativo a la cura de enfermos, pero hay un aspecto preventivo: la práctica musical alivia tensiones, puede ayudarnos a mantener un contacto emocional con las artes y con otras personas, nos proporciona la posibilidad de ser creativos, de hacer algo por nosotros mismos y sacar lo mejor de nosotros” (Maschat, 2003, apud Alberdi, 2003:5).

<sup>124</sup> International Society of Music Education.

<sup>125</sup> “Orff-Schulwerk was not conceived specifically for children with disabilities but it has been used in different areas of special education and social work for many years. The idea of working with people of all ages and abilities was inherent from the beginning. It lies in the essence of Orff-Schulwerk and Elemental Music that Carl Orff said can be learned and experienced by everyone” (Salmon, 2009:12).



O aspecto ‘terapêutico’<sup>126</sup> esteve sempre presente na filosofia Orffiana. A primazia de grupo e o caráter global são características de uma filosofia pedagógica inclusiva onde se promovem a expressividade, a autoafirmação, a organização e a integração sociais, sem nunca perder de vista as necessidades físicas, emocionais, cognitivas e sociais de cada ser humano e onde, de acordo com Wolfgang Stange<sup>127</sup>, “não reparamos na cadeira de rodas, nas feições de um síndrome de Down, nem nos movimentos de um espasmódico, mas sim, na sua força interior e na sua personalidade” (Salmon, 2003:6)<sup>128</sup>.

---

<sup>126</sup> Na sua aceção do grego original *therapeia* = cuidado.

<sup>127</sup> Wolfgang Stange é Coreógrafo e Professor responsável pelos cursos “Dance Dynamics”, bem como pelo grupo “Amici” (London), composto por profissionais do teatro e da música, com diferentes capacidades/deficiências.

<sup>128</sup> “No reparamos en la silla de ruedas, ni las facciones de un síndrome de Down, ni los movimientos de un espástico, sino en su fuerza interior y su personalidad” (Salmon, 2003:6).

# **3. *Orff-Schulwerk*:** Desafios para o século XXI

Não obstante existirem inúmeros e relevantes estudos, em pleno século XXI ainda é questionada a pertinência da Educação Musical enquanto área fundamental da formação global do ser humano. Neste particular, partilhando pressupostos basilares da abordagem OS, destaque para palavras atuais de Kaschub & Smith (2014), “os seres humanos são ‘fazedores’ de música. Elementos históricos sugerem que a habilidade de criar e responder à música tem sido uma parte indelével do que significa ser-se humano” (Kaschub & Smith, 2014:3)<sup>129</sup>. Partindo desta visão humanista, o pensamento de Orff deu origem a uma Educação Musical integrada que, apresentando-se como obra em aberto, pressupõe um caráter permanente de intercâmbio, flexibilidade e evolução (Cunha, 2005). De 1950 a esta parte, inúmeros educadores musicais mantêm viva esta ideia e fazem da abordagem OS a sua forma de ser, estar e agir em Educação Musical, sabendo que projetar o futuro prevê uma adequação ao presente, devidamente fundamentada na compreensão do passado. Nesse sentido, existe uma consciência coletiva de permanente rejuvenescimento e adaptação que não descarta os princípios basilares que constituem a previamente abordada “Música Elementar”. Em boa verdade, a abordagem OS continua a sustentar a ideia defendida por Regner (2001) de que “os homens são capazes de realizar certas atividades melhor que as máquinas: i.e., inventar uma rima, cantá-la e criar melodias e acompanhamentos. E, ainda por cima, podem fazer tudo isto em grupo” (Regner, 2001:3)<sup>130</sup>.

Inseridos numa sociedade cada vez mais ‘desumanizada’, crianças / jovens (e adultos) dedicam grande parte do seu tempo a atividades de caráter individual, crescentemente mecanizadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação, por vezes com consequências humanamente discutíveis. Não descurando os benefícios da evolução tecnológica, em toda a sua extensão de recursos musicais educativos, deve entender-se como grande desafio para a Educação Musical do século XXI, o regresso

---

<sup>129</sup> “Humans are music-making creatures. Historical artifacts suggest that the ability to create and respond to music has been an indelible part of what it means to be human” (Kaschub & Smith, 2014:3).

<sup>130</sup> “Los hombres todavía somos capaces de hacer mejor que las máquinas ciertas actividades: Inventar una rima, cantarla y crear melodías y acompañamientos. Y, además, todo ello podemos hacerlo en grupo” (Regner, 2001:3).

ao ‘Elementar’. Retomando princípios e valores fundamentais à condição humana, a OS apresenta-se como abordagem que compreende uma multiplicidade de vertentes pedagógico-musicais grupais, potencia importantes relações interpessoais e melhora processos afetivos, cognitivos, sociais e culturais, inerentes à construção ativa da personalidade humana (Cunha, 2013).

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. Nesta linha de pensamento, surgiu a necessidade de procurar definir o conceito de ‘Eu Musical’<sup>131</sup> em contexto ‘Orffiano’ atual de Educação Musical.

### 3.1. Conceito de ‘Eu Musical’ em contexto ‘Orffiano’ atual de Educação Musical

O conceito de ‘Eu Musical’ assenta numa conceptualização multidimensional que, partindo da abordagem OS, atravessa a *Flow Theory*<sup>132</sup>, os conceitos de consciência e de ‘Eu’ e encontra fundamentação na Pedagogia, nas vertentes cultural e positiva da Psicologia, bem como na emoção e no *Embodiment*<sup>133</sup>. A noção de corporalidade assume destacada importância na concepção do ‘MoMEuM – Modelo Multidimensional de Eu Musical’ face à relevância atribuída ao corpo humano na abordagem OS.

Cruzando aspetos da Psicologia Cultural, da Psicologia Positiva e do *Embodiment*, o ‘Eu Musical’ engloba ainda a consciência, a emoção, o pensamento e a ação, que, em contínua articulação, constroem aquilo a que em música Sacks (2007:347) se refere

---

<sup>131</sup> Conceito desenvolvido através da concepção do ‘MoMEuM – Modelo Multidimensional de Eu Musical’ (Cunha, 2013).

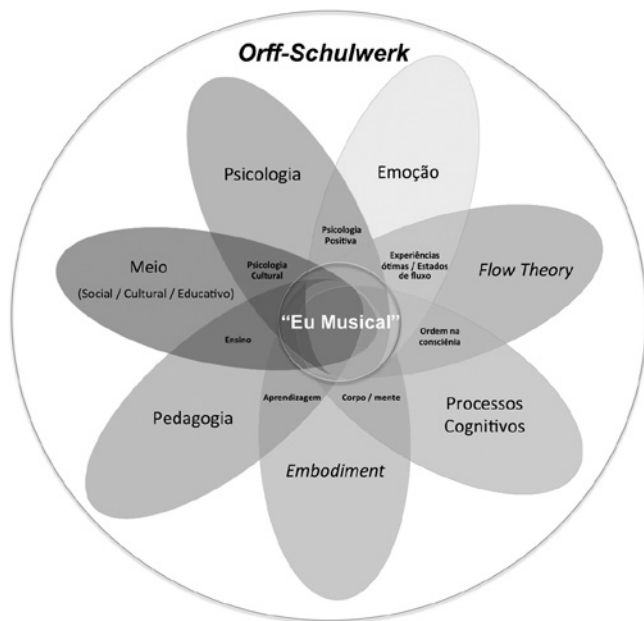
<sup>132</sup> A *Flow Theory* surgiu no seio de Psicologia Positiva, tendo como autor Mihaly Csikszentmihalyi. De forma resumida, partindo do pressuposto de que tudo o que sentimos – alegria ou tristeza, bem-estar ou desconforto, interesse ou tédio, sucesso ou frustração – é representado na mente como informação, Csikszentmihalyi (1997:4) defende que “aquilo que fazemos – e o modo como nos sentimos em relação a isso – vai ser determinado pelos nossos pensamentos e emoções; pela interpretação atribuída a processos químicos, biológicos e sociais”. Na sua perspetiva, ao conseguirmos, de algum modo, controlar essa informação, poderemos tomar importantes opções e decisões relativas ao decurso da nossa existência, na qual ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ aumentam a sensação de participação e, consequentemente, o poder de determinação no conteúdo e sentido da própria vida. Para informação detalhada, cf. Csikszentmihalyi, (1975, 1982, 1990, 1997, 2002) e Cunha (2013).

<sup>133</sup> Trabalhos desenvolvidos, nas décadas de 1970 e 1980, no âmbito da Antropologia prático-interpretativa (Bordieu, 1977; Ortner, 1984), podem ser entendidos como passos iniciais na unificação corpo-mente (*Embodiment*), sugerindo que às práticas humanas está inerente uma (interdependente) globalidade corporal e mental. Para informação detalhada, cf. Cunha (2013).

como “união das ações”. Neste particular, o ‘Eu Musical’, devidamente enquadrado no ‘MoMEuM’, encontra também fundamento na visão de Pelinski (2005)

*Até às últimas décadas, falar do corpo em musicologia poderia ser uma impertinência. Os discursos musicais vigentes ignoravam ou excluíaam, negavam ou reprimiam as manifestações de corporalidade e/ou ‘fiscalidade’ inerentes às práticas musicais – aprender a tocar um instrumento; “musicar”; dançar; improvisar; dirigir e ouvir – eram atividades ‘desincorporadas’ (incorporales), obviamente controladas pelas instâncias superiores: o espírito, a alma, a razão (pura, na medida do possível). No entanto, a estas práticas musicais estão inerentes importantes processos cognitivos, nos quais as capacidades corporais estão decisivamente implicadas” (Pelinski, 2005:2)<sup>134</sup>.*

A apresentação do ‘MoMEuM na sua totalidade reveste-se de elevada importância, não apenas pela visão global necessária ao seu entendimento, mas também pela exposição e discussão dos pontos de interseção (subdimensões) existentes entre as dimensões que o constituem.



**F4:** ‘MoMEuM – Modelo Multidimensional de Eu Musical’ (Cunha, 2013)

<sup>134</sup> “Hasta hace algunas décadas hablar de cuerpo en musicología podía ser una impertinencia. Los discursos musicales vigentes ignoraban o excluíaan, negaban o reprimían las manifestaciones de la corporalidad y/o corporeidad inherentes a las prácticas musicales corrientes: aprender a tocar un instrumento, “musicar”, bailar, improvisar, dirigir, escuchar, eran actividades incorporeales, obviamente controladas por instancias superiores: el espíritu, el alma, la razón (pura, en la medida de lo posible). Sin embargo, en esas prácticas juegan un papel importante procesos cognitivos en los que las capacidades corporales están constitutivamente implicadas” (Pelinski, 2005:2).

Apresentando a abordagem OS como contexto, a concepção do 'MoMEuM' despon-  
tou da necessidade de procurar uma definição fundamentada de 'Eu Musical', bem  
como do seu desenvolvimento através da construção de conhecimento em contexto de  
ensino/aprendizagem 'Orffiano' de Educação Musical. Assim, o 'MoMEuM' edificou-se  
partindo da premissa central inerente à abordagem OS de que todos os seres humanos  
são, por natureza, seres musicais, associando-a à noção de que, na mesma medida,  
todos são detentores de um 'Eu' (Bruner, 1996, 1997, 2008; Csikszentmihalyi, 1975,  
1982, 1990, 1997, 2002; Damásio, 1995, 2002, 2004, 2008, 2010).

A concepção deste modelo pretende enquadrar epistemologicamente o conceito  
de 'Eu Musical'. Nesse sentido, pode entender-se a interligação entre as dimensões  
constituintes do 'MoMEuM', bem como os pontos resultantes de sua interseção (sub-  
dimensões), como contextualização teórica do 'Eu Musical' e seu desenvolvimento  
em contexto Orffiano de Educação Musical. Ainda que o 'Eu Musical' seja exposto  
como centro convergente das dimensões do 'MoMEuM', cada um dos sete pontos de  
contacto entre dimensões (subdimensões) será sinteticamente focado e discutido, no  
intuito de consolidar ideias previamente referidas. Assim, sem qualquer ordem de  
maior ou menor importância, dada a equidade que cada uma das dimensões assume  
no 'MoMEuM', a apresentação iniciar-se-á na dimensão '*Embodiment*' e, respeitando  
o "sentido horário", findará na dimensão 'Processos Cognitivos'.

Da interseção entre as dimensões '*Embodiment*' e 'Pedagogia' resulta a subdimensão  
'Aprendizagem', à qual se encontra associada a unificação corpo-mente (Bresler, 2009;  
Bowman, 2004; Hanna & Maiese, 2009, Johnson, 2006a, 2006b, 2007; Maiese,  
2011; Pelinsky, 2005; Veloso, 2012). Esta união indissociável presente no '*Embodiment*  
assume relevância extrema também na abordagem OS, dado ambas entenderem que  
aprendizagem e construção de conhecimento ocorrem com base (e através) do corpo  
humano. Nesta subdimensão devem ainda ser considerados aspetos psicopedagógicos  
relativos à inclusão e valorização da emoção em Pedagogia (Comenius, 1632/2001;  
Dewey, 1938, 1959, 1974; Vygotsky, 1999, 2004a, 2004b, 2007).

