

JORGE COELHO DE OLIVEIRA FILHO

SARA RUTH OLIVEIRA DE PAULO

EDUCAÇÃO MUSICAL ATRAVÉS DO CANTO CÓRAL
A PARTIR DE PRINCÍPIOS DE CARL ORFF

JORGE COELHO DE OLIVEIRA FILHO

SARAH RUTH OLIVEIRA DE PAULO

EDUCAÇÃO MUSICAL ATRAVÉS DO CANTO CORAL
A PARTIR DE PRÍNCÍPIOS DE CARL ORFF

RIO DE JANEIRO
2000

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
INSTITUTO VILA LOBOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO MUSICAL
DISCIPLINA: MONOGRAFIA
PROFESSORA: NÔNICA DUARTE

JORGE COELHO DE OLIVEIRA FILHO

SARAH RUTH OLIVEIRA DE PAULO

EDUCAÇÃO MUSICAL ATRAVÉS DO CANTO CORAL
A PARTIR DE PRINCÍPIOS DE CARL ORFF

Monografia apresentada ao Instituto Villa-Lobos
da Universidade do Rio de Janeiro para obtenção
do grau de Licenciado em Educação Artística -
Habilitação em Música

Professor Orientador: REGINA MÁRCIA SIMÃO SANTOS

Rio de Janeiro
2000

OLIVEIRA FILHO, Jorge C. e PAULO, Sarah Ruth O. Educação Musical através do Canto Coral a partir de Princípios de Carl Orff. Rio de Janeiro, 2000. 31f. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Artística - Habilitação Música) - Instituto Villa-Lobos, Universidade do Rio de Janeiro, 2000.

OLIVEIRA FILHO, Jorge C. e PAULO, Sarah Ruth O.
Educação Musical através do Canto Coral a partir de Princípios de Carl Orff/ Jorge C. Oliveira Filho e Sarah Ruth Oliveira de Paulo - Rio de Janeiro, 2000. 31f.

Monografia (Graduação) - Universidade do Rio de Janeiro, Instituto Villa-Lobos, 2000

AGRADECIMENTOS

- A Deus que nos permitiu realizar esta monografia
- À professora Regina Márcia Simão Santos pelo suporte dado sem o qual seria difícil terminar esta tarefa
- Ao professor Helder Parente pela entrevista a nós concedida contribuindo grandemente para o enriquecimento do nosso trabalho
- Aos nossos familiares pelo grande incentivo

RESUMO

" Educação Musical Através do Canto Coral a partir de princípios de Carl Orff", tema dessa monografia, constará de uma discussão bibliográfica, seguida de um exemplo-esboço de possíveis direções de um trabalho desdobrado através de uma peça do repertório, " Oh, dai graças ao Senhor" (anexo), onde a técnica, interpretação, expressão corporal e a educação musical estarão estruturados no ensino-aprendizado.

Destacaremos, através deste trabalho algumas possíveis contribuições, a partir dos princípios de Carl Orff, pois observamos, através dos materiais pesquisados, que sua fundamentação metodológica vai ao encontro de nossa visão de educação musical para o canto coral na perspectiva atual.

Esta prática, que vem nesta monografia descrita enquanto planejamento prévio, volta-se para a faixa etária entre 7 a 11 anos de um público-alvo de comunidade evangélica, uma vez que esse tem sido um dos espaços alternativos de educação musical e prática dos autores desta monografia.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. EDUCAÇÃO MUSICAL NA PRÁTICA CORAL	12
2.1 UM CONCEITO DE EDUCAÇÃO MUSICAL	
2.2 UM CONCEITO DE CANTO CORAL	13
3. PRINCÍPIOS DE ORFF E SUAS CONTRIBUIÇÕES	16
3.1 A ESCOLA NOVA E ORFF	
3.2 ORFF: VIDA E OBRA	17
3.3 ORFF: PROPOSTA METODOLÓGICA E EDUCACIONAL	18
4. DESDOBRAMENTO DE ATIVIDADES A PARTIR DA CANÇÃO "OH DAI GRAÇAS AO SENHOR"	22
5. CONCLUSÃO	25
6. ANEXOS	26
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42

1 INTRODUÇÃO

A educação musical presente nos espaços da educação escolar e nos espaços alternativos, onde se realiza alguma prática musical, traz discussões as mais diversas e instigantes. Três dessas discussões nos encaminharam para a realização do presente trabalho, a saber, o conceito de "alfabetização" musical, a força do paradigma da modernidade em função do trabalho profissional e a prática coral como uma das expressões da educação musical.

Em primeiro lugar, na educação escolar, fala-se da ausência da educação musical como sendo a razão de um analfabetismo musical. Essa discussão se estabelece a partir da visão de que o alfabetizado musical é quem sabe ler e escrever música, mas desconsidera que muitos músicos de renome são "expert" na execução, na performance e não têm domínio da grafia. Desconsidera-se também que, por vezes, decifram-se os símbolos gráficos, porém, não se compreende o funcionamento deles em um texto musical.

Em segundo lugar, vivemos no paradigma da modernidade, norteadas pelo valor de ordem técnico-profissional. A representação que se faz da música, a partir da experiência que o ensino tem proporcionado, traz ao aluno a visão de que não faz sentido educar-se musicalmente. Há uma tentativa em buscar uma educação profissional; o aprendizado está ligado ao trabalho, ao aspecto econômico e profissional. As condições de vida e o sistema político-econômico acentuam alguns e não outros aspectos do desenvolvimento do indivíduo. A força do paradigma da modernidade está calcada nas práticas sociais no campo da finalidade e do conhecimento técnico. Em contrapartida, citamos o pensamento de Delacroix (apud, Cartolano, 1986, p.22), que diz que "as pessoas, num momento de suas vidas procuram a arte", provando assim que o ser humano tem em sua essência a necessidade de concretizar suas satisfações estéticas.

Em terceiro lugar, a prática coral como uma das manifestações da educação musical, traz à tona uma aparente divisão entre a dedicação ao preparo do repertório e os cuidados relativos à educação musical. Os profissionais que sustentam essa divisão em função do tempo requerido centralizam suas atividades em torno de um repertório. A expectativa, tanto do regente quanto do corista, é a demonstração de um trabalho, ou seja, o repertório. Isto acontece entre os mais variados tipos de corais (escolares, independentes, ligados a instituições religiosas, à universidade, a empresas, dentre outros). Passa-se, portanto, a estabelecer uma hierarquia entre as várias dimensões do trabalho coral: acuidade técnica, interpretação das obras, a expressão facial e corporal do coralista e, se sobrar tempo, a educação musical. Esta, entendida como um caminho para se chegar à decodificação da partitura.

Geralmente, na prática coral, o regente explica como seguir a música na partitura, indicando a pauta em que o coralista cantará, o movimento ascendente e descendente das notas, a duração de alguns sinais musicais de "valores positivos" e "negativos". Munido destas informações da teoria musical, o corista estará facilitando, do ponto de vista do regente, o seu trabalho, infelizmente, imediatista. Por que o corista se contenta com tão pouco? Por que o regente não se empenha na tarefa de tornar o corista consciente daquilo que faz, inserindo os conhecimentos técnicos, levando-o ao domínio da linguagem musical que, na prática, já desenvolve? Pensamos em uma educação musical integral, que vai além da obtenção de resultados imediatos, como leitura de partituras e aquisição de conteúdos da teoria musical e a composição de um repertório. Uma educação musical requer o desenvolvimento de habilidades como a experimentação, percepção, criação, a partir da improvisação.

A nossa inquietação está ligada ao fato de que os grupos desenvolvem prioritariamente uma atividade de reprodução. Esta, na prática coral, é fundamental existindo aspectos importantes a se considerar: é imprescindível que um coral alcance

objetivos tais como justeza rítmica, boa sonoridade, equilíbrio entre as vozes, afinação precisa e interpretação. Reconhece-se também que no reproduzir já exista uma dimensão de criação presente. O prazer de cantar é o principal motivo pelo qual as pessoas buscam esta arte. Contudo, embora aqueles requeiram igualmente disciplina, concentração, sensibilidade, afetividade, não estão inseridos neste fazer musical propósitos que ampliem a experiência para outras esferas. Compreendemos então que, realizar uma prática coral com base na intuição é desperdiçar a oportunidade de desenvolver no coralista a curiosidade da investigação adquirindo e ampliando a experiência, construindo uma competência que gere autonomia, prazer, iniciativa e interesse.

