

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” INSTITUTO
DE ARTES – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

MICHELLE MANTOVANI

**O MOVIMENTO CORPORAL NA EDUCAÇÃO MUSICAL:
INFLUÊNCIAS DE ÉMILE JAQUES-DALCROZE**

SÃO PAULO
2009

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

INSTITUTO DE ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

MICHELLE MANTOVANI

O MOVIMENTO CORPORAL NA EDUCAÇÃO MUSICAL:

INFLUÊNCIAS DE ÉMILE JAQUES-DALCROZE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), *campus* de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música. Área de concentração: Musicologia/Etnomusicologia/Educação Musical. Orientadora: Prof^ª Livre-Docente Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

**SÃO PAULO
2009**

MICHELLE MANTOVANI

**O MOVIMENTO CORPORAL NA EDUCAÇÃO MUSICAL:
INFLUÊNCIAS DE ÉMILE JAQUES-DALCROZE**

Trabalho apresentado para obtenção do título de Mestre em Música do Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista.

Banca Examinadora:

.....
Profa. Livre-Docente Marisa Trench de Oliveira Fonterrada - orientadora

Instituto de Artes da UNESP

.....
Profa. Dra. Sonia Regina Albano de Lima

Faculdade de Música Carlos Gomes

.....
Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly

Universidade Federal de São Carlos

São Paulo, ____ de _____ de 2009.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à Prof^a Livre-Docente Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, orientadora deste trabalho e responsável também por minha prazerosa descoberta da pesquisa em educação musical, desde a graduação. Obrigada pelo carinho, compreensão e amizade, além de todos os ensinamentos.

A todas as educadoras que participaram desta pesquisa, bem como às instituições nas quais ocorreram as observações. Muito obrigada por participarem deste trabalho.

A todos os professores de música que tive, desde o Conservatório Arte e Som, em Ribeirão Preto, até os atuais, que me inspiram em minha trajetória, a cada lembrança.

Aos meus pais e irmão, que sempre me incentivaram a fazer aquilo que eu queria, mesmo quando não tinham condições de me ajudar em meus sonhos... Deram-me a liberdade de escolher e a força para lutar!

Aos meus amigos, principalmente àqueles que se tornaram minha nova família em São Paulo. Em especial às minhas “irmãs”, que também me auxiliaram muito a pensar nesta e em outras pesquisas: Aline Romeiro, Cláudia Cascarelli, Nilva Luz e Roberta Ninin.

Aos grupos de teatro nos quais trabalhei e a todas as escolas em que atuei como professora, pela oportunidade de aprender a cada dia com novos alunos e novas propostas.

Ao Grupo de Ensino e Pesquisa em Educação Musical (Gepem-Unesp) e a todos os meus colegas da pós-graduação, por me ajudarem com novas questões a este trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação da Unesp, por toda a disponibilidade e atenção.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), pela concessão de auxílio a este trabalho de março de 2008 a abril de 2009, com Bolsa de Mestrado.

Dá-me a tua mão

Dá-me a tua mão: vou agora te contar como entrei no inexpressivo que sempre foi a minha busca cega e secreta. De como entrei naquilo que existe entre o número um e o número dois, de como vi a linha de mistério e fogo, e que é linha sub-reptícia. Entre duas notas de música existe uma nota, entre dois fatos existe um fato, entre dois grãos de areia por mais juntos que estejam existe um intervalo de espaço, existe um sentir que é entre o sentir – nos interstícios da matéria primordial está a linha de mistério e fogo que é a respiração do mundo, e a respiração contínua do mundo é aquilo que ouvimos e chamamos de silêncio.

Clarice Lispector

RESUMO

A presente pesquisa pretendeu analisar a importância do movimento corporal na educação musical, partindo da teoria elaborada pelo educador musical suíço Émile Jaques-Dalcroze. O objetivo principal foi detectar como os conhecimentos desenvolvidos pelo educador suíço foram ou ainda são difundidos entre educadores musicais na atualidade, com a intenção de observar qual a importância dada por eles ao movimento corporal na educação musical. Este trabalho justifica-se pela importância de se refletir a respeito da educação musical na atualidade, levando em consideração quais as influências a que são submetidos os educadores musicais. Pesquisas a respeito da especificidade da educação musical são bastante recentes e ainda há necessidade de se mapear como são os trabalhos de formação de educadores musicais e o que pensam a respeito de metodologias adotadas. Para analisar de que modo o trabalho de Dalcroze faz-se presente na educação musical atual, observou-se o trabalho de seis educadoras musicais na cidade de São Paulo. Como metodologia, a pesquisa teve aproximação à observação não-participante, tendo-se escolhido representantes de cada um dos seguintes segmentos: ensino de música em conservatório, em escola regular (infantil e fundamental), cursos livres, cursos de formação de professores e universidade. A pesquisa indica que, dentre as educadoras pesquisadas, algumas reconhecem a influência de Dalcroze em seu trabalho, enquanto outras, não. A partir dos resultados encontrados, discute-se o problema da formação do educador musical e suas condições de trabalho como fatores relevantes para o uso do movimento corporal na educação musical.

