

O PAPEL DE MARIA DE LOURDES MARTINS NA INTRODUÇÃO DA METODOLOGIA ORFF EM PORTUGAL

MARIA HELENA VIEIRA

*Professora dos conservatórios de Braga e do Porto
e colaboradora da Universidade do Minho*

A metodologia Orff

No cerne da elaboração dos princípios metodológicos para a educação musical por Carl Orff esteve a formulação de uma concepção activa da educação musical: "*é uma música que deve ser criada pelo próprio, pois não se destina a ouvintes, mas apenas a participantes*" (Orff, *apud* Martins, 1987, p. 8). Partindo do trabalho realizado na Escola Günther de Munique, da qual havia sido membro co-fundador, e em resposta a um convite de uma rádio bávara no sentido de adaptar esse trabalho a um grupo de crianças, Orff iniciou a obra que viria a ser chamada *Orff Schulwerk: Musik für Kinder*. Contudo, entre o convite da rádio e o início do trabalho houve um período de cerca de dois anos, durante o qual Orff procurou observar e familiarizar-se com o comportamento infantil, com os gostos e os hábitos das crianças. Como sublinhou Maria de Lourdes Martins, enquanto "*humanista e homem de teatro e de acordo com a sua filosofia, [Orff] necessitava conhecer profundamente o mundo misterioso da infância, inserir-se na sua vida maravilhosa, nos seus sonhos e nas suas brincadeiras, para poder planear uma educação musical partindo dos gostos e dos interesses das crianças, e não do mundo dos adultos*" (1987, p. 8).

Se os postulados relativos à teoria da aprendizagem conceptual só viriam a cristalizar-se de forma axiomática na década de 60, muito particularmente através do con-

¹ Nota: Para uma informação mais detalhada sobre a teoria da aprendizagem conceptual Cf. Bruner, J. (1960) *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press e (1968) *Toward a Theory of Instruction*. New York: Norton.

tributo de Jerome Bruner¹, o trabalho de Orff na Escola Günther a partir dos anos 20 até à materialização dos cinco volumes da *Schulwerk* na década de 50 traduz já uma *praxis* assente na ideia de que a experiência antecede o conhecimento. A fundamentação pedagógica desta ideia encontrou-a Orff na sua própria observação do comportamento das crianças nos jardins de infância (fazendo rodas, entoando lenga-lengas, inventando histórias, correndo, saltando). Orff pôde aperceber-se do carácter instintivo da criatividade da criança e da

sua natural desinibição, muito antes dos estudos de Torrance (1967) alertarem para a quebra do processo criativo que se verifica na criança por volta

² Nota: A este respeito vejam-se os seguintes estudos: Torrance, E.P. (1967) *Understanding the Fourth Grade Slump in Creative Thinking*. U.S. Office of Education Report; Hargreaves, D. J. (1982) "The Development of Ideational Fluency: some normative data" *British Journal of Educational Psychology*, 52, Gordon, E.E. (1987) *The Nature, Description, Measurement and Evaluation of Music Aptitudes*, 2nd ed. Chicago: GIA Publications.

dos nove anos de idade². O próprio Pestalozzi alicerçou o funcionamento dos seus *Kindergarten* no conceito de que cada pessoa só adquire a experiência e o conhecimento daquilo que viveu.

À sistematização das técnicas pedagógicas de Orff também não foram alheios os princípios apresentados por Émile-Jacques Dalcroze no seu próprio método. Na verdade, os anos 20 foram férteis em publicações pedagógicas que vieram iluminar o pensamento da criança e os modos segundo os quais se processa a aprendizagem na infância. Piaget iniciou em 1923, (com *Le Langage et la Pensée Chez l'Enfant*) uma série de estudos fundamentais para a pedagogia do séc. XX, que vieram ilustrar o carácter integrativo do processo de aprendizagem na infância, e o papel da experiência na fabricação dos símbolos. Mas é num livro de 1921 que podemos encontrar a ascendência mais directa da pedagogia de Carl Orff. Trata-se de *Rythme, Musique et Éducation* de E.-J. Dalcroze, obra que configura diversos vectores fundamentais também presentes na pedagogia de Orff, e na da maioria dos pedagogos subsequentes.