Devidamente enquadrada no 'Meio (social/cultural/educativo)', a forma como se  
ensina e se aprende ('Pedagogia') faz emergir a subdimensão seguinte do 'MoMEuM'  
(Ensino). Esta dimensão traduz a indissociabilidade que os termos ensino e aprendi-  
zagem apresentam, por serem entendidos com um processo recíproco profundamente  
enraizado em princípios da 'Psicologia'. Neste caso concreto, destaque para a 'Psicologia  
Cultural' (subdimensão seguinte), a qual resulta da convergência das dimensões 'Meio' e  
'Psicologia' e se encontra estritamente relacionada com a visão de construção de conhe-  
cimento defendida por Bruner (1990, 1996, 1997). De acordo com Mota (2003), esta  
visão realça a natureza cultural da criação de significado e o lugar central que a cultura  
e o contexto ocupam na ação humana. Nesse sentido, Bruner (1996:x) defende que "a  
cultura configura a nossa mente, fornece-nos os instrumentos com que construímos não  
só os nossos mundos mas também as concepções do nosso 'self' e dos nossos poderes".

Ao definirem a “Psicologia Cultural como estudo do papel da cultura na vida mental dos seres humanos”<sup>135</sup>, Pérez & Santigosa (2005) corroboram a ideia de que, em processos contínuos de transformação, mente e cultura se apresentam como fenômenos interdependentes de construção do nosso ‘Self’ / ‘Eu’ (Barret, 2005, 2011; Barret & Smigiel, 2003; Bruner, 1990, 1996, 1997; Mota, 2003, 2011; Rogoff, 1990; Sánchez et al., 2006; Shwerder, 1983, 1991; Shwerder & Sullivan, 1993).

No que concerne ainda à ‘Psicologia’ enquanto dimensão do ‘MoMEuM’, deve salientar-se que, do seu cruzamento com a dimensão ‘Emoção’, surgiu a subdimensão ‘Psicologia Positiva’. É necessário referir que a música se apresenta como ‘agente de mudanças emocionais’ (Sloboda, 2005), sendo os estados emocionais positivos associados a elevados níveis de motivação e desenvolvimento pessoal (‘Eu’), reassumindo-se, assim, a indivisibilidade entre as dimensões afetiva e cognitiva na construção de conhecimento e consequente crescimento do ‘Eu’ (Bless, et al., 2004; Diener & Lucas, 2000; Fiedler & Bless, 2001; Fredrickson, 2001, 2004, 2011; Fredrickson & Joiner, 2002; Grenville-Cleave, 2012; Huppert, 2005).

Na verdade, de acordo com pressupostos da ‘Psicologia Positiva’, as emoções podem conduzir, influenciar ou restringir os processos cognitivos, sendo evidente que a emoção tem importantes efeitos sobre funções mentais como a memória, a atenção e a percepção (Clarke et al., 2009; Crick, 1995; Damásio, 1995, 2002, 2008; Koelsch, 2013a; Lane et. al, 2002; LeDoux, 1998, 2000, 2002; Veloso, 2012; Veloso & Carvalho, 2012).

A interseção da dimensão ‘*Flow Theory*’ com a dimensão ‘Emoção’ deu origem à subdimensão ‘Experiências Ótimas/Estados de Fluxo’. Neste particular, MacDonald et al., (2006) concluíram existir uma relação direta entre níveis mais elevados de fluxo<sup>136</sup> e criatividade musical. Complementarmente, os autores argumentaram que determinadas variáveis (incluindo as emoções) podem ter influência significativa sobre aspetos musicais como a criatividade e a composição, dado existir uma relação sensível e recíproca entre elementos musicais e processos cognitivos e emocionais.

Reassumindo os conceitos de ‘Eu’ e de consciência, a interseção entre as dimensões ‘*Flow Theory*’ e ‘Processos Cognitivos’ deu origem à subdimensão ‘Ordem na Consciência’. Nesta subdimensão, deve ter-se presente que a ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ está associada a ‘ordem na consciência’ (‘negen-tropia psíquica’), a qual advém da energia psíquica investida em objetivos realistas, conjugando aptidões com oportunidades de ação. De acordo com Csikszentmihalyi (2002), ao tentarmos enfrentar maiores desafios, tornamo-nos indivíduos gradualmente mais extraordinários e, por isso, seres mais complexos, dado a vivência

---

<sup>135</sup> “La Psicología Cultural es el estudio del papel de la cultura en la vida mental de los seres humanos” (Pérez & Santiosa, 2005:16).

<sup>136</sup> Cf. Csikszentmihalyi (1975, 1982, 1990, 1997, 2002) e Cunha (2013).

de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’, a ‘ordem na consciência’ e os processos cognitivos coexistirem de forma contínua e relacional. Na base deste crescimento do ‘Eu’ está a unificação ‘corpo/mente’ que, apresentando-se como sétima e última subdimensão do “MoMEuM”, resultou da interseção das dimensões ‘Processos Cognitivos’ e ‘Embodiment’.

Na atualidade, Koelsch (2013b) estabelece ligação entre quatro (das sete) dimensões do ‘MoMEuM’ (‘Flow Theory’, ‘Processos Cognitivos’ ‘Embodiment’ e ‘Emoção’), e por conseguinte à abordagem OS, ao defender que nada tem mais impacto sobre o cérebro humano que a música, uma vez que esta envolve simultaneamente a atenção, a percepção, a memória, o movimento e as emoções. Também Veloso (2012) contribui para tal entendimento e estabelece com o ‘MoMEuM’ elevada afinidade ao asseverar

*(...) Comecei a perceber que, se a cognição está de tal forma enraizada na experiência, é exatamente porque ela coloca a sensação, o sentir através do corpo num plano de destaque. (...) Quando vivemos um fenómeno, sentimo-lo, antes de mais através da nossa pele, dos nossos músculos, dos nossos ouvidos, da nossa visão. Percebi, mais tarde, que este sentir é imanente ao agir, ao pensar ao refletir (Veloso, 2012:32).*

Da união contínua (e recíproca) entre o sentir, o agir, o pensar e o refletir advém um das mais importantes contributos da abordagem OS para o desenvolvimento da ser humano na sua plenitude. O regresso ao ‘elementar’ em Música e Movimento/Dança apresenta-se como desafio de uma Educação Musical que, não descurando os avanços da sociedade, privilegia as relações humanas e a construção de conhecimento assente em múltiplas vivências práticas e, por isso, extraordinariamente significativas no desenvolvimento do ‘Eu Musical’ aqui apresentado e discutido.



## 3.2. Abordagem *Orff-Schulwerk* e(m) Portugal: Da utopia à realidade

Retomando recomendações da Comissão Nacional da UNESCO (2006), que referem que uma Educação Artística de alta qualidade carece de professores altamente qualificados, e que é necessário favorecer o acesso dos professores, artistas e outros, aos materiais e à formação que necessitam para esse efeito, é fundamental que a curto prazo se invista na revitalização da abordagem OS em Portugal.

Recorde-se o pioneirismo de Maria de Lurdes Martins na introdução e adaptação da abordagem OS a Portugal, tendo também presente o notável papel da Fundação Calouste Gulbenkian e, posteriormente, da Associação Portuguesa de Educação Musical. Ainda que valiosos esforços tenham aberto caminhos, estudos desenvolvidos cerca de quatro décadas mais tarde (Cunha, 2005) indicaram que, lamentavelmente, a abordagem *Orff-Schulwerk* não era parte integrante da formação de Professores de Educação Musical em Portugal e, naturalmente, também ausente nas práticas pedagógico-musicais implementadas em Educação Musical no Ensino Genérico português.

Num panorama de permanentes avanços e recuos numa das áreas prioritárias de desenvolvimento de um país – a Educação –, é essencial ter presente a ‘magia’ da sabedoria popular: “A esperança conforta a alma, a honra e a vida. Ela é o sonho do homem acordado.” Porque ser-se educador é um desafio permanente e as utopias podem tornar-se realidades, transportar o sonho do “homem acordado” à Educação Musical poderia traduzir-se na fundação de uma Associação de *Orff-Schulwerk* em Portugal, no sentido de (re)orientar e (re)impulsionar esta abordagem entre nós. A dinamização de cursos, ações de formação, *workshops*, seminários, congressos, jornadas, fóruns, sem nunca esquecer a divulgação da versão portuguesa impressa da OS, seria extremamente pertinente e proveitosa para todos aqueles que têm por missão (e paixão) educar musicalmente.

Estudos recentes (Cunha, 2013; Cunha & Carvalho, 2013, 2012) têm vindo a reforçar estes pressupostos, evidenciando que a OS se apresenta como abordagem pedagógico-musical de elevada eficiência em contexto de Educação Musical, proporcionando a aquisição das competências definidas pelo Ministério da Educação e Ciência português para esta área de ensino. Complementarmente, os referidos estudos revelam que a abordagem OS se reveste de enormes potencialidades na construção e desenvolvimento do ‘Eu Musical’, dado promover a ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ em contexto de Educação Musical (Cunha, 2013).

Em suma, no quadro epistemológico do ‘MoMEuM’, a OS apresenta-se como abordagem de construção de conhecimento, de ampliação de capacidades/competências e de desenvolvimento do ‘Eu Musical’. Esta ilação encontra fundamento no facto

de Csikzentmihalyi (2002) considerar que à vivência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ estão inerentes tarefas ao nível do conhecimento, numa combinação/união (permanente e recíproca) entre pensamento e ação. Em contexto específico de Educação Musical, avigora esta ideia o facto de Custodero (1998, 1999, 2002, 2003, 2005), Custodero & Stamou, (2006) e Araújo (2008) considerarem que a vivência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ produz uma harmonia perfeita entre energia física e psíquica, sendo as emoções/estados afetivos e as operações mentais (operações cognitivas) parte integrante dessas mesmas ‘experiências ótimas/estados de fluxo’, as quais contribuem para o desenvolvimento musical do ser humano. Na mesma linha de pensamento, Reeve (2006) defende que à ocorrência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ em atividades musicais, estão inerentes elevados índices de envolvimento, de satisfação e de sensação de competência, os quais advêm da vivência de emoções/estados afetivos positivos associados e correlacionados com operações cognitivas que estimulam o desenvolvimento (e pensamento) musical do ser humano.

Refletindo e procurando abrir caminhos de futuro, retomem-se práticas alicerçadas na visionária obra pedagógico-musical de Carl Orff e Gunild Keetman para um efetivo desenvolvimento da Literacia Musical da população portuguesa, numa perspetiva de verdadeira formação holística do ser humano.

# Anexos

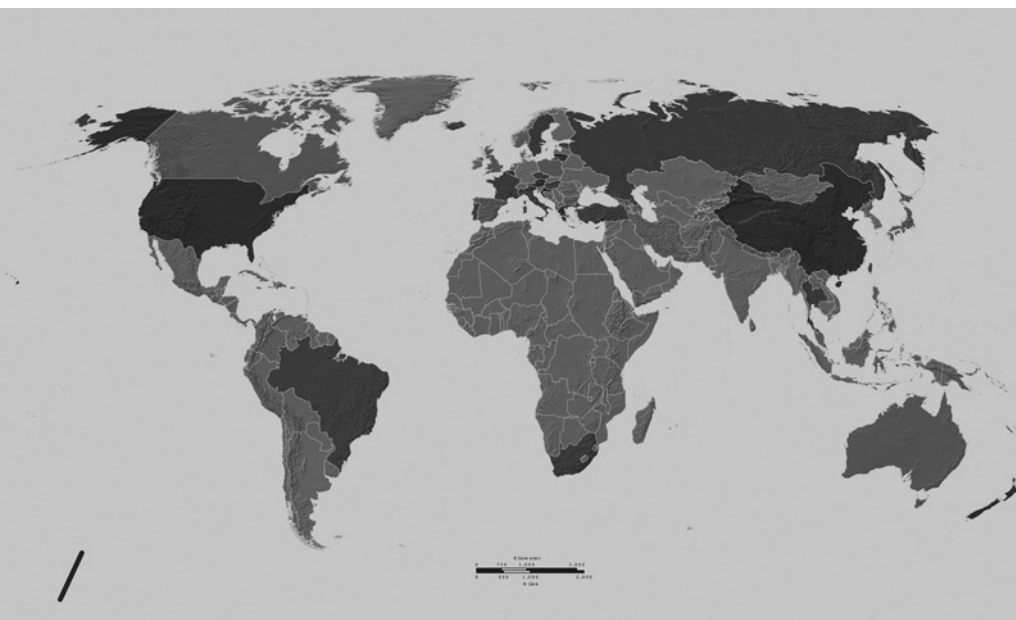
# Anexo 1

## **‘Países de implementação / adaptação e/ou existência de associações de OS’**

África do Sul°, Alemanha°, Argentina°\*, Austrália°, Áustria°, Bélgica°, Brasil\*°, Bulgária°, Canadá°\*, China°\*, Coreia do Sul°\*, Croácia°, Escócia°, Eslováquia°, Eslovénia°, Espanha\*°, Estados Unidos da América\*°, Estónia°, Finlândia°, França°\*, Grécia°\*, Holanda°\*, Hong Kong°, Hungria°, Inglaterra°\*, Islândia°, Itália°\*, Japão°\*, Lituânia°, Nova Zelândia°, Polónia°\*, Portugal\*, República Checa°\*, Rússia°, Singapura°, Suécia°\*, Suíça°, Tailândia°, Taiwan° e Turquia°.

\* - Países com adaptação da obra impressa da OS.

° - Países onde existem associações (ativas) de OS.



**F5:** “Países onde existem associações (ativas) de OS”<sup>137</sup>

<sup>137</sup> Reproduzido com a devida vénia Anne Schmidt – autora – e ao *Orff-Schulwerk* Forum Salzburg. Acedido a 12 de Fevereiro de 2012, em <http://www.Orff-Schulwerk-forum-salzburg.org/english/Orff-Schulwerk-associations.html>.