Palavras-chave: Educação Musical, Movimento Corporal, Dalcroze, Corpo.

ABSTRACT

The present work aimed at analyzing the importance of body movement based on the theory developed by the music educator Émile Jaques-Dalcroze – Eurhythmics. Having the analysis of how the principles developed by the Swiss educator were or still are spread among contemporary music educators as its main goal, this work focused on the investigation of the importance they grant to body movement in music education. The significance of this work relies on the importance of reflecting upon current music education and the influences imposed on music educators. Research about musical education specificity is still very recent and, therefore, a mapping of how music educators are formed as well as how they position themselves in relation to the adopted methodology is necessary. Thus in order to analyze how Dalcroze's work is present in contemporary music education, the practice of six musical educators in the city of São Paulo was observed. The methodological procedures adopted included non-participative observation of representatives each one of the following segments of music education: conservatory, regular school (pre-school and primary school), open courses, teacher education courses and University. The results indicate that, among the researched educators, some recognized Dalcroze's influence on their work, while others did not. Considering the results obtained, we discuss the musical educator formation and work conditions as relevant aspects for the use of body movement in music education.

Keywords: Music Education, Body Movement, Dalcroze, Body.

LISTA DE PARTITURAS

Partitura 1 – <i>Brincando</i>	67
Partitura 2 – <i>Palminhas</i>	68
Partitura 3 – <i>Ginástica cantada</i>	69
Partitura 4 – <i>Cresce, cresce</i>	72
Partitura 5 – <i>Sereno</i>	73
Partitura 6 – <i>Monjolo</i>	75

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 AS CONCEPÇÕES DE CORPO AO LONGO DA HISTÓRIA	19
1.1 O corpo na história	21
1.2 A dicotomia das influências recebidas pelo corpo na contemporaneidade	32
1.3 A corporalidade ou o “corpo ativo” e suas relações na sociedade	34
2 PERSPECTIVAS DO MOVIMENTO CORPORAL NA EDUCAÇÃO MUSICAL A PARTIR DE ÉMILE JAQUES-DALCROZE	38
2.1 A Pedagogia Dalcroze	41
2.2 Os fundamentos da Rítmica de Dalcroze	42
2.3 Tempo, espaço e energia	47
2.4 Principais características da Pedagogia Dalcroze: professor, espaço, alunos, tipos de atividade	49
2.5 As influências da Rítmica de Dalcroze no início da educação musical no Brasil	51
2.6 O movimento corporal no ensino de música: considerações de outros autores	55
3 A RELAÇÃO ENTRE MOVIMENTO CORPORAL E EDUCAÇÃO MUSICAL: OBSERVANDO ALGUMAS EDUCADORAS MUSICAIS DE SÃO PAULO	58
3.1 Descrições das observações realizadas com educadoras musicais	65
3.1.1 Educadora musical A: curso de musicalização para a educação infantil	66
3.1.2 Educadora musical B: curso de musicalização para ensino fundamental (1º a 9º ano)	70
3.1.3 Educadora musical C: ensino de musicalização em escola de música	75
3.1.4 Educadora musical D: ensino de musicalização em escola de música	77
3.1.5 Educadora musical E: curso livre de formação de professores em música	79
3.1.6 Educadora musical F: curso de Licenciatura em Música	81
4 ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES REALIZADAS E DO QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELAS EDUCADORAS	84
4.1 Educadora A	86

4.2 Educadora B	89
4.3 Educadora C	93
4.4 Educadora D	97
4.5 Educadora E	100
4.6 Educadora F	103
4.7 Dos resultados desta observação	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	112
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	116
ANEXOS	119
ANEXO A	120
ANEXO B	123
ANEXO C	124
ANEXO D	125
ANEXO E	126

INTRODUÇÃO

Ponto de partida

Meu interesse inicial pelo envolvimento entre a educação musical e o movimento corporal começou ainda na adolescência. Durante o estudo em um conservatório na cidade de Ribeirão Preto, tive a oportunidade de participar de um coro que, em determinado momento de sua existência, passou a atuar como coro cênico, desenvolvendo encenações específicas para o repertório que trabalhava. Sendo assim, novas perspectivas foram-se abrindo no processo de aprendizagem musical do grupo.