No capítulo V, dedicado ao "Ritmo, Movimento, Solfejo e Improvisação" (capítulo original de 1914), Dalcroze afirma: "*Todo o método é baseado no princípio de que a teoria deveria seguir a prática, de que não se deveriam ensinar regras às crianças até que elas tenham tido a experiência dos factos que lhes deram origem, e de que a primeira coisa a ser ensinada a uma criança é o uso de todas as suas faculdades. Só depois é que ela deveria tomar conhecimento das opiniões e deduções dos outros.*" Para Dalcroze, o objectivo era "*permitir aos alunos que no fim dos estudos pudessem dizer, não eu sei, mas eu experimentei, criando assim neles o desejo de se expressarem*" (1967, p.63).

Em 1924, três anos depois da publicação (em 1.^a edição) destas afirmações, Orff aceitava o cargo de director musical da Escola Günther em Munique. Enquanto Dalcroze, inspirado nos estudos de Rudolph Laban, tinha procurado sublinhar o valor do corpo e

³ Cf. *Id.* (1967) *Ibid.*, p. 4: "*Eu anseio por um sistema de educação musical em que o próprio corpo terá um papel de intermediário entre os sons e o pensamento, tornando-se na expressão directa dos nossos sentimentos no tempo.*"

do movimento enquanto elementos de materialização espacial e temporal do fenómeno sonoro³, Orff, para além de admitir esse mesmo valor, alargou-o para a esfera do seu instrumental. Assim, os instrumentos funcionavam como uma espécie de prolongamento do corpo, e recebiam dele as pulsações vitais, o próprio ritmo.

Para Orff, a base de toda a educação musical era a criatividade, que se manifesta na capacidade de improvisação da criança.

Uma improvisação que partia do próprio corpo enquanto instrumento primordial (qualquer parte do corpo podia servir para improvisações rítmicas), e que era alargada à improvisação vocal (tonal ou modal), é à improvisação instrumental. A criança deveria ser capaz de improvisar melodias sobre uma base harmónica, um *ostinato* ou um bordão, ou de, ela própria, improvisar um *ostinato* ou um bordão para uma dada melodia.

O instrumental *Orff*, construído por Klaus Becker em 1949, e sobre o qual assenta a maioria das peças da *Schulwerk*, constitui o corolário, quer da metodologia *Orff*, quer da do próprio Dalcroze. Ele representa a possibilidade da criança fazer a extensão das suas capacidades rítmicas e percutivas para a esfera da melodia, sem ter necessariamente que recorrer à voz. Desta forma, abre-se um novo caminho para a descoberta e para a criatividade melódicas que emergem directamente do ritmo (enquanto energia elementar inerente à criança), e não da imitação.

Já em 1907, Dalcroze tinha alertado para o facto de que “os movimentos que produzem a voz com todas as suas cambiantes de altura e intensidade são de ordem secundária, dependendo do ritmo elementar da respiração” (1967, p.37). Também Orff coloca o enfoque da sua pedagogia no conceito de “música elementar”, salientando o ritmo como elemento primordial do acto criativo. Orff considera, aliás, que também a nível



Carl Orff

musical a ontogénese reproduz a filogénese: “Elementar significa pertencer aos elementos, à matéria bruta, primitiva [...] A música elementar não é só música; está ligada ao movimento, à dança, à palavra.” (Orff, apud Martins, 1987, p.8). Neste sentido, a educação musical da criança deveria seguir os mesmo passos que ocorrem no desenvolvimento musical dos povos, partindo da música, do movimento e da fala, enquanto elementos inseparáveis no acto criativo. Orff considerava assim os estádios de desenvolvimento mais primitivos das sociedades (quando a música era uma forma de expressão instintiva, não educada nem sofisticada) como o espelho das primeiras manifestações da criatividade artística da criança.