Com base nessa problematização destacaremos, através deste trabalho algumas possíveis contribuições, a partir dos princípios de Carl Orff. Observamos, através dos materiais pesquisados, que sua fundamentação metodológica vai ao encontro de nossa visão de educação musical para o canto coral na perspectiva atual, no bojo de uma educação que visa o preparo de alunos que possam se estabelecer em uma sociedade em constante mudança.

"Educação Musical Através do Canto Coral a partir de princípios de Carl Orff", tema dessa monografia, constará de uma discussão bibliográfica, seguida de um exemplo-esboço de possíveis direções de um trabalho desdobrado através de uma peça do repertório, "Oh, dai graças ao Senhor" (anexo), onde a técnica, interpretação, expressão corporal e a educação musical estarão estruturados no ensino-aprendizado. Esta prática, que vem nesta monografia descrita enquanto planejamento prévio, volta-se para a faixa etária entre 7 a 11 anos de um público-alvo de comunidade evangélica, uma vez que esse tem sido um dos espaços alternativos de educação musical e prática dos autores desta monografia.

Jamais esgotaremos esta questão e esperamos que a partir desta monografia os nossos leitores sejam motivados para uma pesquisa mais profunda no campo da educação musical para o canto coral e no desdobramento da mesma atitude, no trabalho com outros materiais do próprio repertório.

2 EDUCAÇÃO MUSICAL NA PRÁTICA CORAL

2.1 Um conceito de educação musical

A literatura, de modo geral, a respeito do assunto analfabetismo musical, citado anteriormente, revela que este se dá mediante à ausência da educação musical nos contextos escolares e nos espaços alternativos. Por analfabetismo musical entendemos ser não somente o despreparo da capacidade de ler, escrever e executar como também o de perceber, improvisar, criar, analisar. Eisner (1985) discorda quanto ao conceito de alfabetização estar limitado ao desenvolvimento das habilidades básicas ler, escrever e somar, mas defende que, além disso, o aluno deve ter a capacidade de operar com esse conhecimento, torná-lo útil no seu dia a dia. É nesse sentido que Paynter fala:

"há pouco valor em se saber sobre pulso, ritmo, harmonia, timbre, etc a não ser que se possa fazer uso musical (artístico) de tais conceitos, e a não ser que a visão derivada da experiência seja tal que nos capacite a lidar com outros e variados usos do ritmo, harmonia, timbre, etc como e quando os encontramos" (1983, p.34)

H. J. Koellreutter (s/d), complementa esse pensamento:

"A finalidade da educação não pode mais ser a de adaptar o jovem a uma ordem existente ou até suplantada, fazendo com que assimile conhecimentos e saber destinados a inseri-lo em tal ordem - como procede ainda a maioria dos estabelecimentos entre nós- mas, pelo contrário, ajudá-lo a viver em um mundo, que se transforma diariamente, tornando-o capaz de criar um futuro digno para si mesmo e para seus filhos".(p. 5)

O papel da educação é orientá-las e desenvolvê-las, porém, há que se realizar mudanças no ensino, e sobre essa questão Koellreutter fala em seu texto "Educação musical no terceiro mundo: função, problemas e possibilidades" sobre um dos aspectos que o ensino necessita ser modificado: "as artes e a educação estética e humanista encontrem lugar tão equivalente quanto o das ciências e da tecnologia" (p.7). Ainda acrescentamos, com base no mesmo autor, a necessidade de formação de professores que estejam habilitados para utilizar

"a música como meio para desenvolver a personalidade do aluno, despertando e desenvolvendo nele faculdades indispensáveis em qualquer atividade

profissional, na medicina, na advocacia tanto quanto no magistério, no comércio, na política e em tantas outras áreas da vida profissional" (p. 7).

Segundo Gainza (1988), a proposta pedagógica de educação musical para o século XXI é que os alunos tenham total liberdade para criar, descobrir, explorar as suas formas de expressão.

Os autores dos métodos ativos do século XX já propunham o desenvolvimento da capacidade criadora do aluno. Este deve ser participativo, havendo uma interação entre ele e a música, ou seja, não suprimindo a possibilidade de aproveitar sua vivência musical. É importante para o aluno saber que pode contribuir na atividade na qual ele participa e o professor, seguindo esta linha metodológica, estará permitindo que o aluno se identifique e integre ao contexto musical e, finalmente, estará motivando-o a permanecer no grupo. Tal atitude trará grandes contribuições para a sua vida. A sua maneira de ver, agir, sentir, reagir, mudará em função destas experiências, não apenas aprenderá os ensinamentos, mas se educará com eles.

2.2 Um conceito de canto coral

A música vocal é uma via de expressar toda a emoção, intensidade e sensibilidade da experiência humana, e isso se faz individualmente ou coletivamente.

A música como expressão verbal tem a finalidade de veicular uma mensagem. Entendemos, porém, que suas possibilidades vão muito além dessa função.

O homem desenvolveu diversas maneiras de se expressar e comunicar. Não sabemos ao certo o que veio primeiro: os gestos, olhares, movimentos corporais ou sons rudimentares. Essa comunicação se desenvolveu formando sons significativos, palavras definidas e simbólicas, frases contendo pensamentos informativos, intelectuais, emocionais e sociais.

Desde a antiguidade a música era usada na educação como elemento facilitador da aprendizagem. Pitágoras, Platão e Aristóteles defendiam que a música era funcional,

A compreensão e interpretação de uma obra, a aquisição de conhecimentos teóricos e técnicos da música, porém, não abarcam toda a esfera da experiência humana, uma vez que o ato de criação estaria apenas no ato do intérprete. Uma obra musical, apesar de completa, nunca é acabada, porque a cada apresentação nasce algo de novo. Ela não existe apenas na partitura, mas no tempo e som, permitindo ao intérprete recriar a cada repetição.

Schafer (p. 25) fala que o coro é a expressão genuína do comunismo, referindo-se à homogeneidade sonora. Acrescentamos a esta ideia a postura entre corista e regente, a neutralidade dos coristas enquanto indivíduos e a função como grupo. Não podemos, no entanto, eliminar característica intrínsecas ao coro. Portanto, podemos entender que, uma dinâmica de trabalho em que os componentes possam participar, construindo ou reelaborando estruturas musicais, desenvolvendo sua criatividade e expressão seja um dos caminhos a percorrer. O intercâmbio, a troca de vivências e experiências musicais entre regente e coro levará a um trabalho mais livre amenizando a postura arbitrária e tradicional que a prática coral impõe: o regente interpreta a obra e o corista reproduz.

Se reconhecemos que a dimensão da criação está garantida na prática coral, como coralista ou regente que fazem, como intérpretes, uma criação da partitura, insistimos ainda, na realização de uma educação musical, sem prejuízo para o repertório, como elemento facilitador, na composição do mesmo. Este repertório, com finalidades pedagógicas, no processo de educação musical, pode se desdobrar em múltiplos jogos de percepção, compreensão da leitura e escrita e reelaboração de estruturas musicais. Os jogos promovem o incremento da percepção e da capacidade de fazer com que se tenha, conforme Paynter (1983), a visão adquirida da experiência e, segundo Koellreuter(s/d), nos capacite a lidar com outros variados usos desses mesmos elementos e favorecer uma aproximação, através desse material, de modo a desafiar o aluno a transformar, lidar, viver, por empréstimo, a figura do compositor.

CAPÍTULO 3 PRINCÍPIOS DE ORFF E SUAS CONTRIBUIÇÕES

3.1 A Escola Nova e Orff

Fundamentado nos princípios filosóficos de Rosseau, Spencer e W. James, nas concepções pedagógicas de Pestalozzi, Herbart e Fröbel, e nos avanços da psicologia experimental, surge a partir do final do século XIX e início do século XX um movimento de renovação pedagógica chamado de "Escola Nova". A Escola Nova é caracterizada pela oposição ao verbalismo, à passividade e ao intelectualismo da Escola Tradicional, centralizando o processo de ensino no aluno (Fernandes, 1997).