Passei, a partir dessa mudança, a visualizar as músicas que seriam cantadas de modo corporalmente mais expressivo, o que colaborava com a interpretação musical, a expressão vocal, a socialização dos participantes e a exploração do espaço de apresentação. Esse processo foi feito de forma simples, com pouca instrução qualificada – uma vez que as professoras não tinham muita experiência com atividades corporais, pois sua área de formação era música –, mas mesmo assim houve significativa mudança na sensibilização de todos os participantes. Se antes cada um cantava naquele coro por ser uma das atividades obrigatórias do curso, a partir daquele momento intensificou-se a socialização entre todos, fazendo com que a participação fosse algo prazeroso e o fazer musical, gratificante.

Quando vim para São Paulo para fazer o curso de Bacharelado em Instrumento – Habilitação em Piano no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (Unesp), senti falta do que aquele coral proporcionava: a possibilidade de expressão. Por mais que as habilidades musicais e o repertório (composto quase exclusivamente por canções da música popular brasileira) pudessem ser considerados simples e sem grandes dificuldades técnicas, o fato de explorar movimentos e/ou coreografias para as músicas colaborava para que o coro cantasse com maior expressividade musical e corporal, o que então não acontecia no coral da universidade.

Mas não era apenas em relação ao canto coral que eu enfrentava dificuldades. Havia outras e, talvez, a falta anterior de preparação técnica específica para o estudo do piano fosse a pior delas. A competição aguçada entre os colegas de turma e a conscientização de que eu não poderia alcançar a virtuosidade esperada nos estudos desse instrumento quase faziam desmoronar a vontade de seguir. Não obstante essa situação crítica, percebi em mim mesma uma vontade de realizar algo relacionado à educação musical.

Foi nesse momento que surgiu uma boa oportunidade de alterar o rumo dos estudos: a possibilidade de participar de um projeto de pesquisa intitulado *Música na escola – a sensibilidade estética a serviço da qualidade de vida*, coordenado, de 2001 a 2004, pela Prof^a Livre-Docente Marisa Fonterrada, com suporte da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), dentro do Programa Melhoria do Ensino Público. Neste projeto, cada aluno da graduação participante desenvolveria, como bolsista de iniciação científica, um projeto individual ligado ao projeto maior, que envolvia vários docentes de duas instituições: o Instituto de Artes da Unesp e a Escola Estadual Seminário Nossa Senhora da Glória, ambas localizadas no bairro do Ipiranga, em São Paulo.

Houve, de minha parte, interesse em trabalhar, nesse projeto, o conceito de coro cênico com crianças da 2^a e 3^a séries do ensino fundamental. A finalidade foi observar como as possibilidades do movimento corporal e da encenação de um coro poderiam colaborar para que se conseguisse maior eficácia na produção vocal do coro e ótimos resultados em relação à educação musical dos alunos.

Nesse processo pude ver que, para desenvolver um tipo de expressão corporal aliado ao canto, os elementos musicais deveriam ser aprendidos pelos alunos por meio de vivência direta, à semelhança do que se faz em teatro. Nos laboratórios de artes cênicas é consenso que a vivência por meio de jogos é a porta de entrada da experiência teatral, e essa postura é constante tanto na formação do ator quanto no exercício profissional dessa arte. Em música, embora alguns setores do ensino desenvolvam pontos de vista semelhante isto ainda não é consenso, e muito do que se faz no ensino de música ainda está calcado em explicações lógicas e racionais, dissociadas da prática. A partir do final do século XIX, os educadores musicais passaram a defender esse tipo de prática, acreditando que os elementos teórico-musicais deveriam ser ensinados por meio de jogos e exercícios que envolvessem todo o corpo. Assim, não seria de primeira importância o ensino da leitura musical, mas sim a conscientização de cada elemento da música por meio da experiência vivida. Por exemplo, a percepção e consciência dos parâmetros altura e duração, traduzidas na habilidade de reconhecimento dos sons graves e agudos e na sensação rítmica de cada melodia cantada, seriam mais bem assimiladas com vivências lúdicas desses conteúdos do que se a informação fosse dada pelas metodologias tradicionais de compreensão lógica desses fenômenos.