Na definição sincrética de “música elementar” apresentada por Orff, estão reunidos assim os pontos seminais da *Schulwerk*. Partindo dos jogos rítmicos mais simples e do recurso às palavras mais básicas (como o nome das crianças), passando por canções de estrutura tonal ou modal, e oferecendo aos alunos possibilidades de improvisação individual e colectiva, Orff elaborou uma metodologia que fornece às crianças experiências que lhes permitem construir um vocabulário rítmico, tonal, modal, e harmónico. É esse vocabulário construído activamente pelas crianças, e não apenas por imitação, que lhes serve de base para novas experiências criativas e de improvisação.

A introdução da metodologia Orff em Portugal

Não é seguramente por coincidência que tenha sido uma compositora a principal responsável pela divulgação no nosso país dos princípios metodológicos para a educação musical defendidos por Carl Orff. Não foi por certo coincidência que tivesse sido também um compositor a elaborar uma metodologia com as características das do “método” Orff (as aspas respeitando as próprias indicações do autor a propósito da *Schulwerk*). Na verdade, a *Schulwerk* não fora elaborada com o objectivo de se transformar num compêndio escolar de abordagem exhaustiva, nem numa compilação de peças a executar pelos alunos seguindo o tradicional processo “leitura / memorização / aperfeiçoamento técnico / execução”. Tendo como prioridade o desenvolvimento das capacidades criativas dos próprios alunos, as peças surgem mais como modelos, sugestões de trabalho a desenvolver, ideias para renovar e aplicar a outras situações. É neste sentido que Jos Wuytack, um dos principais continuadores do trabalho pedagógico de Orff, afirma: “A *Schulwerk* está ainda in statu nascendi. A sua adaptação por outros países e culturas não implica uma reprodução literal e completa do original alemão; pelo con-



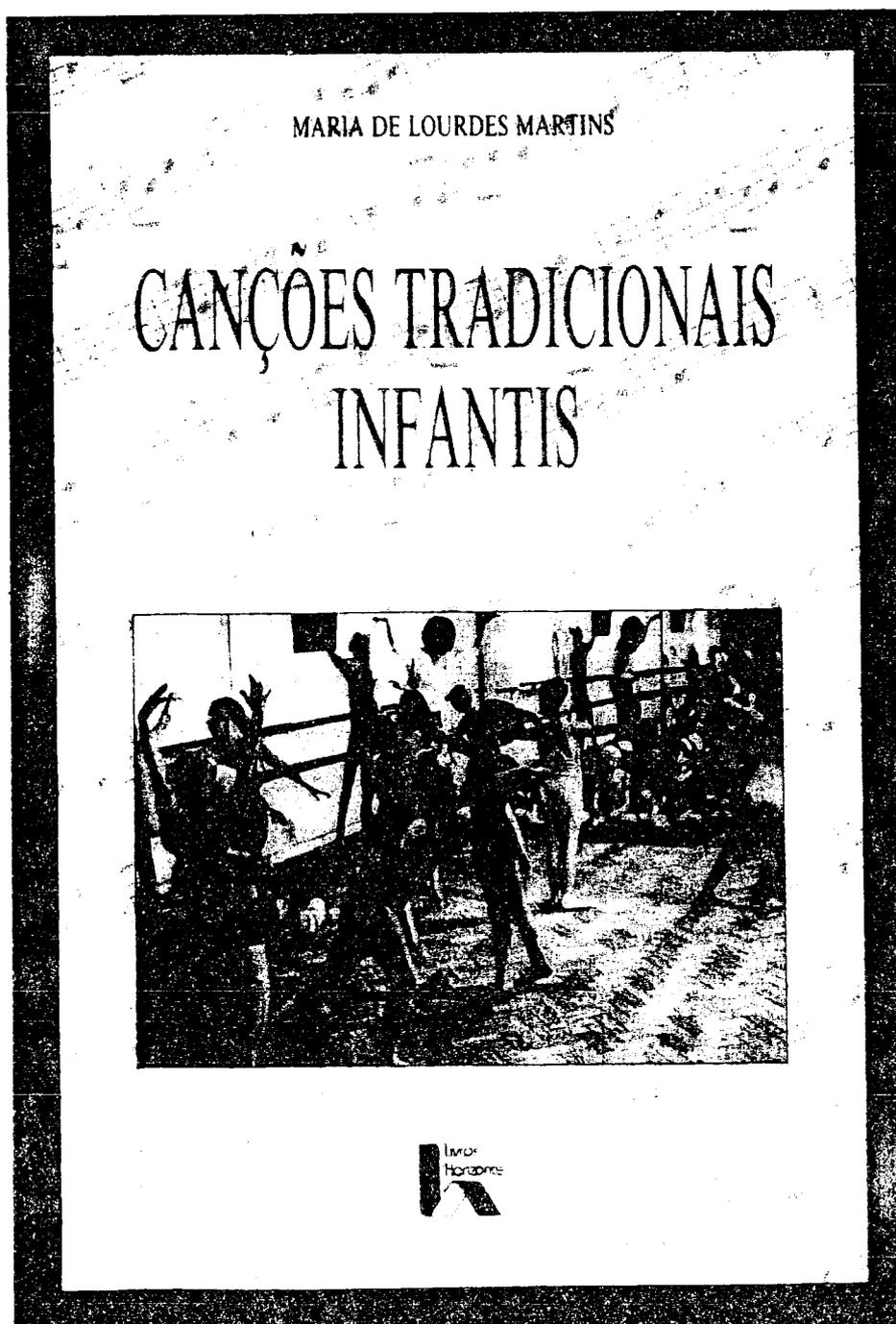
Maria de Lourdes Martins, pioneira da metodologia Orff em Portugal