Os educadores passaram a encarar o processo de ensino sob um ponto de vista dinâmico e democrático, gerando, assim, um ensino "ativo", enfatizando a ação e tendo como fundamentos principais, conforme expõe Vilarinho (Fernandes,1997), os seguintes:

- I - o esforço pessoal do aluno é responsável por uma aprendizagem consciente e duradoura;
- II - o que implica um auto-ensino é a observação, a reflexão, a experimentação;
- III - o ensino deve ser diferenciado
- IV - o ensino deve ser integrado: aspectos cognitivos, afetivos e psicomotor;
- V - o ensino deve ser socializado embora respeitando a individualidade do aluno.

Para Dewey (Fernandes,1997) a aprendizagem implica um método que se confunde com a própria experiência, reafirmando a idéia de que o pensamento reflexivo depende da existência de problemas a solucionar, isto é, a aprendizagem só se realiza através da prática a partir da qual se interessa em aprender. Sob a influência dos fundamentos escolanovistas surgiram importantes métodos de educação musical, como os de Dalcroze, Orff, Kodaly, Martenot, Suzuki e Willems. Estas metodologias são consideradas como modernistas, pois estão dentro dos cânones do pensamento modernista da primeira metade do século XX (Fernandes,1970).

Ampliamos o número de educadores acima citados com Paynter e Koellreuter com contribuições valiosas neste sentido.

Foco desta monografia, passaremos a descrever a vida, a obra e a proposta metodológica do compositor e educador alemão Carl Orff.

3.2 Orff: vida e obra

Compositor e educador alemão, Carl Orff (1895-1981) iniciou seus estudos bem cedo na Academia de Música de Munique, onde formou-se em 1914, lá estudando com Beerwalbrum e com Zilcherm. Em 1924 fundou, juntamente com Dorothee Günter, o ginásio "Güntherschule" - uma instituição formada para explorar novas relações com a música e movimento. Foi seu trabalho na "Güntherschule" que gerou os cadernos de sua proposta metodológica: os "Orff-Schulwerk".

O objetivo principal do trabalho de Orff era o que ele denominava de "teatro completo", onde música, palavra e movimento produzem juntos um extraordinário efeito, tanto hilariante como provocante. Suas obras, segundo Grout e Palisca (1994), "possuíam um estilo cativante, ilusoriamente simples - até certo ponto, ligado, no espírito e no ritmo ao folclore e, em certos aspectos da sonoridade, a "Le Noces", de Stravinsky" (p.704).

Dentro desta intenção sua obra de maior repercussão foi "Carmina Burana"(1936).

Grandemente influenciado por Dalcroze, interessou-se na correlação de música e movimento. Na sua "Güntherschule" oferecia-se o ensino coordenado de música, ginástica e dança: "interessou-me mais neste aspecto pois estavam bem conectados com meu trabalho para o teatro", segundo suas palavras (Grout e Palisca, 1994, p.704). Seus alunos, jovens e adultos, eram estimulados a criarem seus próprios movimentos, num trabalho de improvisação coletiva. Interessado no processo de criação, manifestado na

improvisação, Orff introduz em sala de aula uma variedade de instrumentos de percussão, de altura determinada ou não, dando aos alunos "oportunidade de vivência instrumental imediata e intuitiva"(Santos, 1994, p.51).

Seu interesse como compositor e educador, era buscar em formas primitivas a estrutura para seu trabalho. Partindo de intervalos diatônicos, da pentafonia, ostinatos, movimento paralelo, etc., para, de maneira progressiva e cumulativa, chegar à construção de formas musicais. Seus alunos são levados, de forma natural, pela experimentação, a percorrer uma grande variedade de escalas e ritmos, adquirindo uma sólida e ampla compreensão da música.

3.3 Orff: proposta metodológica e educacional

A proposta educacional de Carl Orff (1895-1982) assenta-se sobre a tríade básica Som - Palavra - Movimento. "Sua música elementar" - que busca os elementos básicos do que "cantam as crianças de todo o mundo quando entregues ao jogo" (Graetzer e Yepes, 1983, p.10) - é intimamente ligada ao movimento, à dança e à palavra (Penna,1995, p. 86). O folclore é frequentemente valorizado como material para a educação musical. Orff considerava as canções infantis tradicionais carregadas de "tesouros acumulados" (Graetzer e Yepes, 1983, p.10).

Presente não só nas canções infantis como também em rimas, provérbios, adivinhas, trava-línguas, etc., a palavra é a geradora do ritmo e da música: as inflexões expressivas dão movimento à fala; esse movimento, uma vez ordenado, configura-se em ritmo e expande-se numa entonação sonora que se inicia sobre a terça menor. Desse intervalo deriva todo o trabalho melódico, que dessa forma se enraiza na exploração da linguagem falada (Penna, 1995, p. 89). A fala como uma experiência musical é uma característica que distingue a proposta de Orff das demais. Segundo Santos (1994, p. 50), os objetivos da proposta de Orff basicamente são:

- Favorecer a expressão espontânea do aluno por meio da música, como uma experiência lúdica, "jogando" com os sons, ritmos, pés mãos, palavras;
- Proporcionar vivência musical integrada (palavras, canto, movimento, instrumento) e efetiva, sem "contaminação" do adulto respeitando o mundo da criança e do adolescente;
- Propiciar a inter-relação dos integrantes na prática musical em grupo, seja no trabalho de criação como no de interpretação;
- Favorecer a vivência musical que engloba a apreciação musical do próprio fazer do grupo, culminando na auto-avaliação e no crescente domínio de habilidades (reproduzir, inventar, interpretar, grafar e ler) com os elementos da linguagem musical;

Orff acreditava que a compreensão deveria vir depois da experiência - esta sim a base do processo, segundo Penna (1995, p. 87): "sentir o ritmo, em vez de analisar seus componentes e experimentar como estes se agrupam e se relacionam. Adquirir noção de espaço-tempo e exprimir-se em passos e movimentos elementares, como andar, correr, saltar, trotar, galopar, formação de rodas, danças folclóricas".

Neste ponto vemos uma clara influência de Dalcroze (1865-1950), que marcou o trajeto da educação musical ao indicar o movimento corporal como fator essencial para o desenvolvimento rítmico.

Adaptando instrumentos já existentes e pesquisando outras possibilidades de fonte sonora, Orff adota um instrumental específico, adequado a sua proposta. Esse instrumental é composto de instrumentos primitivos e de fácil aprendizagem, tanto de som indeterminado (rítmico) quanto de som determinado (melódico e harmônico). O instrumental básico consta de : xilofones, metalofones, sinos, blocos, triângulos e baquetas.

O ritmo derivado das palavras é fator organizador dos elementos musicais. Através da fala elementos como: fraseado, dinâmica, staccato e legato podem ser assimilados, como também o conceito de forma musical: repetição, contraste, forma binária, ternária, rondó simples.

"A repetição de palavras convenientemente dispostas permite à criança a compreensão de qualquer combinação rítmica, sem nenhuma dificuldade, mesmo quando estas combinações contêm anacruses e medidas irregulares. As fórmulas rítmicas vivenciadas desta maneira são reproduzidas batendo palmas, golpeando o chão com o pé e batendo nas coxas (percussão corporal); logo são utilizados instrumentos simples de percussão que permitem acrescentar acompanhamentos progressivamente mais complexos" (Graetzaer e Yepes, 1983, p.10).

O primeiro instrumento de percussão utilizado é o próprio corpo, no qual são encontrados os sons necessários para representar o ritmo através de jogos, isto é, transpor esse ritmo para ações que o representam cinesteticamente. O emprego da percussão corporal ou gestos percussivos, como denomina Helder Parente (Paz, 1993, p. 83) prepara a execução instrumental, que exige atenção dirigida e uma técnica elementar (relaxação, coordenação psicomotora). Isso porque a percussão corporal promove o conhecimento e o domínio do esquema corporal, ajudando a resolver problemas como rigidez e lateralidade.