Então, em parceria com outros bolsistas do projeto, desenvolvi uma série de atividades que, com o auxílio de jogos teatrais e jogos infantis pesquisados, visavam a trabalhar a

coordenação motora, a atenção, a desinibição, a socialização do grupo, o ritmo e outros elementos fundamentais ao preparo das crianças para exercer uma atividade de coro cênico. Em intervalos de seis a dez meses, realizamos algumas apresentações públicas e internas com o coro, que contava com cerca de 20 crianças participantes. A cada ciclo, mesmo com a mudança de alguns integrantes, gerada pela saída e entrada de alunos, notou-se uma integração cada vez maior do grupo, grande disposição em realizar as atividades propostas, bem como um grande interesse em fazer música cenicamente.

Para o encerramento do projeto, todos os grupos e bolsistas integraram-se para um evento comum, que incluía grupos participantes de outras instituições: a montagem de um musical intitulado *Edu e a orquestra mágica*, composto por Marisa Fonterrada e Heliel Lucarelli. Com isso, vi que um trabalho de educação musical poderia ser facilitado se levasse em conta não somente os aspectos teóricos da música, mas explorasse atividades significativas para todos os participantes, as quais envolvessem a sensibilização, o corpo e a socialização.

Por meio dessas atividades, que envolviam música e utilização do corpo, foi possível conduzir a proposta com êxito, atingindo o propósito inicial: levar a música para a escola. Os resultados obtidos puderam ser vistos nas mais de dez apresentações do musical em espaços culturais importantes na cidade de São Paulo, tanto pela qualidade artística obtida quanto pelo envolvimento pleno de todos os participantes do projeto.

Além de me envolver com a pesquisa em educação musical do projeto acima descrito, participei, durante o curso de graduação, de um grupo teatral de extensão universitária chamado “Atrás do Grito”. Atendendo ao pedido de Newton de Souza, seu diretor na ocasião, realizei um trabalho de preparação musical e vocal com os participantes, de 2000 a 2002. O trabalho não deveria ser voltado apenas para a sensibilização musical, mas investir no desenvolvimento de habilidades e da musicalidade, uma vez que os atores necessitavam cantar e tocar instrumentos para a montagem de uma peça teatral.

O contato e as trocas feitas com esses atores e com o diretor trouxeram uma nova percepção das necessidades para o ensino de música. Iniciei, naquele momento, uma pesquisa que visava a reconhecer que propostas seriam adequadas tanto para o ensino de música quanto para a preparação vocal de atores.

A partir dessa experiência, percebi que as necessidades de um e outro grupo eram semelhantes, apesar da diferença de faixa etária e de interesses. Por este motivo, levantei a hipótese de que as propostas aplicadas ao grupo de teatro, formado por adultos (alunos do próprio Instituto de Artes e pessoas da comunidade), poderiam também ser utilizadas para as crianças do projeto *Música na escola*. Apesar dos objetivos diferentes, o ambiente propício à experimentação, encontrado em ambos os grupos, permitia a utilização do que estava sendo pesquisado em relação ao movimento corporal e à música.

Outra experiência significativa foi a participação em cursos de rítmica no Colégio Los Hipocampitos, na Venezuela, durante o primeiro semestre do ano de 2005, ocasião em que atuei como professora auxiliar em todas as classes de rítmica da escola. Neste período pude observar diversas formas de exercícios que tinham como foco a conscientização corporal do aluno, o contato expressivo com a música, a socialização, o reconhecimento dos sentidos e dos sentimentos por parte da classe, obtidos a partir da experiência e da conscientização musical e corporal.

Havia nestas aulas, por exemplo, desde exercícios com coreografias pré-estabelecidas até atividades sensoriais para descoberta de odores. Atividades como a subida de um barranco na mata da escola, com todos de olhos fechados e guiados por uma corda, eram feitas com o intuito de descoberta dos sentimentos de medo e coragem. Utilizava-se também a música improvisada para a realização de diferentes exercícios de percepção musical. Tanto o ritmo quanto a exploração de alturas, intensidades e timbres – os parâmetros dos sons – eram elementos musicais para tais exercícios.

As idéias seguidas por esse colégio apresentam-se no livro *No saber és formidable* (1996), de Nathalie De Salzmans de Etievan (fundadora daquela instituição), que foi escrito a partir das experiências e das constatações dessa educadora ao longo de sua atividade pedagógica. O primeiro colégio foi fundado por ela na Venezuela em 1974, e hoje existem outras unidades no Peru, na Colômbia e no Chile.