## Anexo 2

### **‘Personalidades ligadas ao desenvolvimento e difusão mundial da abordagem Orff-Schulwerk’**

Beidinger, Werner – Presidente da Associação Orff Alemanha. Conferencista internacional e coordenador de diversas publicações sobre música e movimento na educação.

Frazer, Jane – Autora de várias publicações relacionadas com a abordagem OS nos Estados Unidos da América. Diretora de diversos programas universitários sobre Educação Musical com ênfase na OS. Medalha Pro Merito da Fundação Carl Orff.

Gill, Richard – Um dos maiores representantes da abordagem OS na Austrália. Conferencista e Professor em numerosos Cursos de Formação, em todo o mundo. Autor de diversas composições vocais e instrumentais para grupos.

Goodkin, Doug – Autor de numerosos livros e artigos sobre a abordagem OS. Conferencista internacional. Professor da San Francisco School – USA, onde elaborou um curriculum utilizando o conceito ‘Orffiano’. Ao longo de mais de trinta anos formou, de forma progressiva e continuada, três gerações de alunos dos três aos quinze anos. Medalha Pro Merito da Fundação Carl Orff.

Graetzer, Guillermo – Autor da adaptação Latino-Americana da abordagem OS. Compositor e professor de composição e didática da música em Buenos Aires – Argentina.

Hall, Doreen – Impulsionadora das ideias da abordagem OS no Canadá. Co-autora da primeira adaptação da OS em inglês para Canadá e USA. Membro fundador da Associação Orff Canadá. Medalha Pro Merito da Fundação Carl Orff.

Hartmann, Wolfgang – Ex-presidente Executivo da Fundação Carl Orff (Diessen/Alemanha). Conferencista e professor de OS em todo o mundo. Autor e diretor de vários programas educativos de rádio sobre Música e Movimento na Educação. Colaborador de várias publicações didáticas ligadas à OS.

Haselbach, Barbara – Diretora do Orff-Institut de Salzburgo durante vários anos. Catedrática de Didática e Metodologia da Educação pela dança no referido Instituto. Coreógrafa e autora de importantes livros sobre as componentes de movimento e dança na abordagem OS. Conferencista e professora de OS em todo o mundo. Presidenta do *Orff-Schulwerk* Forum Salzburg. Medalha Pro Merito da Fundação Carl Orff.

Jungmair, Ulrike – Autora de uma dissertação, publicada pela Schott, sobre “O Elementar”. Presidente Executiva da Associação Orff Áustria. Conferencista internacional de OS. Medalha Pro

Merito da Fundação Carl Orff.

Keller, Wilhelm – Catedrático de Composição Elementar no Orff-Institut de Salzburgo, onde fundou e dirigiu o Departamento de Investigação e Didática sobre inclusão de pessoas com capacidades diferentes. Autor de livros e artigos sobre esta temática, bem como sobre notação gráfica, linguagem, coleções de canções, obras de teatro para crianças, etc. Medalha Pro Merito da Fundação Carl Orff.

Lião, Nai-Xiong – Compositor e Pedagogo Musical, iniciador dos cursos OS na República Popular da China. Medalha Pro Merito da Fundação Carl Orff.

López-Ibor, Sofía – Presidente da Associação Orff Espanha. Conferencista internacional. Autora de livros e artigos sobre a abordagem OS. Professora da San Francisco School – USA. Medalha do *Orff-Schulwerk* Forum Salzburg.

Maschat, Verena – Assistente de Cátedra no Orff-Institut de Salzburgo. Conferencista internacional de OS. Diretora dos Cursos Internacionais de Verão do Orff-Institut de Salzburgo e da Associação Orff Espanha. Colaboradora de várias publicações didáticas ligadas à abordagem OS. Medalha Pro Merito da Fundação Carl Orff.

Mathéy, Polyxéne – Pioneira da abordagem OS na Grécia e autora da versão grega (impressa) da abordagem OS. Aluna da Günther-Schule. Fundadora, em Atenas, de uma escola de Música e Dança para crianças e jovens. Medalha Pro Merito da Fundação Carl Orff.

Murray, Margaret – Autora da adaptação da OS para a Grã-bretanha. Fundadora da Associação Orff no Reino Unido. Primeira Diretora dos Cursos Internacionais de Verão em língua inglesa do Orff-Institut de Salzburgo. Tradutora, do alemão original para inglês, da maioria das publicações sobre OS. Medalha Pro Merito da Fundação Carl Orff.

Nykrin, Rudolf – Diretor do Orff-Institut de Salzburgo durante vários anos. Coordenador principal do grupo de professores do Orff-Institut responsáveis pela ampla obra pedagógica “Musik und Tanz für Kinder”, aplicando as ideias da abordagem OS em Escolas de Música para crianças de 4-8 anos e ao trabalho do iniciação ao instrumento (piano, violino, flauta transversal, flauta de bisel e percussão).

Orff, Gertrud – Fundadora da “Orff Music Therapy” – trabalho terapêutico através da abordagem OS -. Autora de diversos livros e artigos sobre a aplicação das ideias de Orff em diferentes campos terapêuticos. Autora de alguns dos cadernos da abordagem OS, sobre linguagem e pequenas peças para piano.

Palacios, Fernando – Compositor e Pedagogo Musical. Autor de livros sobre a audição musical activa, assim como de uma série de ‘disco-livros’ que têm como propósito fomentar, nas crianças e jovens, a audição de obras das mais diversas épocas e estilos musicais. Impulsionador de concertos didáticos em Espanha e na América Latina.

Perkiö, Soili – Impulsionadora do pensamento ‘Orffiano’ na Finlândia, sendo membro fundadora da Associação Orff desse país. Autora de manuais escolares para a Educação Musical, levando os princípios da abordagem OS a todas as escolas da Finlândia. Compositora e intérprete de canções para crianças.

Piazza, Giovanni – Autor dos livros, em italiano, sobre a abordagem OS. Compositor e professor de Didática da Educação Musical em Roma. Presidente da Associação Orff Italiana.

Regner, Hermann – Director do Orff-Institut de Salzburgo durante muitos anos. Catedrático de

Didática e Metodologia da Educação Musical Elementar do referido Instituto. Compositor e autor de numerosos artigos e livros relacionados com a abordagem OS. Conferencista e professor em cursos de OS em todo o mundo (trabalhou em todos os continentes). Autor e diretor de vários programas educativos de rádio, sobre Música e Movimento na Educação. Editor da Music for Children – American Edition. Primeiro Presidente Executivo da Fundação Carl Orff.

Roche, Elisa – Impulsionadora das ideias pedagógicas de Orff em Espanha. Catedrática de Educação Musical no Conservatório Superior de Música de Madrid. Assessora, no Ministério da Educação Espanhol, para a Educação Musical obrigatória nos ensinos Primário, Secundário, Conservatórios e Escolas de Música e Dança. Medalha Pro Merito da Fundação Carl Orff.

Ronnefeld, Minna – Uma das mais estreitos colaboradores de Keetman e co-autora de várias publicações relacionadas com a flauta de bisel na abordagem OS. Autora da versão dinamarquesa da versão impressa da abordagem OS.

Shilin, Vyacheslav – Fundador da Associação Orff Rússia. Organizador e professor de Cursos de Formação de Professores de Educação Musical em diferentes partes da Rússia. Autor de uma coleção de canções e danças do seu país, publicada pela Schott. Medalha Pro Merito da Fundação Carl Orff.

Smoczynska, Urszula – Fundadora da Associação Orff Polónia. Autora da versão polaca da abordagem OS. Formadora de Professores de Música para o ensino Primário do seu país. Medalha Pro Merito da Fundação Carl Orff.

Thomas, Werner – Um dos mais estreitos colaboradores de Orff e conhecedor da sua obra artística e pedagógica. Autor de alguns dos livros mais importantes referentes à interpretação do pensamento pedagógico de Carl Orff. Escreveu uma biografia de Orff e colaborou na construção e organização dos oito volumes da autobiografia do Compositor/Pedagogo.

Van Hauwe, Pierre – Fundador da National School of Music de Delft. Adquiriu e desenvolveu conhecimentos com Carl Orff e Wilhelm Keller no Orff-Institut, onde colaborou em Cursos de Verão. Desenvolveu o seu próprio método Play With the Music, inspirado na OS. Medalha Pro Merito da Fundação Carl Orff.

Wuytack, Jos – A sua atividade na formação de Educadores e Professores de Música/Educação Musical tem contribuído para o desenvolvimento da Educação Musical a nível mundial. Os cursos orientados por Jos Wuytack inserem-se nas metodologias de Educação Musical inspiradas na abordagem OS, tendo o seu autor desenvolvido um método próprio com características vincadamente pessoais, ao qual chamou Pedagogia Wuytack / Orff. Medalha Pro Merito da Fundação Carl Orff.



## Anexo 3

### ‘Maria Madalena de Azeredo Perdigão – Aspetos biográficos’

Maria Madalena de Azeredo Perdigão foi Fundadora e Diretora do *Serviço de Animação, Criação Artística e Educação pela Arte* (ACARTE), pautando a sua ação no meio musical da Fundação Calouste Gulbenkian, particularmente no apoio manifestado aos novos meios de expressão. Assumiu, também, funções de Diretora da *Associação Portuguesa de Educação Musical* (APEM), tendo dedicado grande parte do seu percurso às Artes, ao seu papel e lugar na Educação em Portugal. Publicou em 1981, pela Fundação Calouste Gulbenkian, o livro *Sistema de Ensino em Portugal*, onde pode ler-se, no capítulo dedicado à Educação Artística inserida no nosso sistema de ensino, “as Artes não têm lugar nas Universidades Portuguesas, a não ser em termos de passado, como história, o que, sendo importante, obviamente não basta” (Sousa, 2000:18).

## Anexo 4

### ‘Maria de Lourdes Martins – Aspetos biográficos’

Maria de Lourdes Clara da Silva Martins nasceu em Lisboa, a 26 de Maio de 1926. Iniciou os estudos de Piano com a sua mãe, Maria Helena Martins, ingressando, em 1940, no Conservatório Nacional de Lisboa, onde, em 1944, concluiu com 17 Valores o Curso Superior de Piano, na Classe do Professor Abreu Mota. Também nesta Escola, para além de Piano, o Cravo, o Clavicórdio e a Composição fizeram parte da sua formação. Teve como Professores, Abreu Mota (Piano), Santiago Kastner (Cravo e Clavicórdio), Artur Santos e Jorge Croner de Vasconcelos (Composição – Curso que concluiu com 16 Valores).

Na qualidade de bolseira da Fundação Calouste Gulbenkian, frequentou a classe especial de Composição do Professor Harald Genzmer na Musikhochschule de Munique, os Cursos especiais de Composição e de férias Darmstadt (1960 e 1961), beneficiando da orientação de nomes tão singulares como Karl-Heinz Stockhausen e Bruno Maderna. Frequentou também Estágios, Seminários e Cursos intensivos sobre Composição e Pedagogia Musical em diversos países da Europa e do Mundo. Atraída pela música e pela acção pedagógica de Carl Orff, iniciou, em 1960, a versão portuguesa da abordagem OS, tendo-se diplomado em *Orff-Schulwerk* pelo Orff-Institut da Mozarteum Universität de Salzburgo – Áustria, no ano de 1965. No Verão de 1970, estudou também, em Kecskémét, como bolseira do Governo Húngaro, o método didático de Zoltan Kodály.

No início da sua carreira, Maria de Lourdes Martins destacou-se ainda como pianista. Frequentou inúmeros Seminários e Workshops no mundo (Áustria, Canadá, Estados Unidos da América, Itália e Polónia) e apresentou-se em recitais em Portugal e na Alemanha.

Também o interesse pela música para cinema fez parte do seu percurso. Graças a um prémio da Juventude Musical Portuguesa, frequentou, na Cine Cittá em Siena, um Curso com Lavagnino.

A sua Obra de Compositora foi galardoada com quatro importantes prémios em Portugal: Juventude Musical Portuguesa, com Sonatina para violino e piano

(1959); Prémio Nacional SNI, com Trio (1960); Prémio Calouste Gulbenkian, com O Encoberto, obra coral sinfónica sobre texto de Fernando Pessoa (1965); Prémio Calouste Gulbenkian, com O Litoral, sobre texto de Almada Negreiros (1971).

Foi Sócia Fundadora da Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM), da qual foi Presidente da Direção entre 1972 e 1977, bem como da Juventude Musical Portuguesa e do Conselho Português da Música e da Sociedade Portuguesa de Poliestética. Foi Membro da Direção Internacional da International Society of Music Education (ISME), entre 1972 e 1976. Realizou, a convite de diversas entidades, programas televisivos e radiofónicos.

Enquanto pedagoga, as suas atividades foram constantes: à organização de Cursos de OS, que funcionaram na Fundação Calouste Gulbenkian, até 1975, juntam-se as conferências e cursos intensivos de OS que levou a cabo um pouco por toda a Europa, Estados Unidos da América e América do Sul, não esquecendo a sua participação em numerosos Congressos Internacionais de Música e de Educação Musical. A prática docente, outra das fortes facetas da sua vida, desenvolveu-se em Escolas tão distintas como o Instituto de Música de Coimbra, a Academia Luísa Todi de Setúbal, a Escola de Música de Torres Vedras (da qual foi Fundadora e Diretora) e as Escolas de Teatro, de Formação de Professores de Educação pela Arte e de Música do Conservatório Nacional.