Todo o trabalho melódico vai da terça menor derivada da entonação da fala presente no grito das torcidas de futebol: ("men-go!") à escala pentatônica; desta ao hexacorde e finalmente aos sete sons, numa progressão que procura evitar o estabelecimento antecipado da atração da sensível, que fixa o tonalismo como referência. Na mesma progressão acompanham os instrumentos de lâmina: as lâminas não utilizadas são retiradas do instrumento e colocadas à medida em que a progressão acontece.

A concepção da música elementar fundamenta a opção por este tipo de progressão melódica, que Orff considera corresponder ao desenvolvimento musical "natural" das crianças de todo o mundo, distanciando-se de estereótipos da música tradicional e da música popular de consumo.

O objetivo principal da educação musical, do ponto de vista de Orff, é o desenvolvimento da criatividade da criança que se manifesta na capacidade de

improvisar. A cada momento a criança é encorajada a improvisar - na fala, no movimento, nos ritmos corporais, no canto e ao tocar os instrumentos.

Orff não se limitou em transcrever as rondas ou canções infantis, mas, analisando-as, separou seus elementos, criou melodias a partir delas, conduzindo a atividade educacional de modo que sua proposta procurou a co-participação criadora permanente e contínua da criança, com o objetivo de levar à improvisação e a criação da sua própria música.

O "Orff-Schulwerk: Music für Kinder" oferece repertório musical que deve servir de base para constante improvisação (Santos, 1994, p.55).

A pentatônica é usada também com esta finalidade: "a ausência de semitons e, conseqüentemente do tritono, facilita muito o desenvolvimento da improvisação" (Paz, 1993, p. 84), e a integração do aluno no fazer musical de imediato.

A música com pouco material, a princípio, favorece o fazer musical de imediato, por isso o ostinato¹ é um recurso bastante utilizado em Orff: seja somente rítmico, realizado em instrumentos de percussão de altura não definida, ou rítmico-melódico (bordões), com a voz ou com instrumentos de altura definida. "Orff opta pelo trabalho baseado em fragmentos repetitivos, de fácil memorização e domínio motor" (Santos, 1994, p. 85). Na utilização do ostinato não é necessário, portanto, um grande esforço de memória; pela repetição contínua chegaremos ao domínio técnico pertinente à execução do instrumento. Na concepção de Orff, a prática musical é realizada como atividade de grupo, onde ouvir leva à consciência auditiva e à reprodução, através de exercícios de eco, pergunta e resposta, ostinato, chegando compreensão da forma musical.

¹ O ostinato é uma base sobre a qual improvisa-se com a voz ou outros instrumentos.

CAPÍTULO IV DESDOBRAMENTO DE ATIVIDADES A PARTIR DA

CANÇÃO "OH DAI GRAÇAS AO SENHOR"

Na visão de Orff as atividades não devem estar direcionadas em si mesmas, porém devem ser construídas a partir de objetivos específicos. Penna (1990, p.95), reforça que o professor deve procurar no método Orff linhas para a construção de exercícios, criando uma conformidade com os seus objetivos e sobre os elementos da experiência dos próprios alunos. O importante neste assunto é que o educador esteja atento às modificações a serem feitas. O mapeamento de atividades não é conclusivo, permanecendo sempre aberto a novas direções e caminhos.

Caracteristicamente o coro domina uma prática vocal, porém, é iniciante na sua educação musical, este será encaminhado ao repertório, a partir de uma vivência através da escuta, percepção, fragmentação, construção e reelaboração do mesmo.

A seguir apresentaremos algumas sugestões didáticas para o trabalho realizado através de uma música do repertório.

1- O trabalho será introduzido a partir do texto enfatizado pelo movimento corporal. O piano dará suporte nesta etapa.

- a) O coralista articula o texto batendo palmas no acento
- b) Contraste som/silêncio entre membros de frases com movimento andando para esquer da/direita
- c) O coralista baterá palma no acento com o colega mais próximo, articulando "Oh" e, até chegar ao próximo acento se movimentará em círculo, vivenciando o acento e silêncio. No final da frase criar percussão corporal, individual ou em duplas
- d) Coralistas em circulo recitam o 1 MF, e se dispersa caminhando pela sala, voltando para o mesmo lugar no final da frase "pois Ele é bom", destacando o pulso com palmas.

- e) A partir da interjeição "Oh", explorar diferentes entonações, podendo chegar à construção de melismas, que possivelmente, poderão constar como ostinato melódico na partitura final. No exemplo constam as etapas do exercício
- f) Coro em círculo, de mãos dadas, com movimento para dentro e para fora enfocando o início anacrústico
- g) Criar, em duplas, outros movimentos com início anacrústico
- h) Criação de ostinatos rítmicos : levar o coralista a trabalhar as palavras separadamente, criando ritmos diferentes. Para ampliar essa criação e chegar ao ostinato, poderá agrupar em duplas ou mais grupos, as células rítmicas criadas pelos coralistas.

Observação: - Serão feitas combinações, simultaneamente, ou sequencialmente, usando os fragmentos rítmicos

- Pode-se destacar um dos fragmentos rítmicos como ostinato
- O aluno realizará estas combinações através da regência

- i) Realizar pequenas construções com duas ou três palavras, como por exemplo, "Deus é bom", levando o coralista a construir pequenas frases ou palavras com intenção rítmica, que mencionem adjetivos de Deus.

Observação: - Este exercício poderá ser realizado como recitativo:

- O regente deve iniciar o exercício mantendo o pulso;
- Será interessante em alguns momentos, repetir algumas criações para melhor aproveitamento, devido ser um exercício de improvisação.

- j) Ostinato melódico: O coro estará em círculo enquanto o regente caminha cantando sua pergunta em 3ª m. Quando terminar pára em frente a um coralista e este improvisará sua resposta. O aluno que improvisou assumirá o lugar do professor e assim sucessivamente. Poderão ser feitas elaborações a partir de melismas.

2- O regente toca ao piano a primeira frase da canção, que é a introdução propriamente. Nesta etapa os exercícios têm caráter de pergunta e resposta entre os membros de frase. Enquanto o grupo ou o aluno estiver realizando o exercício o restante estará marcando o pulso

- a) Ao final da frase o aluno terá inicialmente um compasso para fazer o seu improviso. A frase será repetida para novos improvisos. Estes poderão ser modificados a partir do timbre, intensidade, duração.
- b) O regente toca o primeiro membro de frase e o aluno improvisa o segundo membro de frase
- c) Um grupo reproduz ritmicamente o primeiro membro de frase e o outro grupo faz o eco
- d) Refazer o exercício anterior com variações de dinâmica
- e) O primeiro membro de frase será realizado com variedade timbrica e no segundo será articulado apenas o pulso

Observação: Os exercícios poderão ser combinados entre si, explorando os diversos parâmetros sonoros simultaneamente.

CONCLUSÃO

No decorrer deste trabalho chegamos a algumas conclusões. Concluimos que não podemos considerar um aluno analfabeto musicalmente, porque este possui vivências e através delas todo professor poderá sistematizar e ampliar os conceitos e conhecimento.

Embora nossa vida cultural esteja dissociada do mercado de trabalho, impossibilitando, muitas vezes, de o indivíduo vivenciar práticas artísticas, podemos modificar gradativamente esta situação através de um trabalho na área da educação infantil.

A questão entre educação musical e canto coral permeia várias práticas musicais, causando equívocos. Isto decorre da deficiência quanto aos conceitos sobre educação musical e canto coral. Durante este trabalho entendemos que ambos estão intrinsecamente ligados, não podendo estar de forma alguma dissociados, pois caso contrário seria uma visão completamente incoerente, impossível de estar na prática de profissionais educadores.

Cabe a nós, educadores, interagir canto coral e educação musical, sem que se perceba a dimensão (separadamente) de cada um.

Nosso interesse pela proposta de Orff não se baseia na reprodução literal de seus exercícios, publicados em seus cadernos didáticos, o que nos interessou em Orff foi seu modo de “pensar” educação musical: a forma e progressão de seus exercícios, que se tornam novos à medida que nos dispomos a descobrir novos pontos geradores.