Com essas práticas, experimentei os diferentes meios utilizados para a educação musical, pois cada grupo pertencia a uma comunidade diferente e cada aluno buscava suas possibilidades para o aprendizado da música. Assim, comecei a perceber que a educação musical não deveria ser pensada isoladamente, mas levando em conta o contexto em que estava inserido o aluno, compreendendo seu desenvolvimento pessoal, o meio de que

provinha, as pessoas com quem convivia ou havia convivido. Além disso, era preciso que ela se apresentasse como flexível, visando à integração de todas as partes de cada indivíduo, do seu entorno e do meio sociocultural e histórico em que vivia.

Contextualização da pesquisa

Partindo destas experiências e do interesse em pesquisar as possibilidades de interação entre a educação musical e o movimento corporal, pretendeu-se ampliar a pesquisa no mestrado, para aprofundar a compreensão a respeito de como se dá a relação entre música e movimento corporal. Além das questões teóricas a respeito desta relação e da busca pela fundamentação teórica adequada, havia interesse também em saber quais as práticas e os pensamentos adotados por educadores musicais da atualidade, no que se refere ao tema de interesse da pesquisa.

Partiu-se da hipótese – formulada, principalmente, a partir dos ensinamentos de Dalcroze – de que a utilização do corpo era fundamental para o ensino de música. Sendo assim, era preciso indagar: qual seria a importância dada, hoje, por educadores musicais a esta mesma questão? E, caso ficasse comprovado que eles utilizavam propostas que integravam música e movimento, quais seriam suas principais influências?

Sabe-se que na atualidade os educadores musicais passam por uma gama enorme de influências pedagógicas, o que poderia dificultar a pesquisa dessas questões caso não fosse estabelecido um foco de observação. Por isso, decidiu-se tomar como ponto de partida a averiguação das influências da Pedagogia Dalcroze no trabalho de alguns educadores musicais atuantes na cidade de São Paulo. O propósito era, também, identificar outras metodologias de que se servem esses educadores musicais em seu trabalho educativo. Além disso, julgou-se ser importante refletir acerca do papel da educação musical na atualidade e perceber como esta se organiza, a partir das influências recebidas pelos educadores musicais.

A questão principal desta pesquisa, portanto, é: *qual é a importância conferida por alguns educadores musicais paulistanos da atualidade ao movimento corporal?* A partir dela, outra questão se impõe: *São esses educadores influenciados pela proposta de Dalcroze?*

Levanta-se como hipótese que os educadores musicais fazem uso do movimento corporal em suas aulas e são influenciados pelas idéias de Dalcroze, mesmo que não tenham

consciência desse fato. Considera-se esta questão bastante pertinente, pois, embora as condições de vida tenham mudado muito nestes últimos cem anos, sente-se que ainda há necessidade de se investir em modelos educacionais que contemplem o homem na sua totalidade, atuando com corpo, percepções, afetos e mente.

A partir destas questões, foi possível formular o objetivo geral da pesquisa: descobrir se as idéias de Dalcroze são importantes em algumas propostas de educação musical em curso na cidade de São Paulo.

Os objetivos específicos contemplados nesta proposta são os seguintes:

- A partir da bibliografia pesquisada, averiguar qual a importância do movimento corporal e da utilização do corpo enquanto instrumento de percepção e aprendizagem na educação musical;
- Verificar se as ações de movimento corporal propostas por Dalcroze podem contribuir para o desenvolvimento completo do aluno e se respondem às necessidades da época atual;
- Descobrir se, nas aulas e demais atividades observadas, era possível detectar a procedência desse uso, isto é, se as atividades de movimento apresentadas pelos professores estavam alinhadas às propostas de Dalcroze e se contribuía para que se atingissem as metas desejadas pelo educador;
- No caso de ser constatada essa aproximação dos educadores musicais, sujeitos desta pesquisa, com as idéias de Dalcroze, observar se eles tinham ou não consciência de que utilizavam princípios dalcrozianos em suas aulas;
- Saber, no caso de as idéias de Dalcroze serem adotadas, como elas se adaptavam à realidade da escola, dos alunos e das aulas.

Referencial teórico

Nesta pesquisa, fez-se o uso de bibliografia a respeito tanto da educação musical, com ênfase nas idéias de Jaques-Dalcroze, como de autores de outras áreas que pudessem dar suporte a esta investigação. Para tanto, buscaram-se aqueles que pudessem explicar com clareza a teoria de Dalcroze, tal como Bachmann (1998), Compagnon e Thomet (1966),

Fonterrada (2005) e Santos (2001a; 2001b). Além disso, foram utilizadas as idéias escritas pelo próprio Jaques-Dalcroze no livro *Le rythme, la musique et l'éducation* (1965), volume publicado em sua homenagem por ocasião de seu centenário e que consiste em uma compilação de vários escritos do educador.