A sua aposentação teve lugar no Conservatório Nacional de Lisboa, em 1996. Na fase da sua vida, óbvias e naturais limitações da condição humana, aliam-se à sua postura pouco entusiástica, no que à criação musical diz respeito. Em 1998, numa entrevista concedida a Azevedo, referia “não quero escrever mais música, pois se não me tocam as peças antigas, para quê escrever mais obras que ninguém toca e que vão para uma gaveta?”(Azevedo, 1998:19)

A atividade de Maria de Lourdes Martins, quer no campo pedagógico, quer no plano da criação musical, é vastíssima. O seu extenso catálogo, composto por mais de 60 obras, é bastante variado, abarcando géneros tão distintos que se estendem de pequenas peças didáticas para piano, até à Ópera. Catálogo este, que continua praticamente desconhecido, à semelhança do que acontece com a quase totalidade dos compositores portugueses que iniciaram as suas carreiras nos anos imediatamente posteriores à Segunda Guerra Mundial. O lamento da Compositora é razoável, uma vez que muitas das suas obras, embora sendo encomendas estatais ou de entidades importantes, nunca chegaram a ser estreadas ou não foram ouvidas, senão no dia da sua estreia.

## Bibliografia selecionada (relacionada com a abordagem OS)

(1961) – adpt. Orff, C. e Keetman, G. *Orff-Schulwerk*, Mainz: Schott's Söhne.

(1961) – adpt. *Orff-Schulwerk*: Canções para as Escolas – Dez Canções Populares Portuguesas, Mainz: Schott's Söhne.

(1965) – Das *Orff-Schulwerk* in Verbindung mit der Portugiesischen Übersetzung. I – Rückblick auf die Musikalische Entwicklung. II – Das Portugiesischen Volkslied. III – Das *Orff-Schulwerk* in Portugal, “Orff Institut”.

(1973) – Creativity in music education, Ed. Schott.

(1974) – “Relatórios dos Cursos de *Orff-Schulwerk* realizados no Brasil”, Boletim da APEM, 7, Novembro, pp. 17-19.

(1974) – Música Para Jovens, Lisboa: Valentim de Cravalho.

(1987) – “Carl Orff – O Pedagogo: Assimilação dos seus Princípios Psico-pedagógicos e Impacto da sua Projecção no Mundo”, In Boletim da APEM, 53, 7-10.

(1987) – A Criança e a Música – O Livro do professor, Lisboa: Livros Horizonte.

(1987) – A Criança e a Música – A Cartilha do aluno, Lisboa: Livros Horizonte.

(1991) – Canções Tradicionais Infantis, Lisboa: Livros Horizonte.

[Informação reproduzida com a devida vénia a Brandão (1998) e Latino (2000)]

## Anexo 5

### ‘Maria Graziela Lindley Cintra Gomes – Aspetos biográficos’

Maria Graziela Lindley Cintra Gomes nasceu em Lisboa. Tendo como mestres os professores João Abreu Motta, Olga Violante, Santiago M. Kastner, Jorge Kroner de Vasconcelos, Maria de Lourdes Martins e Arquimedes S. Santos, formou-se com o curso Superior de Piano do Conservatório Nacional de Lisboa. Realizou vários cursos nas áreas da didática e da Educação Musical, desenvolvidos pela Fundação Calouste Gulbenkian, sendo de destacar o “Curso para professores de Educação e Didáctica Musical *Orff-Schulwerk*” e o “1º Curso de Psicopedagogia para professores de Música”.

Ao longo da sua notável carreira profissional, Graziela Cintra Gomes lecionou disciplinas ligadas à Música e à Educação Musical em diversas instituições de prestígio: Fundação Calouste Gulbenkian, Escola Superior de Educação de Infância de Maria Ulrich, Academia de Amadores de Música, Conservatório Nacional, Escola Superior de Educação pela Arte, Escola Superior de Teatro e Cinema e Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa. Publicou imensos trabalhos, destacando-se “Education Through the Arts – Pedagogical Experiment in the National Conservatory at Lisbon: 1971-1984”, no *International Journal of Music Education*, (texto apresentado, no ano anterior, no V Simpósio da Sociedade Internacional de Educação Poliestética em Salzburgo, Áustria); “Music as an aid to the Education and Therapy of handicapped children” no *British Journal of Music Education*, “Music Therapy – Expressive Reeducation – Portugal 1970-80”, *ISME – International Society for Music Education*; “Música, Movimento, Drama, um projecto experimental nas escolas do ensino primário em Portugal”, *Revista Escola Democrática*, *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical* de Outubro de 1976, *L’Educatteur de Musique au Canada* (1977) e no *Journal de la Confédération Musicale de France* (1978); “Formação do Professor do ensino primário em exercício”, no *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical* n.º 44; “In Service Primary Teacher Training”, no *Anuário* de 1987 da *International Society for Music Education*; “Les enseignements artistiques dans les classes élémentaires au Portugal” na *Revue de Pédagogie musicale*

et chorégraphique n.º 10 – Paris; “Personal Reports from Members, view from the Portuguese Delegate” no XX Congresso Internacional da International Society for Music Education, Seoul, Coreia.

A par da sua atividade científica e pedagógica, Graziela Cintra Gomes tem exercido cargos de grande responsabilidade no país e na Europa: Membro do Conselho Europeu de Música, Membro Fundador do Conselho Português de Música, Comissão de Musicoterapia e Educação Especial e Direção Internacional ISME – International Society for Music Education, Secretária da Direção, Presidente da Direção e Diretora da Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical. Ao longo da sua vida profissional, participou, na qualidade de oradora e participante, num vastíssimo número de Congressos, Encontros, Fóruns e Simpósios, elevando Portugal e, particularmente a Educação Musical.

## Anexo 6

### ‘Associação Wuytack de Pedagogia Musical e Instituto Orff do Porto’

A Associação Wuytack de Pedagogia Musical (AWPM) surgiu na sequência de um projeto de iniciativa privada, com o intuito de desenvolver Cursos de Pedagogia Musical de formação contínua de professores, orientados pelo Professor Jos Wuytack. Tendo-se deslocado pela primeira vez a Portugal em 1968, a convite da Fundação Calouste Gulbenkian, Jos Wuytack tem lecionado com regularidade no nosso país desde 1973. Em 1992, foi fundada a AWPM, por iniciativa de um grupo de professores, entre os quais Graça Boal Palheiros – Presidente da Direção. O projecto veio a criar uma tradição significativa na formação de professores, contribuindo para o desenvolvimento da Educação Musical em Portugal. Destaque para o elevado número de cursos (divididos em diferentes “Graus”) realizados em diversas localidades (Lisboa, Porto, Coimbra, Braga, Aveiro, Guarda, Anadia, Beja, Vila Nova da Baronia, Portimão, Faro e Fundão e Bragança), frequentados por centenas de professores, educadores e estudantes de Música/Educação Musical.

Baseada nos princípios da “atividade, comunidade e totalidade”<sup>188</sup>, a Pedagogia Wuytack promove o trabalho com Instrumental Orff, baseado em arranjos para grande grupo, no qual atividades cujo aspeto ligados ao movimento/dança, à criação e improvisação (musical e corporal) assumem, inversamente à OS, presença pouco significativa.

---

<sup>188</sup> Associação Wuytack de Pedagogia Musical. Acedido a 18 de Agosto de 2011, em <http://www.awpm.pt>

## Instituto Orff do Porto

“O Instituto Orff do Porto é uma instituição que tem por objectivos a experimentação, a difusão de novas pedagogias e a fruição do prazer de fazer música em grupo, sempre com a intenção de a manter viva com magia e encantamento. Pelas múltiplas actividades que desenvolve – concertos, cursos, ações de formação e publicações -, o Instituto Orff do Porto tem procurado diversificar o mais possível a sua acção musical e pedagógica. Assim, apresenta-se com as mais variadas imagens: a Orquestra Orff do Porto, o Ensemble, o Grupo de Percussão e a Escola de Música”<sup>139</sup>. Tendo “na sua génese o pensamento filosófico e musical de Carl Orff”<sup>140</sup>, deve destacar-se a estranheza inerente ao facto do movimento/dança (na vertente criativa e holística) não fazerem parte dos currículos e actividades que o Instituto Orff do Porto desenvolve. A ideia em trabalhar música e movimento de forma harmoniosa, criativa e progressiva, é um dos incontornáveis pilares da abordagem OS, enquanto ideia pedagógica central de referido pensamento filosófico e musical de Orff e Keetman.

---

<sup>139</sup> Instituto Orff do Porto. Acedido a 18 de Agosto de 2011, em <http://www.orffporto.org>

<sup>140</sup> Idem.



# Anexo 7

## ‘Versão Portuguesa da Orff-Schulwerk’

A versão portuguesa, ou adaptação a Portugal da versão impressa da abordagem OS é da inteira responsabilidade de Maria de Lourdes Martins. Tornando público o seu trabalho, a Editora *Schott* editou, em 1961, os dois primeiros volumes:

- Música para Crianças – I Pentatónico, Versão Portuguesa.
- Música para Crianças – II, Versão Portuguesa.

Na nota introdutória do primeiro volume, as palavras de Maria de Lourdes Martins validaram todo o seu trabalho, lançando, de certa forma, um repto a todos os pedagogos musicais do nosso país:

*Quando tomei contacto com a «Música para Crianças» e verifiquei o grande alcance pedagógico desta obra, empreendi logo, apoiada pela Fundação Calouste Gulbenkian, a sua adaptação à língua portuguesa. (...) Foi para mim um prazer e uma lição, poder adaptar à língua portuguesa o 1º volume da «Orff-Schulwerk» e conto com o apoio de todos os pedagogos para poder prosseguir na adaptação dos quatro volumes seguintes (Martins, 1961:4).*

O seu apelo parece não ter sido ouvido, ou até ignorado. Na verdade, os volumes III e IV apenas foram uma realidade, respetiva e infelizmente, treze e dezassete anos mais tarde.

Nos anos de 1974 e 1978, a Valentim de Carvalho editou em Portugal:

- Música para Jovens
- Música para Jovens II

## Anexo 8

### ‘Peça ilustrativa da musicalidade presente no “Elementar” da OS’

Apesar da relativa simplicidade, este exemplo é ilustrativo da musicalidade presente no trabalho elementar da abordagem OS. Peça para dois xilofones com base em pentatónica (modo de dó), composta em compasso quaternário. Em termos estruturais, a peça apresenta uma introdução pelo xilofone 2 (1-2) com base num ostinato rítmico-harmónico que se mantém até ao interlúdio. Segue-se o “tema 1” (3-6), marcado pelo desenvolvimento de uma melodia simples (xilofone 1) que se une ao referido ostinato. O “tema 2” (11-14) mantém o mesmo ostinato rítmico-harmónico (xilofone 2), sendo que a melodia (xilofone 1) altera a acentuação rítmica (colcheias) de 3+3+2 para 3+2+3. Esta acentuação rítmica é ainda alterada para 2+2+2+2 (colcheias) no interlúdio (19-22), interpretado pelo xilofone 2. A reprise do “tema 1” (3-6) concluem a peça que, sendo tecnicamente acessível, revela elevado sentido estético-artístico, destacando-se a componente rítmica elementar presente (baseada em semínimas e colcheias com alterações de acentuação), realçando a importância que o elemento ritmo assume em toda a abordagem OS. Para além da musicalidade, importantes aspetos relativos ao movimento e à destreza são trabalhados, dada a alternância (mãos) e utilização de múltiplas baquetas (ostinato), tendo presente que, na componente instrumental da OS, estas são sempre entendidas como ‘prolongamento’ do corpo humano.

do - me-do

Allegretto

The image shows a musical score for xylophone. It consists of three systems, each with two staves. The top staff of the first system contains a vocal line with the lyrics "do - me-do" and a treble clef. Below it, the piano accompaniment is written in a 2/4 time signature with a tempo marking of "Allegretto". The accompaniment features a steady eighth-note pattern in the right hand and a bass line in the left hand. The second system includes first and second endings, marked "1." and "2.", leading to a final cadence in the third system.

F6: "Spielbuch für Xylophon III. Orff-Schulwerk" (Keetman, 1966:27).

## Anexo 9

### ‘Estrutura organizacional da Orff-Schulwerk – (Obra impressa)’

Primeiras edições de OS, publicadas pela Schott Mainz, entre 1930 e 1934:

A 1 Rhythmisch-melodische Übung 1. u. 2. Teil	(Carl Orff)	1931
B 1 Übung für Schlagwerk: Handtrommel	(Hans Bergese)	1931
B 2 Übung für Schlagwerk: Pauken	(Hans Bergese)	1932
C 1 Stücke zum Singen und Spielen	(Hans Bergese)	1933
D 1 Übung für Stabspiele: Xylophon	(Hans Bergese)	1932
E 1 Spielstücke für Kleines Schlagwerk	(Hans Bergese)	1930
E 2 Spielstücke für Kleines Schlagwerk	(Gunild Keetman)	1931
F 1 Kleines Flötenbuch 1	(Gunild Keetman)	1934
F 2 Kleines Flötenbuch 2	(Gunild Keetman)	1934
G 1 Spielstücke für Blockflöte	(Gunild Keetman)	1932
H 1 Spielstücke für Blockflöten u. kl. Schlagwerk	(Gunild Keetman)	1930
J 1 Tanz-und Spielstücke: Auftakt und Bolero	(Gunild Keetman)	1930
J 2 Tanz	(Gunild Keetman)	1930
J 3 Ekstatischer Tanz, Nachtlid	(Gunild Keetman)	1932

Volumes principais da OS:

### **Volume I**

- Escala pentatónica;
- Canções e ritmos infantis;
- Exercícios rítmicos e melódicos (I);
- Peças instrumentais.