trário, cada país tem de reconstituir as ideias de acordo com a mentalidade, a tradição e as características específicas da sua cultura.” (1993, p.4).

A adaptação da obra de Orff em Portugal teve como principal impulsionadora a Fundação Calouste Gulbenkian, que, entre 1961 e 1965, organizou em Lisboa e em Braga cursos para crianças e cursos de formação de professores. Em 1965, o próprio Carl Orff foi convidado a assistir a uma demonstração de alunos e professores formados pela Fundação e às aulas com crianças de Maria de Lourdes Martins em Setúbal.

Foi precisamente Maria de Lourdes Martins, compositora, também diplomada em *Orff Schulwerk* em Salzburg, quem, com o apoio da Fundação Gulbenkian, procedeu em 1960 à adaptação dos primeiros volumes da *Schulwerk* para a nossa língua, facilitando assim o acesso dos professores portugueses às sugestões pedagógicas de Carl Orff. Os problemas de adaptação colocaram-se logo à partida pelo facto de o primeiro volume incidir na estrutura pentatónica, a qual é alheia à música tradicional portu-

guesa. Por esse motivo as canções apresentadas não fazem parte da tradição popular portuguesa da canção infantil, tendo Maria de Lourdes Martins recorrido à inserção de pregões coligidos pelo músico etnógrafo Rebelo Bonito no seu *Prontuário da Canção Portuguesa*. (Martins, adpt., 1961, a, pref.). Num volume à parte a compositora fez então a adaptação de dez canções infantis da tradição popular portuguesa, segundo os mesmos processos da *Schulwerk*. "Papagaio Louro" "Ti'Anica" "Indo eu" "As pombinhas da Catrina" são algumas das canções apresentadas com arranjos para instrumental Orff. (Martins, adpt., 1961, b).



O trabalho de divulgação levado a cabo por Maria de Lourdes Martins não se circunscreveu a Portugal. A compositora orientou também cursos no Brasil, nos quais foi dado um papel primordial às actividades de improvisação (Martins, 1974, pp.17-19). Terá sido precisamente a atenção dedicada à criatividade e à improvisação na obra pedagógica de Orff que terá levado Maria de Lourdes Martins a interessar-se por essa metodologia. Os seus interesses, enquanto professora e compositora, orientavam-se para a concepção fundamental de que a criança prefere aprender de formas criativas, explorando, experimentando, modificando, articulando. A criança prefere aprender, no fundo, da única forma como é realmente possível aprender.