Focalizamos neste trabalho a metodologia de Carl Orff, porém é claro que nossa proposta não terminará aí. Outras contribuições constarão em nossas futuras pesquisas, como por exemplo, Paynter, Koellreuter, Schafer.

ANEXO I: PARTITURA

Oh, Dai Graças

Duas vozes com acompanhamento

SALMO 107

Adap. JANELLE GANEY

STAN PETHEL

1 Com Um Ritmo Latino-americano

A D Em A D

Com Um Ritmo Latino-americano

PIANO *f*

4 Bm D/E E A CORO D (Uníssono) *f* Em

Oh, dai gra - ças ao Se-nhor! _____

7 A D G Em7

Oh, dai gra - ças ao Se-nhor! _____ Oh, dai gra - ças ao Se-nhor, __ pois

(c) Copyright 1989 Van Ness Press Inc. (ASCAP). (c) Copyright da adaptação 1992 Janelle Ganey. Todos os direitos reservados. Direito internacional assegurado. Usado com permissão pela JUEEP - Junta de Educação Religiosa e Publicações da Convenção Batista Brasileira - Rua Silva Vale, 781 - Cavalcanti - Rio de Janeiro, RJ.
Tel.: (021)269-0772 / Fax (021)269-0296. Reprodução proibida.

9 G/A A7 G/D D A div. D Em

e - le é bom! Vós, re - mi - dos, dai lou-vor.

12 D G Em7

Vós, re - mi - dos, dai lou-vor. Vós, re - mi - dos, dai lou-vor, pois

14 G/A A7 G/D D Unfs. G D

e - le é bom! Pois su - a be - nig - ni -

16 A7 A D C D

da - de pa - ra sem - pre du - ra -

9 G/A A7 G/D D A div. D Em

e - le é bom! Vós, re - mi - dos, dai lou-vor.

12 D G Em7

Vós, re - mi - dos, dai lou-vor. Vós, re - mi - dos, dai lou-vor, pois

14 G/A A7 G/D D Unfs. G D

e - le é bom! Pois su - a be - nig - ni -

16 A7 A D C D

da - de pa - ra sem - pre du - ra -

27 Ab/Bb Bb7 Ab/Eb Eb Bb

div. Eb Fm

e - le é bom! Vós, re - mi - dos, dai lou-vor.

30 Bb7 Eb Ab Fm

Vós, re - mi - dos, dai lou-vor. Vós, re - mi - dos, dai lou-vor, pois

32 Ab/Bb Bb7 Ab/Eb Eb Ab Fm

e - le é bom! Oh, dai gra - ças ao Se-nhor, pois

34 Ab/Bb Bb7 Bb Eb Bb7 Eb

ff > > >

e - le, e - le é bom!

ANEXO II: DESDOBRAMENTO DE ATIVIDADES

OH, DAI GRACAS AO SENHOR / Seção A

Oh, dai graças ao Senhor! Oh, dai gra-cas ao Senhor!

Oh, dai gra-cas ao Senhor, pois é - le é bom!

- ATIVIDADES -

a)

Palma:

Recitador:

b)

Recitador:

c) Fraseologia - Exercício com deslocamento em toda.

d)

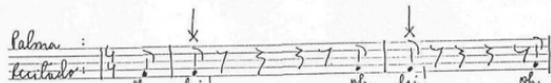
Palma

Recitador:

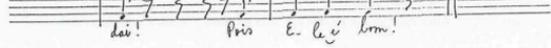
Oh! Oh!

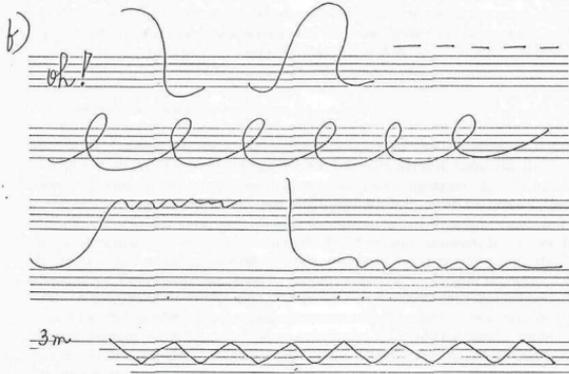
Oh! pois é - le é bom!

* improvisação: criação de frases corais, individual ou em duplas.

Palmas: 

Escudador: 

e) 

b) 

Finals melódica (E. fondo) 

g) 

ANEXO III: ENTREVISTA COM HELDER PARENTE

Entrevista com Helder Parente / 01 de agosto de 2000 / Copacabana – RJ

Entrevista concedida a Jorge Coelho de Oliveira Filho e Sarah Ruth Oliveira de Paulo

O Professor Helder Parente permaneceu no Instituto Orff por quatro anos, dois como professor. Retornou ao Brasil no ano de 1971 começando as classes na PRO-ARTE. Atualmente é professor na Universidade do Rio de Janeiro (UNI-RIO) onde leciona matérias no curso de música e teatro.

J/S – Sobre ponto gerador...

H - No começo era música e movimento. Quando Orff começou o trabalho na Gunther Scule, ele foi convidado para fazer a direção musical, enquanto, de um lado a Dorothy Guinter fazia o desenvolvimento de uma linguagem do movimento, ele pretendia o desenvolvimento de uma linguagem musical, então no começo, inclusive, ele trabalhava muito com improvisação (e continuou trabalhando), especialmente ao piano, coisa que aos poucos foi sendo posta de lado porque começou haver a exploração de outros instrumentos, inclusive mais portáteis, e que ele considerava mais elementares. Posteriormente, já então depois da guerra, é que com o convite para ele fazer os programas de música para criança, que ele e a Kitmann (que foi a grande co-autora da obra escolar) que eles então lançaram mão da palavra como meio de chegar a criança, porque até então eles tinham trabalhado com adolescentes e adultos, então através da palavra, da linguagem, chegou-se a estabelecer uma ponte que permitisse atingir a criança (outro público).

J/S – Então a sistematização da proposta veio com o tempo?

H - Claro, inclusive não existe sistematização. A sistematização que existe é falsa e colocada nos cinco volumes da literatura original alemã, que não é sistematização é uma catalogação por assuntos, digamos, por material. Então no primeiro volume trabalha-se com a pentatônica e com ritmo, depois começa-se a expandir a pentatônica, trabalhando com modos e finalmente com melodias cadenciantes (até I – IV – V). Mas não existe uma sistematização, existe mais uma arrumação ou catalogação. A sistematização vai ser feita ou não pelo “animador” ou transmissor das atividades.

J/S – A dança foi o início?

H - Ele foi convidado por uma pessoa da área de movimento, Dorothee Günter, que tinha uma escola em Munique onde se trabalhava uma linguagem tipo nova e diferente – porque até então se sofria muito com o impacto da Isadora Duncan. Basicamente a dança artística era o balé, então estavam procurando caminhos novos que permitissem um desenvolvimento mais natural de uma linguagem de movimento, então isso ela fazia na escola dela. Quando ela conheceu o Orff convidou-o para fazer a mesma coisa no campo da música.

J/S – Quanto aos exercícios, intervenção do professor...

H - Dependerá muito do professor, dos objetivos que ele tem a médio e curto prazo. Porque uma coisa é você ter de preparar material para uma festinha de fim de ano e outra é você conseguir trabalhar independentemente disto, podendo fazer uma aula aberta, para os pais, por exemplo. Quando eu comecei a trabalhar na PRO-ARTE existia muito a mentalidade da apresentação de meio e fim de ano, então a gente tinha que mostrar algum produto, então parava-se tudo e começava a repetir, a repetir... Por que? Pra que haja a possibilidade de uma apresentação de qualidade, o mínimo é que essa qualidade, seja, digamos, verificada de menos erros e mais acertos. Então você tem de fato de parar tudo e fazer o treinamento. Eu aos poucos fui mudando a maneira de trabalhar lá e logo depois eu comecei a fazer aulas abertas. Eu chamava os pais que ficavam estressados porque os filhos iam para a aula de música sem caderno de música, então era uma cobrança que acontecia muito. Então a partir do momento em que os pais começaram a freqüentar as aulas abertas eles vieram a conhecer não só mais os filhos, como vieram a conhecer o trabalho que eu desenvolvia e então compreenderam a proposta do trabalho.