### **Volume II**

- Modo maior;
- Uso do bordão (só com 6 e 7 notas) como instrumento de acompanhamento;
- Tríade do I, II, e IV graus.

### **Volume III**

- Modo maior;
- Tríade do V grau;
- Outras escalas;
- Sétimas e nonas.

### **Volume IV**

- Modo menor;
- Uso do bordão de acompanhamento no modo eólico, dórico e frígio;
- Tríades I, VII e III graus.

### **Volume V**

- Modo menor;
- Tríade do IV e V graus;
- Exercícios rítmicos e melódicos (II);
- Finale (Orff;1978).

# Publicações adicionais – Suplementos e adaptações (Edição Americana da OS)

## Orff-Schulwerk American Edition

<b>MAIN VOLUMES</b>			
Music for Children 1	Pre-School	SMC 12	KUKURŪKU (Miriam Samuelson) SMC 57
Music for Children 2	Primary	SMC 6	Traditional Hebrew songs and dances (including Hava Nagila) arranged for voices, recorders and Orff instruments. Instructions (with diagrams) are given for the dances.
Music for Children 3	Upper Elementary	SMC 8	THE MAGIC FOREST (Lynn Johnson) SMC 16
			Sequenced, early childhood, music-lesson plans based on the Orff-Schulwerk approach.
<b>SUPPLEMENTARY PUBLICATIONS</b>			
<b>AFRICAN SONGS FOR SCHOOL AND COMMUNITY</b> (Robert Kwami) SMC 551			PIECES AND PROCESSES (Steven Calantropio) SMC 569
A selection of 12 songs including traditional material and original compositions by the author.			This collection of original songs, exercises, instrumental pieces, and arrangements provides fresh examples of elemental music. Along with each piece is a detailed teaching procedure designed to give music educators a collection of instructional techniques.
THE ANCIENT FACE OF NIGHT (Gerald Dyck) SMC 553			THE QUANGLE WANGLE'S HAT (Sara Newberry) SMC 32
A collection of original songs and instrumental pieces for SATB chorus and Orff instruments. The cycle of songs has both astronomical and musical influences. (Chorus Part: SMC 553-01)			Edward Lear's delightful poem set for speaker(s), recorders and Orff instruments (with movement and dance improvisation).
ANIMAL CRACKER SUITE AND OTHER POEMS (Deborah A. Imiolo-Schriver) SMC 561			¿QUEN CANTA SU MAL ESPANTA! Songs, Games and Dances from Latin America (Soñá Lopez-Ibor and Verena Maschat) SMC 568
A set of four original poems arranged for speech chorus, body percussion and percussion ensemble. Twenty-one additional original poems are included for teachers and students to make their own musical settings.			This book presents a rich and varied selection of material from an immense geographical area, combining local traditions with foreign influences to engage and inspire teachers and students. The DVD includes demonstrations of the dances for presentation in the classroom.
ALL AROUND THE BUTTERCUP (Ruth Boshkoff) SMC 24			THE RACCOON PHILOSOPHER (Danai Gagne-Apostolidou and Judith Thomas-Solomon) SMC 566
These folk song arrangements are organized progressively, each new note being introduced separately.			A drama in mixed meters for upper elementary grades with preparatory activities for singing, moving, playing recorder, Orff instruments and creating. The Raccoon Philosopher was inspired by thoughts on virtue by Martin Buber. As we learn from the raccoon, so we learn from the children: to be merry for no particular reason, to never for a moment be idle, and to express our needs vigorously.
CHIPMUNKS, CICADAS AND OWLS (Natalie Sarrazin) SMC 552			RECORDERS WITH ORFF ENSEMBLE (Isabel McNeill Carley) SMC 25-27
Twelve native American children's songs from different regions.			Three books designed to fill a need for a repertoire (pentatonic and diatonic) for beginning and intermediate recorder players. Most of the pieces are intended to be both played and danced and simple accompaniments are provided.
CIRCUS RONDO (Donald Slagel) SMC 73			RINGAROUND, SINGAROUND (Ruth Boshkoff) SMC 33
A stylized circus presentation using music, movement, speech and improvisational technique, for various Orff instruments, recorders and voices.			Games, rhymes and folksongs for the early elementary grades, arranged in sequential order according to concepts.
CROCODILE AND OTHER POEMS (Ruth Pollock Hamm) SMC 15			ROUND THE CORNER AND AWAY WE GO (David J. Gonzol) SMC 567
A collection of verses for use as choral speech within the elementary school. Included are ideas for movement, instrumental accompaniments, and proposals for related art, drama and listening activities.			This folk song collection provides models of arrangements to be taught using Orff-Schulwerk processes. The accompanying teaching suggestions give examples of how to break down instrumental parts and sequence the presentation of them developmentally.
DANCING SONGS (Phillip Rhodes) SMC 35			RRRRRO (Polyxene Mathéy and Angelika Panagopoulos-Slavik) SMC 79
A song cycle for voices and Orff instruments. The contemporary harmonies create a dramatic and sophisticated experience for upper elementary/middle school grades.			Poetry, music and dance from Greece with Greek texts adapted for rhythmic reciting by groups accompanied by percussion and other instruments.
DE COLORES (Virginia Ebinger) SMC 20			A SEASONAL KALEIDOSCOPE (Joyce Coffey, Danai Gagne, Laura Koulish) SMC 55
Folklore from the Hispanic tradition for voices, recorders and classroom percussion.			Original songs, poetry and stories with Orff instruments for children. Bound by a theme of seasonal changes and intended for classroom and music teachers.
DISCOVERING KEETMAN (Jane Frazee) SMC 547			SIMPLY SUNG (Mary Goetze) SMC 23
Rhythmic exercises and pieces for xylophone by Gunild Keetman. Selected and introduced by Jane Frazee.			Folk songs arranged in three parts for young singers. They include American folk songs, spirituals and Hebrew melodies.
DOCUM DAY (Donald Slagel) SMC 18			SKETCHES IN STYLE (Carol Richards and Neil Aubrey) SMC 19
An olio of songs from England, Hungary, Ireland, Jamaica, the Middle East, Newfoundland, Nova Scotia, the USA. For voices, recorders and classroom percussion.			Arrangements for classroom music. For voices, recorders and classroom percussion.
EIGHT MINIATURES (Hermann Regner) SMC 14			SOMETHING TOLD THE WILD GEESE (Craig Earley) SMC 21
Ensemble pieces for advanced players of recorders and Orff instruments which lead directly from elementary 'Music for Children'; to chamber music for recorders.			A collection of folksongs for unison treble voices, barred and small percussion instruments, and recorders (soprano and alto).
ELEMENTAL RECORDER PLAYING (Gunild Keetman and Minna Ronnefeld) Translation by Mary Shamrock Teacher's Book SMC 558			STREET GAMES (Gloria Fuoco-Lawson) SMC 17
This book is based on the fundamental principles of Orff-Schulwerk. The book can be used as a foundation text in an elementary music program that includes use of the recorder. It can also be employed in teaching situations that concentrate primarily upon recorder but in which ensemble playing, improvisation and singing also play an essential role.			Instrumental arrangements of rhythmic hand jives based on traditional American street games.
Student's Book SMC 559			TALES TO TELL, TALES TO PLAY (Carol Erion and Linda Monssen) SMC 28
Includes a variety of exercises, songs, pieces, improvisation exercises, canons, duets, rondos and texts to use for making rhythms and melodies.			Four folk tales (Indian, African, German and American Indian) retold and arranged for music and movement, with accompaniment for recorders and Orff instruments.
Student's Workbook SMC 560			TEN FOLK CAROLS FOR CHRISTMAS FROM THE UNITED STATES (Jane Frazee) SMC 22
Contains exercises and games for doing at home and during the music lesson. Integrated with work in the Student's Book.			Settings of Appalachian and unfamiliar carols, arranged for voices, recorders and Orff instruments.
FENCE POSTS AND OTHER POEMS (Ruth Pollock Hamm) SMC 31			TUNES FOR YOUNG TROUBADOURS (Dianne Ladendecker) SMC 34
Texts for melodies, 'Sound Envelopes', movement and composition written by children, selected poets and the editor. Material for creative melody making and improvisation (including jazz).			Ten songs for children's voices, recorders and Orff ensemble.
FOUR PSALM SETTINGS (Sue Ellen Page) SMC 30			WIND SONGS (Phillip Rhodes) SMC 197
For treble voices (unison and two-part) and Orff instruments.			Four songs for unison voices, barred and small percussion instruments.
HAVE YOU ANY WOOL? THREE BAGS FULL! (Richard Gill) SMC 29			
17 traditional rhymes for voices and Orff instruments. Speech exercises, elaborate settings for Orff instruments using nursery rhymes to show how to play with texts.			

"Orff-Schulwerk American Edition – Schott Mainz"

# Anexo 10

## ‘Kaffern-Klavier e Instrumental Orff’

**Kaffern-Klavier** – Espécie de xilofone, feito de uma pequena caixa de madeira retangular com a inscrição “10000 Bretterstifte”, em cujo lado aberto havia dez lâminas fixadas com cordas.



F7: “Kaffern-Klavier”<sup>141</sup>

## Instrumental Orff – (Orff Instrumentarium)

Do Kaffern-Klavier ao xilofone atual, um longo caminho de desenvolvimento dos instrumentos de lâminas foi percorrido. Em 1928, com base em protótipos exóticos e medievais, distantes do xilofone ‘tipo orquestral’, conjuntamente com o seu amigo Karl Maendler<sup>142</sup>, Orff idealizou os primeiros xilofones, imprescindíveis para as aulas na *Günther-Schule*.

A partir de 1948, com a expansão da abordagem OS (baseada na difusão dos mencionados programas da *Bayerischer Rundfunk* – Rádio da Baviera), a procura deste tipo de instrumentos avultou-se, coincidindo com o retirar de Karl Maendler da sua construção, dada a sua idade avançada. A acentuada escassez de instrumentos sentida viria a ser compensada pela envolvimento de Paul Müller<sup>143</sup> e Klaus Becker-Ehmck<sup>144</sup>. Manifestando grande interesse pela música, Klaus Becker-Ehmck desenvolveu, desde o primeiro contacto, forte empatia, amizade e espírito colaborativo com Orff. Desta cumplicidade,

<sup>141</sup> Reproduzido com a devida vénia a STUDIO 49. Acedido a 12 de Fevereiro de 2012, em <http://www.studio49.de>.

<sup>142</sup> Karl Maendler, descendente de uma família de Munique onde não existia qualquer tradição musical, enveredou pela carreira de construtor de instrumentos musicais com a idade de vinte e três anos. Ao submeter-se ao master’s examination, obteve a menção de excellent. Ficou conhecido como famoso construtor alemão de cravos, clavicórdios, e pequenos pianos, sob o nome “Maendler-Schramm”. A sua fama ficou a dever-se tanto ao perfeccionismo, como à sua visão oportuna de fazer o correto, no momento certo.

<sup>143</sup> Discípulo de Orff – Aluno da Günther-Schule.

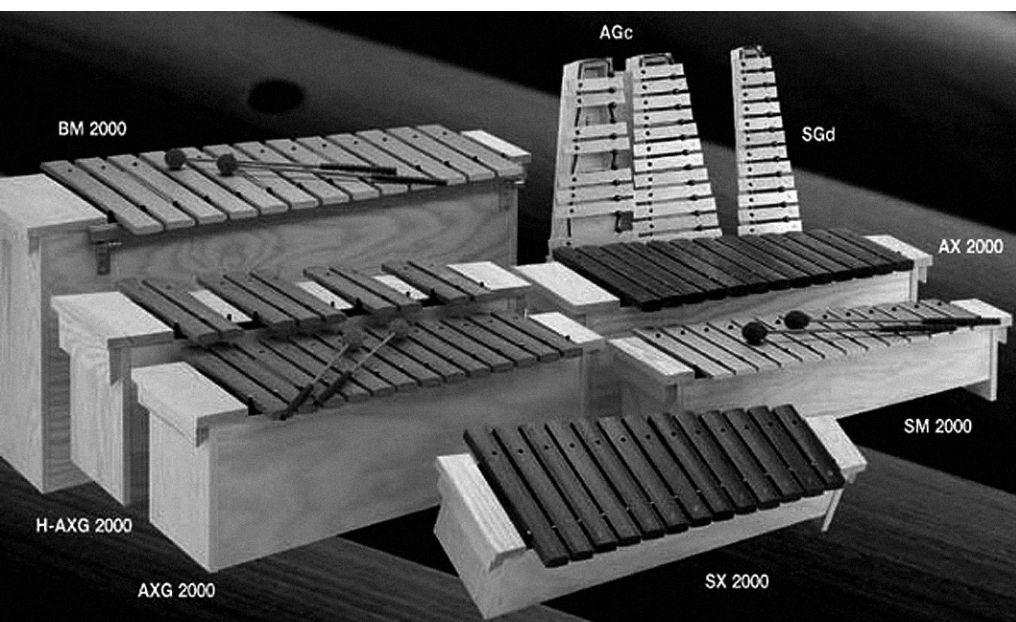
<sup>144</sup> Jovem amigo de Paul Müller, estudante de Engenharia Mecânica e construtor de “maquinaria diversa”.

nasceram os primeiros xilofones cromáticos, construídos em forma de cunha, para a *Antígona* do primeiro drama grego de Carl Orff. Estes instrumentos foram criados na própria casa de Klaus Becker-Ehmck, tendo sido fundada, poucos meses depois, a empresa Studio 49. A dificuldade inicial em encontrar materiais adequados à construção de instrumentos, sobretudo para as lâminas, marcou o início desta empresa que, a partir do Outono de 1956, face ao aumento da procura, à crescente variedade instrumental e ao alargamento da exportação, se expandiu com a construção de uma nova fábrica. Seguindo a herança familiar baseada na construção artesanal de alta qualidade, Bernd Becker-Ehmck – filho do fundador –, assegura hoje, a continuidade e o património de uma empresa que, com mercado mundial, possui um catálogo de instrumentos que se estende da Educação Musical infantil à orquestra sinfónica, tendo por base as ideias e os conceitos elementares de Carl Orff. O Instrumental Orff (*Orff Instrumentarium*) elaborado na sua forma definitiva em 1949, é considerado pelo compositor e pedagogo mais como um campo de experiências do que como uma orquestra.