A pesquisa bibliográfica inicial possibilitou que a observação realizada com os educadores tivesse um foco claro e preciso e fosse eficiente em apontar, à época, a influência das idéias de Jaques-Dalcroze sobre a prática musical dos pesquisados.

Na pesquisa aqui desenvolvida junto a educadores musicais, constatou-se que, ao tratar da importância que cada um confere ao uso do corpo em suas práticas, algumas vezes o significado de “corpo” pareceu confuso: todas as educadoras entrevistadas admitiram esta importância, porém parece não haver clareza quanto às razões dessa importância. Do mesmo modo, foi possível constatar que falta às professoras fundamentação clara para o domínio desse assunto. Isto pode indicar falta de compreensão das entrevistadas acerca do significado do corpo, seus usos e possibilidades.

Entende-se esse fato como indício do pouco estudo a respeito do corpo durante a formação do professor de música ou do próprio músico. Sendo assim, espera-se que este estudo possa contribuir para tornar mais claro o conceito de corpo e seus significados, ajudando, assim, os educadores musicais a se aproximarem dos diversos significados da palavra corpo, o que se refletirá em sua prática pedagógica. A respeito dos significados de corpo e movimento corporal inseridos neste estudo, diversos autores, como Berge (1986), Daolio (1995), Gallo (2006), Gonçalves (1994), Lima (1994) e Moreira (2006), entre outros, serviram de base à pesquisa. Sendo assim, destacam-se aqui conceitos de corpo, corporalidade, corpo ativo, educação corporal e expressão corporal, advindos de pensadores das áreas de Educação Física, Dança, Medicina e Educação.

Organização da dissertação

A dissertação foi organizada da seguinte forma:

O primeiro capítulo apresenta um histórico a respeito do significado da palavra corpo no decorrer da história e na atualidade. O significado do corpo e, conseqüentemente, do movimento corporal é explicitado de forma a que se esclareça o pensamento que

possivelmente permeava as idéias de Jaques-Dalcroze quando este iniciou seus estudos e a Rítmica.

No segundo capítulo, apresenta-se o conceito de educação musical no qual esta pesquisa se baseia. Sendo assim, faz-se a exposição a respeito do pensamento de Jaques-Dalcroze, a fim de que suas idéias possam ser compreendidas no contexto desta pesquisa e dar subsídio à interpretação dos dados obtidos. Em seguida, há um breve histórico a respeito da educação musical no Brasil, com foco no aparecimento das idéias de Jaques-Dalcroze no país.

No terceiro capítulo, faz-se a descrição da metodologia utilizada, incluindo-se o relato da pesquisa de observação realizada.

No quarto capítulo, expõem-se as respostas dadas ao questionário pelos educadores pesquisados e analisa-se a relação entre elas e as aulas observadas.

Nas Considerações Finais, apresenta-se uma síntese da discussão dos resultados da pesquisa, assim como algumas respostas às indagações colocadas na Introdução do trabalho e uma reflexão acerca do conhecimento obtido com esta pesquisa.

1

AS CONCEPÇÕES DE CORPO AO LONGO DA HISTÓRIA

Para compreender o papel do corpo e sua presença na educação e na educação musical, foi necessário procurar na literatura como seu significado se desenvolveu ao longo da história. Aprofundar-se nesse assunto seria um passo em direção à melhor compreensão do significado da proposta de Dalcroze, o revolucionário educador musical do final do século XIX e início do XX, que propôs que todo ensinamento musical passasse pela experiência vivida no corpo. No entanto, essa preocupação não era exclusiva desse autor; no decorrer da história, é possível perceber inúmeras concepções de corpo, e é importante que nos aproximemos de algumas delas para que o pensamento de Dalcroze possa ser mais bem contextualizado. Essa visão panorâmica da questão do corpo na história permitiria, também, esclarecer de que modo a proposta de Dalcroze continuou viva e significativa até hoje. Em vista disso, este capítulo exporá a maneira como o corpo foi compreendido em cada época, da Grécia, berço da civilização ocidental, até os dias de hoje, adquirindo novos conceitos e significados.