J/S – Fase de “rimas e lenga-lengas”...

H - Como Orff sempre, partindo do pressuposto que o professor tem uma cabeça pensante, tem bom senso e que ele vai levar estes dois elementos junto com as experiências prévias dele ao trabalho, com a clientela qualquer que seja... ele parte do pressuposto que o professor tem que ter a liberdade de poder fazer uma coisa ou outra, dependendo do humor dele ou de como a turma esteja, das possibilidades instrumentais que ele tenha dependendo do espaço físico que ele disponha. Então cada pessoa que vai trabalhar com Orff vai apresentar uma versão diferente. Pode ser que se trabalhe a mesma parlenda, mas a maneira de trabalho vai ser diferente porque vai mostrar exatamente a personalidade de quem está animando, digamos, a situação. Tanto que houve uma época que se pretendia não usar a palavra “professor” e sim “animador” – aquele que vai dar um sentido, uma coordenação as atividades. Neste caso não sei que fase de “rimas e lenga-lengas” é essa, porque você pode desde o começo trabalhar ritmo e melodia, se você tiver instrumento você pode trabalhar melodia acompanhada, enfim, você pode fazer o que achar mais adequado para cada caso.

J/S – Não existe nada separado, sequenciado?

H - Não existe. Tanto que não existe método Orff, existe uma obra escolar de Carl Orff. Nas primeiras aulas eu tento explicar que não. Apesar de no português a gente ter a mania de classificar tudo, por uma questão de facilitar a comunicação a gente chama tudo de método. Não é método Orff, porque não existe uma “escalada” previamente estabelecida por ele, que você deve começar daqui para depois ir para...(indicando progressão). Não existe isso, e todo método o pressupõe.

J/S – Então plano de aula...

H - Não. Você deve fazer um plano de aula sim. Agora você deve também poder deixar de lado o plano de aula.

J/S – Digo plano de aula nos termos convencionais.

H - Claro que não.

H - Dependerá muito do professor, dos objetivos que ele tem a médio e curto prazo. Porque uma coisa é você ter de preparar material para uma festinha de fim de ano e outra é você conseguir trabalhar independentemente disto, podendo fazer uma aula aberta, para os pais, por exemplo. Quando eu comecei a trabalhar na PRO-ARTE existia muito a mentalidade da apresentação de meio e fim de ano, então a gente tinha que mostrar algum produto, então parava-se tudo e começava a repetir, a repetir... Por que? Pra que haja a possibilidade de uma apresentação de qualidade, o mínimo é que essa qualidade, seja, digamos, verificada de menos erros e mais acertos. Então você tem de fato de parar tudo e fazer o treinamento. Eu aos poucos fui mudando a maneira de trabalhar lá e logo depois eu comecei a fazer aulas abertas. Eu chamava os pais que ficavam estressados porque os filhos iam para a aula de música sem caderno de música, então era uma cobrança que acontecia muito. Então a partir do momento em que os pais começaram a freqüentar as aulas abertas eles vieram a conhecer não só mais os filhos, como vieram a conhecer o trabalho que eu desenvolvia e então compreenderam a proposta do trabalho.

J/S – Fase de “rimas e lenga-lengas”...

H - Como Orff sempre, partindo do pressuposto que o professor tem uma cabeça pensante, tem bom senso e que ele vai levar estes dois elementos junto com as experiências prévias dele ao trabalho, com a clientela qualquer que seja... ele parte do pressuposto que o professor tem que ter a liberdade de poder fazer uma coisa ou outra, dependendo do humor dele ou de como a turma esteja, das possibilidades instrumentais que ele tenha dependendo do espaço físico que ele disponha. Então cada pessoa que vai trabalhar com Orff vai apresentar uma versão diferente. Pode ser que se trabalhe a mesma parlenda, mas a maneira de trabalho vai ser diferente porque vai mostrar exatamente a personalidade de quem está animando, digamos, a situação. Tanto que houve uma época que se pretendia não usar a palavra “professor” e sim “animador” – aquele que vai dar um sentido, uma coordenação as atividades. Neste caso não sei que fase de “rimas e lenga-lengas” é essa, porque você pode desde o começo trabalhar ritmo e melodia, se você tiver instrumento você pode trabalhar melodia acompanhada, enfim, você pode fazer o que achar mais adequado para cada caso.

J/S – Não existe nada separado, sequenciado?

H - Não existe. Tanto que não existe método Orff, existe uma obra escolar de Carl Orff. Nas primeiras aulas eu tento explicar que não. Apesar de no português a gente ter a mania de classificar tudo, por uma questão de facilitar a comunicação a gente chama tudo de método. Não é método Orff, porque não existe uma “escalada” previamente estabelecida por ele, que você deve começar daqui para depois ir para...(indicando progressão). Não existe isso, e todo método o pressupõe.

J/S – Então plano de aula...

H - Não. Você deve fazer um plano de aula sim. Agora você deve também poder deixar de lado o plano de aula.

J/S – Digo plano de aula nos termos convencionais.

H - Claro que não.

H – Além do esquema de coro cênico ?

J/S – É, o que nos interessa são os princípios de Orff. A construção ou elaboração de seus exercícios...

H - Não sei quais os cadernos que vocês usaram para a pesquisa, ali estão uma série de exemplos que não estão ordenados por grau de dificuldade. Dificilmente você vai ter condições de num 1º mês de atividade, chegar a fazer um Rondô. Então, um Rondô é o resultado de um trabalho de improvisação de memorização e outras coisas mais. Então, em termos de brasilidade, existe uma serie de estruturas rítmicas que são facilmente assimiladas por uma clientela nossa, que para a alemã não seriam fáceis. Para vocês terem uma idéia, uma coisa a qual eu me referia sempre quando nós tínhamos aula de percussão, é sobre esse elemento: ♩. ♩. ♩ que para nós cabe perfeitamente num contexto binário, lá para eles digerirem isso, faziam uma alternância 12312312, resultando num oito. Então, até certo ponto, o fato musical é sim cultural. E então a gente vai ter determinadas constâncias que são mais facilmente identificáveis, reproduzíveis e assimiláveis do que seria na Alemanha, por exemplo.

J/S – Nosso trabalho é um trabalho bibliográfico. Com público alvo de crianças de uma comunidade evangélica. Pré adolescentes. Partimos da peça e tudo que ela podia nos dar: texto, acompanhamento, exploramos a terça menor porque é uma constante na partitura...

H - Não somente nesta partitura, mas universalmente praticada. Ainda ontem eu estava ouvindo um vendedor de refrigerante fazendo o seu pregão dentro da terça menor. Há algum tempo eu estava indo para casa de uma amiga em Laranjeiras, quando ouvi um pai com duas filhas que falava mais ou menos assim: Maria esta com a cara suja de sorvete (recitado dentro do âmbito da terça menor). É exatamente esta proximidade a raiz das coisas que levou o Orff a abandonar o piano. Porque o piano é muito sofisticado, tem uma literatura e uma história muito desenvolvida, também tem uma distância muito grande do agente à fonte sonora. No que você “baixa” a tecla, a tecla aciona não sei quantos movimentos até que o martelo bate na corda, então essa distância em determinado momento não foi interessante. Mas, eu queria falar uma coisa para você que trabalha na Igreja Batista. Uma das grandes gratificações que eu tive na vida foi de uma aluna nos Estados Unidos que fez curso comigo e depois, durante uns 2 ou 3 anos ela ia me visitar toda vez que sabia que eu estava por lá, e uma vez ela me disse que depois que tinha entendido o principio de Orff, ela tinha parado de comprar partitura, não precisava mais. E ela trabalhava exatamente com igreja, não sei que denominação, mas há uma fonte riquíssima de trabalho. Ai entram de novo aquelas coisas, dos preciosismos formais. Você conhece Salmos?