Concebido numa perspectiva de integração de diferentes culturas na prática da Educação Musical, o Instrumental Orff (*Orff Instrumentarium*) é constituído por um conjunto de instrumentos de percussão simples e elementares, mas de qualidade, inspirados em instrumentos provenientes de diversas culturas e épocas, (Jogo de sinos – período Renascentista, Europa; Metalofones – *Gamelan*, Ásia; Xilofones – *Balafone*, África e *Marimba*, América do Sul; Percussão – música tradicional de África, América do Norte e do Sul e Ásia), aos quais se associaram a flauta de bisel e, por vezes, instrumentos de arco, como a viola de gamba, o violoncelo ou o violino. O instrumental Orff divide-se em três famílias ‘tímbrico-instrumentais’: madeiras, metais e peles, nas quais encontramos instrumentos de altura definida ou determinada e de altura indefinida ou indeterminada.

Apresenta-se, de seguida, com base no catálogo do seu principal construtor – *Studio 49* –, o instrumental Orff (*Orff Instrumentarium*)





F8: “Series 2000 – Altura definida ou determinada”<sup>145</sup>

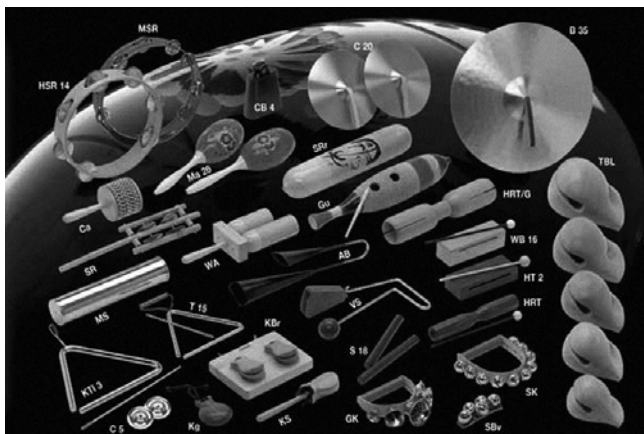


F9: “Resonator Bars – Altura definida ou determinada”

<sup>145</sup> Figuras 8, 9, 10 e 11 reproduzidas com a devida vência a STUDIO 49. Acedido a 12 de Fevereiro de 2012, em <http://www.studio49.de>.



**F10:** “*Various Drums* – Altura indefinida ou indeterminada”



**F11:** “*Rhythm-Instruments* – Altura indefinida ou indeterminada”

De ainda destacar-se que Curt Sachs encorajou Orff a introduzir a flauta de bisel na abordagem OS, fazendo jus à antiga e importante combinação pipe and drum. Da relevância das suas palavras, a flauta de bisel integrou a OS, tendo sido a sua implementação da responsabilidade de Keetman, após experimentar imensas possibilidades de formas e técnicas.

# Referências bibliográficas

- Alberdi, A. (2003). Verena Maschat – Una vida dedicada a la formación musical y la danza. Doce Notas, 3, 5. Madrid: Ediciones GCG.
- Araújo, R. (2008). Experiência de fluxo na prática e aprendizagem musical. *Música em Perspectiva*, 2(1), 39-52.
- Ball, P. (2011). *The Music Instinct – How music works and why we can't do without it*. London: Vintage Books.
- Bamberger, J. (2006). "What Develops In Musical Development". In G. McPherson (Ed.), *The Child as Musician: A Handbook of Musical Development*. (pp. 69-91). New York: Oxford University Press.
- Bannan, N. (2004) "A role for action research projects in developing new pedagogical approaches to aural and musicianship education", In J. Davidson (Ed), *The music practitioner: research for the music performer, teacher and listener*. (pp.295-308). Aldershot: Ashgate.
- Barrett, M. (2011). "Towards a Cultural Psychology of Music Education". In Barrett, Margaret. (2011), (Ed.), *A Cultural Psychology of Music Education*, (pp. 1-16). Oxford: Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_. (2005). "Children's Communities of Musical Practice: Some Sociocultural Implications of a Systems View of Creativity in Music Education". In D. Elliott (Ed.), *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues*, (pp. 177-195). New York: Oxford University Press.
- Barrett, M. & Smigiel, H. (2003). "Children's learning communities in the arts: A strong imperative". In P. Jeffery (Ed.), *Proceedings of New Zealand Association of Research in Education (NZARE) and Australian Association of Research in Education (AARE) Joint Conference 2003: Educational Research, Risks and Dilemmas*, Auckland, New Zealand, 29 November-3 December 2003.
- Birkenshaw-Fleming, L. (1996). *An Orff Mosaic – From Canada*. New York: Schott Music Corporation.
- Bischoff, S. (2009), *Music, Growth, and Wisdom: The Educational Thought of Carl Orff and Alfred North Whitehead*. (Master of Education Thesis). Department of Educational Foundations – University of Saskatchewan.
- Bless, H., Fielder, K. & Strack, F. (2004). *Social Cognition: How individuals construct social reality*. Philadelphia: Psychology Press.
- Boal-Palheiros, G. (1993). *Educação musical no ensino preparatório. Uma avaliação do currículo*. Lisboa: Associação Portuguesa de Educação Musical.
- Bona, M. (2011) "Carl Orff: um compositor em cena", In T. Mateiro & B. Ilari, (Org.), *Pedagogias em Educação Musical*, 1, 125-156.
- Bordieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Bowman, W. (2004). (2004) "Cognition And The Body: Perspectives From Music Education", In L. Bresler (Ed.), *Knowing Bodies, Moving Minds*, (pp. 29-50). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Brandão, P. (1998). "Maria de Lourdes Martins – Criadora nos Mundos da Composição e da Pedagogia", *Revista Arte Musical*, 10 – IV SÉRIE, VOLUME III. Lisboa: Juventude Musical Portuguesa, (1998).
- Brazelton, B. & Greenspan, S. (2002). *A criança e o seu mundo – Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.

Bresler, L. (2009). Research education shaped by musical sensibilities. *British Journal of Music Education*. 26(1), 7-25.

\_\_\_\_\_. (2004). "Prelude". In L. Bresler (Ed.), *Knowing Bodies, Moving Minds: Towards Embodied Teaching and Learning*, (pp. 7-11). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Bruner, J. (2008). Culture and Mind: Their Fruitful Incommensurability. *Ethos* 36(1), 29-45.

\_\_\_\_\_. (1997). *La Educación, Puerta de la Cultura*. Madrid: Aprendizage Visor.

\_\_\_\_\_. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.

\_\_\_\_\_. (1990). *Actos de Significado*. Lisboa: Edições 70.

Bruner, J., Alison, J. & Sylvia, K. (1976). *Play: Play, its Role in Development and Evolution*, (Eds.). New York: Basic Books.

Bruscia, K. (1998). *Definindo Musicoterapia*. Rio de Janeiro: Enelivros.

Calantropio, S. (2010). Elemental Pieces and Processes. *Ostinato – Music for Children/Musique pour Enfants*, 37(1), 24.

Cambi, F. (2006). *Las pedagogias del siglo XX / The Pedagogy of the XX Century*. Madrid: Poular Editorial.

Caspurro, H. (2006). Efeitos da Aprendizagem da Audição da Sintaxe Harmónica no Desenvolvimento da Improvisação. (Tese de Doutoramento em Música). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Clarke, E., Dibben, N. & Pitts, S. (2009). *Music and mind in everyday life*. New York: Oxford University Press.

Coogan, C. (2010). Una talla única no vale para todos. *Orff España*, 12, 15.

Comenius, J. (1632/2001). *Didactica Magna*. (Versão para eBook – eBooksBrasil.com). Tradução e notas de Ferreira, Joaquim. (2001). Copyright: Fundação Calouste Gulbenkian. Acedido em 10 de março de 2013, em <http://www.culturabrasil.org/didaticamagna/didaticamagna-comenius.htm>.

Conrad, P. (1999). *Modern Times, Modern Places*. New York: Knopf Doubleday Publishing Group.

Cottone, J. (2010). Orff in Middle School: An American Perspective. *Ostinato – Music for Children / Musique pour Enfants*, 36(3), 4-6.

Crick, F. (1995). *The Astonishing Hypothesis: The Scientific Search for the Soul*. New York: Touchstone.

Cruz, C. (1988). Zoltan Kodály: um novo conceito de formação musical e a sua aplicação nas escolas húngaras. *Boletim da APEM*, 57, 10-14.

Csikszentmihalyi M. (2002). *Fluir: A Psicologia da Experiência Ótima*. Santa Maria da Feira: Relógio d'Água Editores, Lda.

\_\_\_\_\_. (2000). "Creativity". In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*. (pp.337-342). New York: Oxford University Press.

\_\_\_\_\_. (1997). *Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life*. New York: Basic Books.

- \_\_\_\_\_. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.
- \_\_\_\_\_. (1982a). Towards a Psychology of Optimal Experience. In L. Wheeler (Ed.), *Review of Personality and Social Psychology*, Vol. 2, Beverly Hills: Sage.
- \_\_\_\_\_. (1982b). *Leraning, Flow and Happiness*. In R. Gross (Ed.), *Invitation to life-long learning*. (pp. 167-187). New York: Fowlett.
- \_\_\_\_\_. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play*. San Francisco, CA: Jossey-BassPublishers.
- Cunha, J. (2013). *Da abordagem Orff-Schulwerk ao desenvolvimento do 'Eu Musical': Flow em processos de Ensino/Aprendizagem em Educação Musical*. (Tese de Doutoramento em Música – Especialização em Ensino do Instrumento, Canto e Música). Aveiro: Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.
- \_\_\_\_\_. (2012). *Música, Movimento e Dança na Educação – Experiências baseadas na abordagem Orff-Schulwerk*. In *Atas da Conferência Internacional Corpos (Im)perfeitos na Performance Contemporânea*. Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa e Quinzena de Dança de Almada.
- \_\_\_\_\_. (2011). *Música e Experiência de Fluxo*. *Atas do PERFORMA'11 – Encontro de Investigação em Performance*. Aveiro: Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro e INET-MD: Instituto de Etnomusicologia – Centro de Estudos em Música e Dança.
- \_\_\_\_\_. (2007). *Orff-Schulwerk em Portugal: Realidade ou Utopia na Formação de Professores de Educação Musical*. Conferência Nacional de Educação Artística. Porto: Casa da Música. Organização da Comissão Nacional da UNESCO, Ministério da Educação e Ministério da Cultura.
- \_\_\_\_\_. (2005). *Orff-Schulwerk em Portugal: Realidade ou Utopia na Formação de Professores de Educação Musical*. (Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança – Especialização em Educação Musical). Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- \_\_\_\_\_. (2004). *Raízes Musicais de Terras e Gentes de Vinhais*. Vila Verde: Tradisom.
- Cunha, J. & Carvalho, S. (2013). *Orff-Schulwerk approach and Optimal Experiences / Flow States: A case study in a Music Education context*. *Proceedings of the International Symposium on Performance Science (ISPS'2013)*. (pp. 133-138). Vienna: Association Européenne des Conservatoires.
- \_\_\_\_\_. (2012). *Experienced Emotions through the Orff-Schulwerk Approach in Music Education – A Case Study Based on Flow Theory*. *Proceedings of the 12th International Conference on Music Perception and Cognition (ICMPC) 8th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM) ICMPC-ESCOM 2012*. Thessaloniki, Greece. (pp. 234-241).
- \_\_\_\_\_. (2011). *Orff-Schulwerk Approach and Flow Indicators in Music Education Context: A Preliminary Study in Portugal*. *International Journal of Arts and Sciences*, 4(21), 75-81.
- Custodero, L. (2005). *Observable indicators of flow experience: A developmental perspective of musical engagement in young children from infancy to school age*. *Music Education Research*, 7(2), 185-209.

\_\_\_\_\_. (2003). Perspectives of challenge: A longitudinal investigation of challenge in children's music learning. *Arts and Learning*, 19, 23-53.

\_\_\_\_\_. (2002). Seeking challenge, finding skill: Flow experience in music education. *Arts Education and Policy Review*, 103 (3), 3-9.

\_\_\_\_\_. (1999). Constructing of musical understandings: The flow-cognition interface. [Extended Abstract]. *Bulletin for the Council of Research in Music Education* 142, 79-80.

\_\_\_\_\_. (1998). Observing flow in young children's music learning. *General Music Today*, 12 (1), 21-27.