Usa-se a palavra corpo em diversos contextos e em diferentes acepções, às vezes sem que se notem os diferentes significados que o termo carrega. O corpo, substantivo masculino, pode significar a substância física, ou a estrutura, de cada homem ou animal; a pessoa, o indivíduo; uma porção limitada de matéria; a parte material, animal, ou a carne, do ser humano, por oposição à alma, ao espírito ou, ainda, o ser humano morto, cadáver (FERREIRA, 2004). Nas poucas palavras usadas aqui, encontram-se diferentes definições para o corpo. Mas qual seria seu real significado no ensino de música? E como esse significado contribuiria para se entenderem as suas formas de atuação?

O corpo brinca, corre, dorme, canta, chora, pula, dança. Não pensamos sem um corpo, nada fazemos sem o corpo e sem ele tampouco podemos ser. Aprendemos com seus movimentos, suas atitudes, sua força e suas dores. Sentimos cada parte do nosso corpo, assim como podemos vê-lo, e aprendemos a ver o mundo por meio dele. Ouvimos e sentimos as vibrações com todo o nosso corpo. Temos nele nosso único bem real, que nos acompanhará por toda a vida.

No entanto, algumas vezes nos esquecemos de seu valor. Simplesmente não nos lembramos de sua importância, de todos os usos que podemos fazer dele. Em algum momento aprendemos a calar nossa vontade, a vontade de sentir, de mover-se. O corpo parado vive e expressa algo, mesmo que não seja essa a intenção do indivíduo. Entretanto, a obrigação de dominá-lo, deixá-lo quieto, sentar-se, não se mover, muitas vezes pode significar um controle externo, uma disciplina imposta por uma situação ou por outro indivíduo, como, por exemplo,

no ambiente escolar, em que ficamos sentados por horas, ou mesmo em situações nas quais, por motivo de convenções sociais, seria “educado” não se mover demasiado.

Esta “educação do corpo” estaria, ainda, ligada à concepção dualista que separa o corpo da mente e à falta de compreensão que se pode ter de suas funções e capacidades. Yvonne Berge, no livro *Viver o seu corpo: por uma pedagogia do movimento* (1986), afirma que, muitas vezes, os intelectuais, esportistas e educadores consideram as atividades físicas de modo dissociado das mentais ou espirituais. Segundo essa autora, alguns indícios seriam:

- separar as atividades corporais das espirituais e não lhes conceder o mesmo valor; longe de serem incompatíveis, elas deveriam, em seu próprio princípio, ser consideradas complementares, o corpo movendo-se com inteligência e sensibilidade, e o espírito encarnando-se, com argúcia, na expressão do corpo;
- recusar-se a compreender que o problema das inaptidões situa-se antes de tudo no nível de um mau emprego do instrumento representado pelo corpo, não sendo de uma incapacidade ou falta de aptidão. Se somos fisicamente subdesenvolvidos, a causa é nosso desconhecimento do todo formado por corpo e espírito, origem de hábitos prejudiciais à nossa harmonia;
- acreditar – erro comum, freqüentemente atribuído a uma certa força de inércia – no caráter irreversível de nossa falta de jeito. A mudança poderá sobrevir não apenas do interior, mas a partir de nós mesmos e através de nossos hábitos cotidianos. (BERGE, 1986, p. 12)

Para elucidar essas questões e principalmente para contextualizar o uso do corpo na educação musical, considera-se necessário apontar as transformações de significado pelas quais a palavra corpo passou ao longo da história, levando-se em consideração especialmente o período compreendido entre o final do século XIX e o início do XX, época em que viveu Jaques-Dalcroze, bem como as características e os desdobramentos desses significados na atualidade.

1.1 O corpo na história

Segundo Silvio Gallo, em seu artigo *Corpo ativo e filosofia* (2006), o corpo tem sido tema constante desde as origens da filosofia, se os gregos forem considerados como criadores do matiz de pensamento no qual, ainda hoje, a civilização ocidental embasa sua visão de corpo e das formas de vivê-lo. O corpo, para eles, tinha um significado bastante abrangente: a

palavra *soma* (corpo), além de designação para o corpo, era uma referência às riquezas e aos bens de cada indivíduo.

Para o filósofo Aristóteles, do período clássico grego, o corpo seria uma realidade física, limitada por uma superfície dotada de forma. E tanto a forma como aquilo que a compõe – a substância física – não poderiam ser separadas: *soma* (corpo) e *psique* (alma) eram considerados dois aspectos distintos do todo, mas, ao mesmo tempo, inseparáveis. O pensamento seria uma das faculdades anímicas, atividade que coordena corpo e alma (GALLO, 2006, p. 11-12).