J/S – O livro da Bíblia? Sim.

H - “Batei palmas, cantai ao Senhor” (recitado por Helder neste ritmo: ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩ ♩) Então outro dia eu fui saber com uma especialista, qual era mesmo aquele salmo “Batei palmas...” e ela respondeu: Não, não, é “Aplaudi com as mãos...” – que era a versão da Bíblia que ela usava. Então sabe... “Aplaudi com as mãos”, o que é isso? Não é bater palmas? É muito mais direto você “bater palma”, muito mais sonoro, muito mais fácil ritmicamente. Não sei se por causa da estranheza do fato de aplaudir, como é que se aplaude? Com os pés não dá.

J/S – É uma coisa óbvia.

H - Pois é, então dependendo da linguagem, essa linguagem pode ser até mais rica ritmicamente, porque ela é mais direta. É uma maneira de você também trabalhar os salmos ritmicamente, por que não?

J/S - A peça coral na qual nos baseamos para criar as atividades também é um salmo bíblico: "Oh dai graças ao Senhor pois ele é bom" (Sl 107). Partindo deste frase, por exemplo, criamos atividades de deslocação de acento.

H - Você pode colocar ênfase numa ou outra palavra, mas não destruir a estrutura de acento da dita cuja. Eu acho apaixonante o trabalho com a linguagem, desde que você respeite o mínimo qual seja a acentuação. Há pouco eu passei um mês e tanto na casa de uma amiga... eu estava trabalhando com uma turma lá do conservatório a parte pré instrumental de Orff e uma coisa que eu estava trabalhando com eles era exatamente provérbios. E é incrível a riqueza que você pode conseguir – compassos alternados, simples, compostos. Compasso composto é "batata" pequena, mas a alteração de compassos sai naturalmente, então se a coisa sai naturalmente por que não fazer? Por que você só trabalha binário simples, ternário? E por que é composto? Por que é simples? O outro é complexo? É muito esquisita esta denominação, mas aí já são outros quinhentos.

J/S - Sobre a terça menor estou lembrando que para o trabalho com crianças é ótimo. Crianças monótonas...

H - Eu trabalhei anos e anos com crianças lá na PRO-ARTE, a partir momento que elas estavam sendo alfabetizadas, mas de vez em quando eu pegava assim com cinco anos pela insistência dos pais. Mas eu pegava algumas crianças com problemas vocais sérios, porque os pais tinham problemas psicológicos, vocais também, então a imagem do exemplo paterno e materno é "batatal". Agora crianças desafinadas, em princípio sim, mas que eram afináveis SIM. Eu nunca tive nenhum caso neurologicamente comprovado de desafinado e... tal coisa né, a terça menor tá: Men – go, você mesmo falou. Tá muito próximo, muito telúrico, muito chão.

J/S - Como você faz com a sua voz, você usa o "falsete" ou não?

H - Eu tinha que arranjar um "tradutor" ou eu fazia falsete, e foi numa época que o meu falsete era muito pequeno, "sol – mi" ainda dava pra fazer, "sol – lá – sol" ainda ia, partindo para o "dó" em cima, já saía tudo esquisito.

J/S - Você é baixo ?

H - Sim.

J/S - Nosso falsete é mais falso ainda.

H - É falsíssimo. Eu recomendo a você arrumar um "tradutor". Tem sempre uma criança que entende, que é capaz de reproduzir, e depois tem uma coisa, a proximidade

física – cante baixinho junto ao ouvido dela. Em 90% dos casos quando não sai na primeira vez, na terceira sai.

J/S – Agora Helder, sobre a formação do professor, o que você pode falar? Orff investiu nesta área?

H - Claro que investi em esta área a ponto de... isso porque... primeiro por uma exigência do mercado. Quando ele começou com a série, que deviam ser de três programas (de rádio) e se estenderam por mais de quatro anos, tal a repercussão que ele tinha alcançado. Você tem que considerar a Alemanha pós guerra, numa pobreza tremenda, então um novo estilo de prática musical. As escolas paravam as atividades e ia todo mundo pra frente do rádio ouvir as transmissões. Então os pais e os professores ficaram ouriçadíssimos e começaram a pedir: queremos saber mais. Ele começou então a fazer cursos de fim de semana. Até que por motivos de Ele conhecia uma pessoa que era diretor do MUSATEUM. O Orff era alemão da Bavaria, mas ele tinha um amigo que foi diretor do Musateum, que fica na Áustria, em Salzburg, e essa pessoa ofereceu a ele uma sala pra ele fazer uma central de informação. Em vez dele ir com as pessoas, com os assistentes dele aos lugares, os professores interessados iriam lá e aí começou o que mais tarde foi transformado no Instituto Orff – que é um anexo do Musateum. Quando eu sai de lá estavam construindo um outro prédio... Sim, mas ele investiu nos professores sim, a ponto de quando ele era vivo ter impedido de todas as maneiras que podia a publicação de métodos, guias, enfim literatura que pudesse dar a formação, a informação. Ele acreditava que nada substitua a experiência direta, então ele centralizou muito, com certeza, mas ele acreditava que o professor tinha que passar pelas experiências lá, e só ler a respeito não era o bastante. Então nesse sentido ele investiu no professor, sim. Não investiu em literatura para professor.

J/S - Sobre as competências do professor, atitudes, saberes... ele destacava pontos importantes?

H - Quanto mais você souber, quanto mais instrumental puder utilizar, mais rica vai ser a sua interferência. Então cada vez menos eu trabalho com a parte de movimento, porque não tem espaço físico...Porque as pessoas estão direcionadas para a parte musical, então não adianta eu querer forçar uma barra, até poderia se houvesse um mínimo de condições físicas. Lá na Associação de Canto Coral, você conhece o auditório? Quem conhece sabe que não tem espaço, vai fazer o quê? Nada. Movimento estacionário. Fazer ritmo. Não tem jeito. E é nesse sentido que digo que quanto mais você souber, melhor, e então você vai ficar dependendo do seu bom senso e das suas capacidades, do interesse do grupo, pra ver e decidir o que você vai fazer em termos de atividade.

J/S - Alguns autores falam que a questão do movimento se perdeu com o tempo...

H - Não, não se perdeu com o tempo. Se perdeu com o tempo em determinadas estruturas. Se você pegar o exemplo dos USA, geralmente a coisa é muito firme lá, muito forte. Agora aqui, por uma questão sócio-cultural, por uma divisão, tudo é difícil. Você vê, por exemplo, lá mesmo na UNIRIO, que salas você tem que possam ser utilizadas? 303,304? que se você empilhar as carteiras... então já começa a perda de tempo. Você tem que reorganizar, para não deixar a sala de qualquer jeito, então você perde muito tempo. Seria uma opção a ser cogitada. Eu cheguei... tenho a fama de ser muito doído, eu sei que sou... E eu ouvia : "Porque eu passava lá e ouvia aquele pessoal

batucando nas tuas tulas, fazendo aquela bagunça, ficava doido de vontade de ouvir, de ver o que era.” Eu cheguei a afastar as carteiras e fazer dança grega lá, prá fazer exatamente um círculo, unário, prá mostrar que não é nada tão esquisito, tão fora desse mundo. Mas as pessoas não estão dispostas, então você tem que pesar se vai tentar forçar uma barra, para motivar um músico acadêmico, que é um ser extremamente careta, quadrado e sei lá que mais, não sociável, agregado, que mais ...

I/S – Eu fiz PEM IV com você e confesso que as aulas, a princípio, me incomodavam com todo aquele movimentar...

H – Foi diferente, né ?

I/S – Sim, porque saímos do habitual, sai da carteira...

H – Justamente ! então, a aula de percepção é aquela que você senta lá e tem que perceber tudo...

I/S – Imóvel...

H – Então, não é por aí. Isto é muito pouco...

I/S – Porque ele não quis chamar sua pedagogia de método ?

H – Porque não é ...

I/S – Naquela época, não era a época de se metodizar tudo, não ?