Custodero, L. & Stamou, L. (2006). "Engaging classrooms: Flow indicators as tools for pedagogical transformation". In M. Baroni, A. Adessi, R. Caterina & M. Costa (Eds.), *Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception & Cognition (ICMPC9)*, Bologna, Italy, August 22-26 2006. (1666-1673). Consultado a 2 de abril de 2012, em <http://www.marcocosta.it/icmpc2006/pdfs/596.pdf>.

Damásio, A. (2013). "Notes for the end of a Musical Day". In *Music, Poetry & the Brain: Celebrating Wagner's Bicentennial*. Lisboa: Reitoria da Universidade Nova de Lisboa. (25 maio 2013).

Damásio, A. (2013). "Notes for the end of a Musical Day". In *Music, Poetry & the Brain: Celebrating Wagner's Bicentennial*. Lisboa: Reitoria da Universidade Nova de Lisboa. (25 maio 2013).

\_\_\_\_\_. (2010). *O Livro da Consciência: A Construção do Cérebro Consciente*. Lisboa: Círculo de Leitores.

\_\_\_\_\_. (2008). *O Sentimento de Si – O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Lisboa: Publicações Europa-América.

\_\_\_\_\_. (2004). *Ao Encontro de Espinosa – As Emoções Sociais e a Neurologia do Sentir*. Lisboa: Publicações Europa-América.

\_\_\_\_\_. (2002). "A Second Chance for Emotion". In R. Lane, & L. Nadel (Eds.), *Cognitive Neuroscience of Emotion*. (pp. 12-23). New York: Oxford University Press.

\_\_\_\_\_. (1995). *O Erro de Descartes – Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Davidson, J. (1999). O corpo na interpretação musical. *Revista Música, Psicologia e Educação* 1, 79-89.

Dewey, J. (1974). *Democracia e Educação*. São Paulo: Melhoramentos.

\_\_\_\_\_. (1938). *Experience and Education*. New York: Touchstone.

\_\_\_\_\_. (1934). *Art as Experience*. New York: Perigee Books.

\_\_\_\_\_. (1933). *How We Think*. Boston: Heath & Co.

\_\_\_\_\_. (1895). *The Theory of Emotion*. (2) *The Significance of Emotions*. *Psychological Review* 2: 13-32.

Diener, E. & Lucas, R. (2000). Explaining differences in societal levels of happiness: Relative standards, need fulfilment, culture and evaluation theory. In *Journal of Happiness Studies*, 1(1), 41-78.

Di Fonzo, M. (1999). Comentario bibliográfico. *Orff España* 1, 14.

Dolloff, L. (1993). "Das Schulwerk: A Foundation for the Cognitive, Musical, and Artistic Development of Children". In L. Bartel (Ed.), *Research Perspectives In Music Education – Monograph Number 1*. Canadian Music Education Research Centre – University of Toronto. Consultado a 2 de abril de 2010, em <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/18038/2/Dolloff%20>.

Dorfmueller, J. (1991). "Gunild Keetman: A Biography – A Natural Talent, Equally Gifted in Movement and Music: In Honor Of Gunild Keetman on her 80th Birthday". *THE ORFF ECHO – Summer 1991 Orff Informationen*, #33. Salzburg: Orff-Institut.

Dunbar-Hall, P. (2011). "Children's learning of music and dance in Bali: An ethnomusicological view of the cultural psychology of music", In M. Barrett (Ed.), *A Cultural Psychology of Music Education*. (pp. 17-40). Oxford: Oxford University Press.

Fiedler, K. & Bless, H. (2001). "Social cognition: The construction of social reality". In W. Stroebe, M. Hewstone & G. Stephenson (Eds.), *Introduction to social psychology*. (pp. 115-149). New York: Springer.

Fredrickson, B. (2011). *Positivity: Groundbreaking Research to Release Your Inner Optimist and Thrive*. London: Oneworld Publications.

\_\_\_\_\_. (2004). Gratitude, like other positive emotions, broadens and builds. In R. Emmons & M. McCullough (Eds.), *The Psychology of Gratitude*. (pp. 145-166). New York: Oxford University Press.

\_\_\_\_\_. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.

Fredrickson, B. & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13(2), 172-175.

Gainza, V. (2003). *La Educación Musical Entre dos Siglos: Del Modelo Metodológico a los Nuevos Paradigmas*. Serie Documentos de Trabajo – Escuela de Educación. Buenos Aires: Universidad de San Andrés. Consultado a 20 de julho de 2012 em <http://www.udesa.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT10-GAINZA.PDF>.

Gilbert, M. (2010). *História do Século XX*. Lisboa: Dom Quixote.

Girard, X. (2003). *Bauhaus*. New York: Assouline Publishing.

Gomes, G. (1990). "Orff-Schulwerk influences in Portuguese Music and Dance Education". Orff-Schulwerk International – Begegnungen – Reports about the acceptance and development of stimuli from Orff-Schulwerk, Salzburg: Orff-Schulwerk Forum Salzburg.

Goodkin, D. (2004). *Play, Sing & Dance – An Introduction to Orff-Schulwerk*. New York: Schott Music, Mainz.

\_\_\_\_\_. (2000). Orff Schulwerk and Contemporary Music, *The Orff Echo*, 33(3), 16.

\_\_\_\_\_. (1999). Nos hace la música más inteligentes? *Orff España*, 1, 6.

Graetzer, G. & Yepes, A. (1983). *Guía para la práctica de "Música para Niños" de Carl Orff*, Buenos Aires: RICORDI AMERICANA, S.A.E.C.

Grenville-Cleave, B. (2012). *Positive Psychology*. London: Icon Books.



- Grosser, A. (1982). *LA Pédagogie Musicale selon Carl Orff*. Paris: PUF.
- Hanna, R. & Maiese, M. (2009). *Embodied Minds in Action*. New York: Oxford University Press.
- Hartmann, W. (2009). La Enseñanza instrumental en el Orff-Schulwerk. *Orff España*, 11, 15-20.
- Haselbach, B. (2011). "Preface". In B. Haselbach, (Ed.), *Texts of Theory and Practice of Orff-Schulwerk – Basic Texts from the Years 1932-2010*. (pp. 10-13). New York: Schott Music, Mainz.
- \_\_\_\_\_. (1992). Orff-Schulwerk: Past, Present and Future – Thoughts about the development of an educational idea. *The Orff Echo*, 25(4), 7-29
- Huppert, F. (2005). "Positive emotions and cognition: developmental, neuroscience and health perspectives". In J. Forgas (Ed.), *Affect in Social Thinking and Behavior*. (pp. 235-252). New York: Psychology Press.
- Jackson, J. (2010). "Play and Dance – Sofia López-Ibor. Ostinato – Music for Children / Musique pour Enfants", 37(1), 10.
- Johnson, D. (2006). Carl Orff: Musical Humanist. *International Journal of the Humanities*, 3,(8), 1-6.
- Johnson, M. (2007). *The Meaning of The Body: Aesthetics of Human Understanding*. Chicago: The University of Chicago Press.
- \_\_\_\_\_. (2006a). Mind incarnate: from Dewey to Damásio. *Daedalus*, 135(3), 46-54.
- \_\_\_\_\_. (2006b). Merleau-Ponty's Embodied Semantics – From Immanent Meaning, to Gesture, to Language. *EurAmerica*, 36(1), 1-27.
- Judt, T & Snyder, T. (2012). *Pensar o Século XX*. Lisboa: Edições 70.
- Kaschub, M. & Smith, J. (2014). *Promising Practices in the 21st Century Music Teacher Education*. New York: Oxford University Press.
- Keetman, G. (1978), "Memories of the Günther-Schule". In B. Haselbach, (Ed.), *Texts of Theory and Practice of Orff-Schulwerk – Basic Texts from the Years 1932-2010*. (pp. 44-65). New York: Schott Music, Mainz.
- \_\_\_\_\_. (1970). *Elementaria*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- \_\_\_\_\_. (1966). *Orff-Schulwerk*. New York: Schott Music, Mainz.
- Klemp, B. (2009). "The Effects of Instrumental Training on Music Notation reading abilities of High School Choral Musicians". (Doctor of Musical Arts Dissertation). New Jersey: State University of New Jersey.
- Koelsch, S. (2013a). *Brain and Music*. Oxford: Wiley-Blackwell Publishing.
- \_\_\_\_\_. (2013b). Striking a Chord in the Brain: Music & Emotion. In *Music, Poetry & the Brain: Celebrating Wagner's Bicentennial*. Lisboa: Reitoria da Universidade Nova de Lisboa, (25 maio 2013).
- Kugler, M. (2011). "Introduction". In B. Haselbach, (Ed.), *Texts of Theory and Practice of Orff-Schulwerk – Basic Texts from the Years 1932-2010*. (pp. 14-43). New York: Schott Music, Mainz.
- Laban, R. (1978). *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus.

- \_\_\_\_\_. (1990). *Dança Educativa Moderna*. São Paulo: Ícone.
- Lane, R., Nadel, L., Allen, J. & Kaszniak, A. (2002). "The Study of Emotion from the Perspective of Cognitive Neuroscience". In R. Lane & L. Nadel (Eds.), *Cognitive Neuroscience of Emotion*. (pp. 345-370). New York: Oxford University Press.
- LeDoux, J. (2002). "Cognitive-Emotional Interactions: Listen to the Brain". In R. Lane, Richard & L. Nadel, (Eds.), *Cognitive Neuroscience of Emotion*. (pp. 129-157). New York: Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_. (2000). "Emotion Circuits in the Brain". In *Annual Review of Neuroscience*, 23:155-184.
- \_\_\_\_\_. (1998). *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. New York: Touchstone.
- López-Ibor, S. (2011). *Blue is the Sea: Music, Dance & Visual Arts – Teaching the Whole Child Through Music: Visual Arts*. San Francisco: The Pentatonic Press Integrated Learning Series.
- \_\_\_\_\_. (2007). *Proyectos de Música y Movimiento*. Orff España, 10, 10.
- \_\_\_\_\_. (2003). "Las baquetas vuelan". In *Curso Internacional de Verano "Música y Danza en la Educación"*. Madrid (julio de 2003). Asociación Orff España.
- Losa, I. (1986). *Nós e a Criança*. Porto: Porto Editora.
- Lui, L. (2011). *Weaving together Regio Emilia and Orff-Schulwerk: Using Pedagogical Documentation in a Elementary Music Classroom*. *Ostinato – Music for Children / Musique pour Enfants*, 37(2), 8-15.
- MacDonald, R., Byrne, C. & Carlton, L. (2006). *Creativity and flow in musical composition: an empirical investigation*. *Psychology of Music*, 34(3), 292-306.
- Madureira, J. (2012). *Rítmica Dalcroze e a formação de crianças musicistas: uma experiência no Conservatório Lobo de Mesquita*. *Revista Vozes dos Vales da UFVJM: Publicações Acadêmicas*, 2(1).
- Maiese, M. (2011). *Embodiment, Emotion, and Cognition: New Directions in Philosophy and Cognitive Science*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Martins, M. (1999). "Perspectivas e Desenvolvimento Humano Através da Sensibilidade da Ideologia de Carl Orff", in *Atas do I Encontro de História do Ensino da Música em Portugal*. (pp. 41-44). Braga: Centro de Estudos da Criança – Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- \_\_\_\_\_. (1991). *Canções Tradicionais Infantis*, Lisboa: Livros Horizonte
- \_\_\_\_\_. (1987a). *Carl Orff – o pedagogo, assimilação dos seus princípios psico-pedagógicos e impacto da sua projecção no mundo actual*. *Boletim da APEM*, 53, 7-10.
- \_\_\_\_\_. (1987b). *A Criança e a Música – Livro do Professor*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- \_\_\_\_\_. (1987c). *A Criança e a Música – A Cartilha do aluno* Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- \_\_\_\_\_. (1974a). *Relatórios dos Cursos de Orff-Schulwerk realizados no Brasil*, *Boletim da APEM*, 7, 17-19.
- \_\_\_\_\_. (1974b). *Música Para Jovens*, Lisboa: Valentim de Cravalho.

- \_\_\_\_\_. (1973). *Creativity in Music Education*. Mainz: Schott's Söhne
- \_\_\_\_\_. (1965). *Das Orff-Schulwerk in Verbindung mit der Portugiesischen Übersetzung. I-Rückblick auf die Musikalische Entwicklung. II - Das Portugiesischen Volkslied. III-Das Orff-Schulwerk in Portugal*. Salzburg: Orff Institut.
- \_\_\_\_\_. (1961a). *Música para Crianças - I Pentatónico, Versão Portuguesa*. Munique: Schott Mainz.
- \_\_\_\_\_. (1961b) *Orff-Schulwerk: Canções para as Escolas - Dez Canções Populares Portuguesas*. Mainz: Schott's Söhne.
- Maschat, V. (2013). "Danza Creativa en el Aula". In *Curso Internacional de Verano "Música y Danza en la Educación"*. Madrid (julio de 2013). Asociación Orff España.
- \_\_\_\_\_. (2012). *Bibliografía - Blue is The Sea*, Orff España, 13, 23.
- \_\_\_\_\_. (2004). "Movimiento y Danza". In *Curso Internacional de Verano "Música y Danza en la Educación"*. Madrid (julio de 2004). Asociación Orff España.
- \_\_\_\_\_. (2003). *El Trabajo terapéutico y social en el Orff-Schulwerk*. Orff España, 6, 7-9.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Música y Danza para desarrollar la Expresión creativa del niño. La Educación Artística, Clave para el Desarrollo de la Creatividad*. (pp. 57-62). Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Las ideas pedagógicas en el Orff-Schulwerk*. Orff España, 1, 4-5.
- Mark, M. (1996). *Contemporary Music Education*. New York: Schirmer Books.
- Mbuyamba, L. (2006). "Sessão de encerramento da Conferência Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI". Lisboa: Comissão Nacional da Unesco.
- McPherson, G. & Welch, G. (2012). *The Oxford Handbook of Music Education - Volume 1*. New York. Oxford University Press.
- Mota, G. (2011). *Seminário "Música e Educação" (Programa Doutoral em Música)*. Aveiro: Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.
- \_\_\_\_\_. (2003). "Pesquisa e formação em educação musical". *Revista da ABEM*, 8, 11-16.
- \_\_\_\_\_. (2001). "Portugal". In D. Hargreaves & A. North, (Eds.), *Musical Development and Learning: The International Perspective*. (pp.151-162). London: Continuum.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Investigar o desenvolvimento musical da criança nos primeiros anos de escolaridade. Música, Psicologia e Educação*, 1, 27-34.
- Nóvoa, A. (1997). *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nunes, P. (2007). *Psicologia Positiva. Psicologia: O portal dos Psicólogos*. Acedido a 10 de dezembro de 2012, em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0115.pdf>.
- Orff, C. (1978), *The Schulwerk - Volume 3 of Carl Orff / Documentation, His Life and Works*. New York: Schott Music Corp.