Num artigo datado de 1974, e apresentado em Tóquio no Seminário "Educação dos Músicos e do seu Público" Maria de Lourdes Martins resumiu assim o papel da improvisação no ensino musical: "*A improvisação é o meio mais importante de desenvolver a habilidade de criação necessária para exprimir os próprios conceitos musicais.*" Segundo a autora, essa habilidade de criação era fulcral, não só na disciplina de educação musical, mas também na educação instrumental e na composição. A ausência de actividades criativas na sala de aula, e um ensino envelhecido, assente na tradição de reprodução das obras dos velhos mestres, eram considerados os principais responsáveis pela falta de espontaneidade e de entusiasmo dos alunos, bem como pela sua fraca preparação para a inserção na vida profissional de músico ou professor (1985, p.16).

Talvez seja legítimo questionarmo-nos até que ponto é que o ensino no nosso país foi ou não permeado por esta concepção conceptual da aprendizagem, quer ao nível do ensino genérico, quer ao nível do ensino vocacional ou profissional. Até que ponto é que a criatividade dos alunos é fomentada através de experiências concretas de expressão dos conceitos adquiridos, ou até que ponto é que esses conceitos chegam ou não a ser adquiridos, na ausência de experiências concretas. Talvez seja legítimo questionar se a ausência da improvisação nos programas de ensino instrumental não poderá estar a formar pessoas que são capazes de tocar obras de grande dificuldade técnica, sem contudo alcançarem o grau de entendimento conceptual necessário para improvisar uma simples melodia com o mais simples acompanhamento harmónico. Talvez seja legítimo questionar ainda se a ausência da improvisação nos programas de formação musical, enquanto actividade sistemática que acompanhe passo a passo a evolução dos conteúdos programáticos previstos, poderá estar na origem das graves lacunas conceptuais que os nossos alunos apresentam, mesmo nos anos mais adiantados dos seus estudos. Independentemente de questões relacionadas com a metodologia a aplicar, com o desenvolvimento curricular ou com a interdisciplinaridade, cada professor encontra-se hoje, e há mais de três décadas, confrontado com o facto

testado e comprovado de que a aprendizagem encontra condições ideais de realização numa atmosfera de experimentação criativa. Fechar os olhos e, pior, a sala de aula, a esta realidade é comprometer todo o processo de aprendizagem dos alunos. Talvez seja legítimo parafrasear o comentário de Maria de Lourdes Martins a respeito dos professores de composição, aplicando-o aos professores das várias áreas do ensino da música, e afirmar que "só o professor que é capaz de improvisar merece o ordenado que recebe" (1985, p.14). ●

BIBLIOGRAFIA

- BRUNER, J.
(1960). *The Process of Education*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- BRUNER, J.
(1968). *Toward a Theory of Instruction*. New York: Norton.
- DALCROZE, E.-J.
(1967). *Rhythm, Music and Education*, The Riverside Press.
- GORDON, E. E.
(1987) *The Nature, Description, Measurement and Evaluation of Music Aptitudes*, Chicago: GIA Publications.
- HARGREAVES, D. J.
(1982). "The Development of Ideational Fluency: some normative data". *British Journal of Educational Psychology*, 52.
- MARTINS, M. L.
(1961,a). adpt. Orff, C. e Keetman, G. *Orff-Schulwerk*. Mainz: Schott's Söhne.
- MARTINS, M. L.
(1961,b). adpt. *Orff-Schulwerk: Canções para as Escolas - Dez Canções Populares Portuguesas*. Mainz: Schott's Söhne.
- MARTINS, M. L.
(1974) "Relatório dos Cursos de Orff-Schulwerk realizados no Brasil" *Boletim da APEM*, 7, pp. 17-19.
- MARTINS, M. L.
(1985). "Perspectivas de Ensino da Composição". *Boletim da APEM*, 44, pp. 13-15.
- MARTINS, M. L.
(1985). "O Impacto do Estudo da Composição na Atitude do Jovem Perante a Vida". *Boletim da APEM*, 44, pp. 16-17.
- MARTINS, M. L.
(1987). "Carl Orff - O Pedagogo: Assimilação dos Seus Princípios Psico-pedagógicos e Impacto da sua Projectão no Mundo". *Boletim da APEM*, 53, pp. 7-10.

Revista "Arte Juncal", n.º 10/11, jan. e fev.-Abril, junho de 1998, IV série, vol. III, pp. 23-30.