H – Não. A década de 50 é totalmente diferente da década de 40. Na década de 40, você tem que ter o pré e pós guerra na Alemanha. Você tem ainda a influencia da Isadora Duncan, do Dalcroze e de toda dança expressiva alemã que estava começando. Você sabe o que é dança expressiva alemã ?

I/S – Não.

H – Pois é, precisava saber para entender as coisas. Então é uma época de tentativas, de procura, de caminhos diferentes. Estavam pouco se fixando para a metodização. Então, você tem que de um lado, quando aparece o Dalcroze, ele tem objetivos muito claramente definidos, ele se propõe a uma nova didática musical.

I/S – Ele escreveu seu próprio método ?

H – Sim. Ele escreveu um método direcionado a leitura e a grafia musical, então, claro que trabalhando o corpo... Algumas pessoas têm uma idéia meio fantasiosa, ele trabalhava o corpo de uma maneira muito precisa, como um instrumento, fazendo, inclusive, eu soube há pouco, que você fazia cânones de movimento consigo mesmo. O Orff , eu cheguei a ver assim, algumas pessoas que faziam cânones a duas vozes consigo, com um tambor só, mas aí é um virtuosismo exacerbado. Não precisa chegar a este ponto. Quando eu tive meu tempo lá no Orff, no instituto que eu passei quatro anos, toda vez que você precisava trabalhar algum método de grafia ou leitura, se trabalhava com Kodaly, que era um método já estabelecido e comprovado. Aí, quando eu cheguei lá, que fui conhecer um pouco Kodaly, disse : “Uau ! Não é possível, é igualzinho a

outro método brasileiro.” Eu sabia pela minha formação sociológica, que existe uma tendência na cultura universal, de quando pessoas diferentes fazem as mesmas perguntas, a tendência é obterem as mesmas respostas. Então, Orff e Kodaly fizeram as mesmas perguntas que Gazzi de Sá. Com resultado que o Gazzi desenvolveu mais ainda, mais consequentemente, o sistema de silabação e pronto. Mas, aqui, santo de casa não faz milagre.

J/S – O Kodaly utilizou a manossolfa do Curwen...

H - Utilizou a manossolfa, a solmização que você pode adaptar, inclusive lá no Instituto quando a gente trabalhava, trabalhava no máximo... É a tal coisa, você quando tem um instrumento de facilitação como a manossolfa é, você vai utilizar até aonde ela não te complicar a vida. Você vai trabalhar com tônica dó enquanto estiver trabalhando com um único tom, sem inclinações ou modulações. Quando você começa a trabalhar com modulação então a tônica dó não sei se é a maneira mais simples de se fazer isso. Não deixa de ser, porque aí você tem que mudar, mais aí você tem que preparar a mudança, então tem de preparar a volta...

J/S – Começa a ficar complexo...

H - Aí não está mais ajudando. O que eu faço com o Gazzi? Eu trabalho 1,2,3,4,5,6,7. Não trabalho modulação e os sinais de ritmo eu não uso, porque eu acho que ele complica. Inclusive com Gazzi eu inventei uma coisa... aquela coisa dos dedos, que é uma mão na roda quando você não dispõe de quadro negro, então você pode chegar a fazer coisas interessantes com a mão. Agora, não há como fazer sextas com a mão. Como fazer ligações de metades. Então, de novo, a mão funciona. É possível ser usada de maneira interessante mas até certo ponto, a partir do qual não funciona.

Voltando a parte de utilização da voz... o Orff, ele trabalha não só a parte folclórica, como literatura, que ele considera de valor universal. No caso ele não vai trabalhar Machado de Assis, porque ele nem conhecia Machado de Assis. Ele chega a trabalhar... Eu lembro de uma melodia catalã... ele tem algumas melodias francesas que ele acha de repente, em certo momento... Por que não aprender valores e elementos de outras culturas? Mas que isso seja um ponto de partida. Por que não estender isso?

J/S – Agora a questão da criação...

H - Na improvisação.

J/S – Mas é algo direcionado?

H - Completamente. Não só direcionada, mas com limites. Não é o objetivo da improvisação PL (porra louca). Vamos improvisar. Improvisar o quê? Improvisar a partir de quê? Pra onde?

J/S- Orff fazia parte do grupo que criava “no” mundo dos sons, e não do grupo que criava “o” mundo dos sons a partir das fontes sonoras, como o ruído...

H - Você pode trabalhar com ruído, com qualquer material sonoro, mas as... molduras, limites, os objetivos é que devem ser, no caso de Orff, claramente definidos e entendidos. Então, tudo bem, você pode fazer um rondó com sons vocálicos tristes e alegres, perfeitamente. Você pode trabalhar sons do corpo, fazendo rondó rítmico e

assim vai fazer uma estrutura... Então você tem que saber o que é estrutura rondó e você tem que ter uma outra coisa... que material que eu vou usar? Qualquer coisa? Só que qualquer coisa é muita coisa. Então a tendência é da gente se perder.

J/S - Perdendo-se o objetivo, perde-se o caminho de volta...

H - Com um objetivo possível. Há algum tempo eu fui chamado pela secretaria pra fazer um trabalho em cima da metodologia da Ana Mae, você conhece? Metodologia triangular, sabe? Mas, aí então ela trabalha em cima de três pontos que ela considera importantes, que são: apreciar, analisar e reproduzir. É uma metodologia que eu acho perfeitamente adequada para as artes plásticas. Agora, pra música a coisa fica um pouco complicada. Por exemplo: Como é que você vai reproduzir num grupo de professores de música, que era o caso concreto, que estavam se encontrando pra falar a respeito... então estavam sem instrumentos. Era uma apresentação de oboé e piano. Eu acho que qualquer tentativa, neste caso específico ia ficar fora dos três pontos do triângulo. Porque o elemento básico que vai diferenciar um oboé de um piano não é o fato de um poder ser melódico e o outro harmônico também. É basicamente uma questão de timbre, então como é que você vai fazer?

J/S - Que parâmetro usar?

H - As pessoas esquecem que a música possui especificidades próprias. Tem o fator tempo, tem o fator técnica... Pra você ter uma idéia eu fiz uma pergunta, eram todos professores de música de núcleos artísticos do município, muitos com 2, 3 cursos, escola de música, conservatório, sei lá o que mais. Aí eu perguntei se algum deles tinha identificado uma forma sonata em algumas das peças apresentadas. O concerto começou com oboé e piano, depois teve um trio de jazz, depois teve um coral. Aí você precisava ver as caras de esfinge. Forma ABA ? Como é que você vai querer que seus alunos identifiquem determinadas estruturas se você não percebe?

O primeiro contato que eu tive com a abordagem do Orff foi assustadora, no sentido que me fez ver... Pô, mas eu não sabia e estava fazendo coisas do Orff, nunca tinha ouvido falar de Orff e estava trabalhando... Isto porque é uma questão de bom senso.

J/S - É aproveitar o que você tem à mão.. Agora Helder, voltando a Dalcroze. Eu já ouvi uma crítica dizendo que Dalcroze nadou, nadou e chegou à métrica..

H - Não. A diferença básica é que existe um método estruturado Dalcroze. Com a intenção, o objetivo do ensino da leitura e da escrita. Então Orff passa por cima disto. Mas você pode, juntamente com Orff, usar Dalcroze. Mas a parte de corpo é muito diferente um do outro. Eu tenho que voltar a trabalhar mais o corpo porque esta sendo esquecido. Da onde você tirou aquilo que você disse que a questão do movimento está se perdendo com o tempo?

J/S - Num artigo da Maura Pena, se não me engano...

H - E Maura Pena conheceu Orff como? Através de quem? De novo aquela coisa, a experiência é insubstituível. Se você vier a conhecer Orff através de Helder Parente é uma coisa, se você conhecer através de Suzy Botelho você terá as "estruturas defectivas" e outras gracinhas, então... Inclusive Suzy, se ela esteve lá em Salzburg foi

durante muito pouco tempo, o contato dela foi basicamente com intermediários. E isto é complicado.

J/S - Bem, nosso tempo acabou. Muito obrigado Helder. Assim que digitarmos a entrevista e aprontarmos a monografia faremos uma cópia dedicada a você.

Rio, 01 de agosto de 2000