- \_\_\_\_\_. (1964), *Das Schulwerk – Rückblick und Ausblick*. Orff-Institut Jahrbuch 1963. Schott Mainz.
- \_\_\_\_\_. (1963), “Orff-Schulwerk – Past and Future”. In B. Haselbach (Ed.), *Texts of Theory and Practice of Orff-Schulwerk – Basic Texts from the Years 1932-2010*. (pp. 134-159). Schott Music, Mainz.
- \_\_\_\_\_. (1932). “Thoughts about Music with Children and Non-professionals”. In B. Haselbach (Ed.), *Texts of Theory and Practice of Orff-Schulwerk – Basic Texts from the Years 1932-2010*. (pp. 66-77). Schott Music, Mainz.
- Ortner, S. (1984). *Theory in Anthropology Since the Sixties*. *Comparative Studies in Society and History*, 26, 126-166.
- Patrice, P. (1998). *Diccionario del teatro: Dramaturgia, estética, semiología*. Barcelona: Paidós Iberica.
- Paynter, J. (1982). *Music in the Secondary School Curriculum*. New York: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_. (1973). *The Evaluation of Classroom Music Activities: Music in the School Curriculum*. (Working paper 4, part 1). York: University of York.
- Pelinski, R. (2005). *Corporeidad y Experiencia Musical*. *Revista Transcultural de Música*, 9, 1-28.
- Perdigão, M. (1987). 32ª Carta aos sócios da APEM”, *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 53, 5-7.
- Pérez, M. & Santigosa, A. (2005). *Psicología Cultural: Una Aproximación Conceptual e Histórica al Encuentro entre Mente y Cultura*. *Avances en Psicología Latinoamericana* 23, 15-31.
- Prina, F. & Padovan, M. (2000). *A Dança no Ensino Obrigatório*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Regner, H. (2007). *Buscar – Encontrar – Inventar*. *Orff España*, 10, pp.3-6.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Musica para niños – 50 años de experiencia con el Orff-Schulwerk*. *Orff España*, 4, 3-8.
- \_\_\_\_\_. (1971). *Bläser-übung I (1)*, *Blechbläser; Jugendmusik (Orff-Schulwerk)*. Schott Music, Mainz.
- Robinson, K. & Aronica, L. (2010). *O Elemento*. Porto: Porto Editora.
- Rogof, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.
- Ruhrberg, K. (2000). *Art of the 20th Century*. Los Angeles: Taschen.
- Sachs, C. (1937). *World History of the Dance*. New York: Norton and Co.
- Sacks, O. (2007). *Musicofilia*. Lisboa: Relógio D’Água Editores.
- Salmon, S. (2010), “Música para todos” in *Orff España*, 12, 7-10.
- \_\_\_\_\_. (2009). On the development of “Music and Dance in Social Work and in Integrative Pedagogy” at the Orff Institute. *Orff-Schulwerk Informationen*, 81, 7-11.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Entrevista con Wolfgang Stange*. *Orff España*, 6, 5-7.

Sánchez, C., Herrera-Salas, F. & Campos-Huichán, M. (2006). Familia e identidad personal en un ámbito comunitario. *Psicología y Ciencia Social*, 8(2), 8-22.

Sangiorgio, A. (2007). "Orff-Schulwerk as Anthropology of Music". Centro Didattico Musicale - Italia. Consultado a 2 de abril de 2010, em [http://www.centrodidatticomusicale.it/images/stories/disp/sang/andrea\\_sangiorgio\\_\\_Orff-Schulwerk\\_as\\_anthropology\\_of\\_music.pdf](http://www.centrodidatticomusicale.it/images/stories/disp/sang/andrea_sangiorgio__Orff-Schulwerk_as_anthropology_of_music.pdf).

Santana, O. (2007). Reflexión sobre Música y Movimiento. *Orff España*, 10, 15.

Shweder, R. (1991). "Cultural psychology: What is this?" In R. Shweder, G. Herdt & J. (Org.), *Cultural Psychology*. (pp. 1-43). Cambridge: Cambridge University Press.

\_\_\_\_\_. (1983). "Culture as a Cognitive System" In T. Higgins, D. Ruble & W. Hartup, (Eds.), *Social Cognition and Social Development: A Sociocultural Perspective*. (pp. 193-213). Cambridge: Cambridge University Press.

Shweder, R. & Sullivan, M. (1993). *Cultural Psychology: Who Needs It?* *Annual Review of Psychology* 44, 497-523.

Sloboda, J. (2010). Music in Everyday Life: The role of emotions. In P. Juslin & J. Sloboda (Eds.), *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*. (pp. 493-515). New York: Oxford University Press.

\_\_\_\_\_. (2005). *Exploring the Musical Mind: Cognition, Emotion, Ability, Function*. Oxford: Oxford University Press.

Solmer A. (1999). *Manual de Teatro*. Lisboa: Cadernos ContraCena/IPAE.

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget – Divisão Editorial.

Sousa, M. (2000). *Metodologias do Ensino da Música para Crianças, Canelas – Vila Nova de Gaia: Gailivro*, (2000).

Sprinthall, R., Oja, S. & Sprinthall, N. (1997). *Educational Psychology: A Developmental Approach*. New York: McGraw-Hill.

Stefani, G. (1987). *Para entender a Música*. Rio de Janeiro: Globo

Swanwick, K. (1994). *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*. London: Routledge.

Thomas, W. (1988). *Carl Orff*. (Translated by V. Maschat). London: Schott & Co. Ltd.

\_\_\_\_\_. (1985). *Carl Orff – Beitrag aus, Die Grossen Deutschen Unserer Epoche*, Herausgegeben von Lothar Gall. Berlin: Propyläen Verlag.

UNESCO. (2006). *Roteiro para a Educação Artística – Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.

Valença, M. (1987). *O Órgão na História e na Arte*, Braga: Editorial Franciscana.

Veloso, A. (2012). *Voar até ao Comboio dos Segredos: A construção de significados partilhados no desenvolvimento do Pensamento Musical em Crianças do 1.º Ciclo do EB*. (Tese de Doutoramento em

Música). Aveiro: Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

Veloso, A. & Carvalho, S. (2012). "Music composition as a way of learning: emotions and the situated self." In O. Odema (Ed.), *Musical Creativity: Insights from Music Education Research*. (pp. 73-92). London: Ashgate.

Vieira, H. "O Papel de Maria de Lourdes Martins na Introdução da Metodologia Orff em Portugal". *Revista Arte Musical*, 10, IV SÉRIE, VOLUME III. Lisboa: Juventude Musical Portuguesa.

Vygotsky, L. (2011). *La Imaginación y el Arte en la Infancia: Ensayo Psicológico*. Madrid: Ediciones Akal.

\_\_\_\_\_. (2007). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. (2004a). *Teoría de las Emociones – Estudio Histórico-Psicológico*. Madrid: Ediciones Akal.

\_\_\_\_\_. (2004b). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. (2001). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. (1999). *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. (1996). *Os Métodos de Investigação Reflexológicos e Psicológicos. Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

\_\_\_\_\_. (1925). *Consciousness as a problem in the psychology of behavior*. *Undiscovered Vygotsky: European Studies in the History of Science and Ideas* 8, 251-281. Acedido a 15 de dezembro de 2012 em <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1925/consciousness.htm>.

Webster, P. (2001). *Repensar o Ensino da Música no Novo Século*. *Música, Psicologia e Educação*, (3), 2-16.

Young, S. (1992). *Physical Movement: Its place in Music Education*. *British Journal of Music Education*, 9(3), 187-194.

Zatorre, R. (2013). "Music Perception and Pleasure: Interactions between Neocortical and Striatal Systems". In *Music, Poetry & the Brain: Celebrating Wagner's Bicentennial*: Lisboa: Reitoria da Universidade Nova de Lisboa, (25 maio 2013).

# Notas biográficas dos autores

## João Cunha



Doutorado em Música – Especialização em Ensino do Instrumento/Canto/ Música, pela Universidade de Aveiro e Mestre em Estudos da Criança – Especialização em Educação Musical, pela Universidade do Minho.

Formação científico-pedagógica especializada em *Orff-Schulwerk* adquirida em cursos de prestígio internacional na Áustria, Canadá, Espanha, Estados Unidos da América, Finlândia, Grécia, Holanda, Hungria e Inglaterra.

Professor de Música/Educação Musical e Formador de Professores, leciona no Agrupamento de Escolas Emídio Garcia (Bragança) e no Departamento de Educação Musical da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. Fundou, em 2014, a ‘Universidade Sénior de Vinhais’, onde assume funções de Professor e Diretor.

Investigador do INET-md – Instituto de Etnomusicologia, Centro de Estudos em Música e Dança, é autor de publicações/comunicações científicas e workshops subordinada(o)s à abordagem *Orff-Schulwerk* em Conferências, Congressos e Simpósios nacionais e internacionais.

## Sara Carvalho



Doutorada em Música – Composição, pela Universidade de York, Reino Unido, leciona no Departamento de Comunicação e Artes da Universidade de Aveiro, e é investigadora integrada do INET-md.

Paralelamente à atividade docente e à atividade enquanto compositora, na área da Educação em Música investiga as seguintes temáticas:

- 1) Criatividade na Educação e Música,
- 2) Optimização do ensino-aprendizagem na sala de aula,
- 3) Música nas Comunidades,
- 4) Educação Musical de Adultos,
- 5) Emoção e fluxo em contexto Musical.

Apresenta-se regularmente em conferências nacionais e internacionais, e o seu trabalho tem vindo a ser publicado não só em revistas de Educação, como também em importantes editoras como a “ASHGATE/SEMPRE Studies: The Psychology of Music Series”, e “London: Imperial College Press”. É periodicamente convidada para lecionar cursos de formação para músicos.



## Verena Maschat

Nascida em Munique, estudou viola de arco no Conservatório da sua cidade. Realizou estudos no Orff-Institut da Universidade Mozarteum de Salzburgo (Áustria), onde obteve o Título Superior em Música e Dança na Educação. Estudou, ainda, Pedagogia e Psicologia na Universidade de Salzburgo (Áustria). Especializou-se em Movimento e Dança através de cursos de prestígio internacional e de numerosas viagens etnográficas.

Entre 1973 e 1993 foi Professora Titular (de cátedra) no Orff-Institut da Universidade Mozarteum de Salzburgo (Áustria), onde lecionou Didática da Música, Práticas Pedagógicas, Acompanhamento de Movimento e Danças Tradicionais (Históricas, Etnológicas e Sociais).

Desde 2003, é Professora do Conservatório Superior de Dança de Madrid. É responsável, de há muitos anos a esta parte, por Cursos de Formação de Professores em numerosos países europeus, americanos e do sudoeste asiático. Colabora, de forma contínua, em publicações sobre Música e Dança na Educação e coordena projetos de Educação Musical e Dança Educativa da Fundação Orff (com sede em Diessen – Alemanha) na Península Ibérica e América Latina. Recebeu, em 2006, o prémio PRO MERITO da Fundação Orff.









ISBN 978-972-789-446-8

## Abordagem Orff-Schulwerk

História, Filosofia e Princípios Pedagógicos

Este livro reúne considerações histórico-filosóficas e princípios pedagógicos fundamentais relativos à abordagem *Orff-Schulwerk*. Desenvolvida no seio das Pedagogias Musicais Ativas do século XX, esta abordagem teve origem na concepção holística de Carl Orff sobre o ser humano, que procurou ampliar através do desenvolvimento de capacidades artístico-criativas. Unindo pedagogicamente expressão rítmico-linguística, música e movimento/dança, a abordagem *Orff-Schulwerk* permite experienciar a música de ângulos e formas tão diferentes, quanto variadas e proficuas, residindo nesta pluridimensionalidade o seu acolhimento internacional.

universidade de aveiro  theoria poiesis praxis

 inet<sup>MD</sup>  
instituto de etnomusicologia  
centro de estudos em música e dança

**FCT**  
Fundação para a Ciência e a Tecnologia  
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA

  
COMPETE  
PROGRAMA OPERACIONAL FACTORES DE COMPETITIVIDADE

**QR EN**  
QUADRO DE REFERÊNCIA  
ESTRATÉGICO  
NACIONAL  
PORTUGAL 2007-2013

  
UNÃO EUROPEIA  
Fundo Europeu  
de Desenvolvimento Regional