A visão de Aristóteles pode ser chamada de orgânica; a alma é aquilo que anima o corpo, mas está plenamente integrada a ele. O movimento, qualquer movimento físico, é feito pelo corpo, mas possibilitado pela ação da alma; da mesma maneira, o pensamento é faculdade da alma, mas só pensamos porque somos corpóreos. Parece-me ficar claro, assim, que, para Aristóteles (representando o espírito da cultura grega da época), [...] o corpo é necessariamente lugar de atividade, garantindo o dinamismo da vida. (GALLO, 2006, p. 13)

O pensamento de Platão a respeito do corpo, anterior ao de Aristóteles, era diferente. A partir da influência de Sócrates, Platão caracteriza-se como separador das noções de corpo e alma, baseando-se em sua visão de mundo, que comportava o mundo das idéias (perfeito e eterno) e o mundo material (composto de matéria passível de perecimento) – dois mundos independentes. Sua concepção de corpo como pertencente ao mundo material e, portanto, mortal, contrapondo-se à alma, pertencente ao mundo ideal, perfeita e eterna, não necessariamente coloca o homem como ser cindido, pois, para Platão, o homem seria a junção das duas coisas: corpo físico e alma imortal. Porém, este pensamento, segundo Gallo (2006), deu origem ao dualismo psicofísico¹, defensor da independência dessas duas partes.

Estes dois filósofos, Aristóteles e Platão, pensaram na educação do ser humano, tendo em seu início a importância da educação do corpo. Para Aristóteles, na obra *A Política*, o corpo é gerado antes da alma e, portanto, a atenção deve ser dada primeiro ao corpo e depois aos instintos da alma, desde a gestação, período no qual a mãe deve estar ativa fisicamente e com boa saúde. Para ele, era importante que o corpo estivesse ativo e que a atividade corporal fosse realizada de maneira consciente, não automática, o que deveria ocorrer desde a infância. Platão, em *A República*, coloca o cuidado com o corpo como origem de toda a educação,

¹ Psicofísica é, segundo Ferreira (2004), o estudo das relações funcionais entre a mente e os fenômenos físicos.

iniciando-se pela ginástica, que tinha como função fortalecer o corpo e garantir o conhecimento acerca dele. Pela música seria ensinada a harmonia, voltada para a alma, enquanto pela dança realizar-se-ia a união corpo-alma. Isso demonstra que, apesar de considerar o corpo como algo imperfeito e mortal, Platão pensava que o exercício do corpo e seu controle racional eram necessários para que se chegasse ao domínio das artes da alma, o que culminaria na boa saúde do corpo, necessária ao cultivo dos bons pensamentos (GALLO, 2006, p. 14-18).

Tanto para a filosofia quanto para a medicina, que estava nascendo naquela época, havia preocupação com os cuidados para se obter melhor saúde do corpo, o cuidado de si. No entanto, Gallo (2006, p. 19) observa que:

[...] a visão que prevalecia na história do Ocidente seria não esta, mas sim aquela que desprivilegia o corpo. O dualismo psicofísico que, como vimos, em Platão não significava o desprezo pelo corpo, acabou por ser identificado dessa forma por outras vertentes de pensamento da época e mesmo por alguns de seus discípulos e também pelo neoplatonismo, séculos depois. E com o surgimento do cristianismo, difundiu-se a noção do corpo como sede do pecado, prisão da alma, realidade a ser superada. [...] O corpo era tomado como lugar de pecado e, portanto, quanto menos ativo melhor.

Segundo Maria Augusta Salim Gonçalves, em seu livro *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação* (1994), na Idade Média, período seguinte à Antiguidade Grega, houve uma subversão do mundo da civilização grega por causa da difusão prioritária do cristianismo, que trouxe uma nova visão do homem e do universo. Nesta visão, concebia-se a vida humana numa perspectiva transcendente, que via o homem e o mundo como criações de Deus. O homem, nesta perspectiva cristã, possuiria, além da razão, sentimentos e emoções.

Santo Agostinho, apesar de seu “menosprezo pelo corpóreo, pelas coisas materiais e terrenas” (GONÇALVES, 1994, p. 45), concebia a alma como Eu, numa compreensão de corporalidade que entende o corpo penetrado pela alma, que o anima e o torna sensível ao mundo (GONÇALVES, 1994, p. 44-45).

Não obstante a idéia de carne, na Idade Média, estar sempre associada à idéia de pecado, e prevalecer o costume de mortificar o corpo para purificar a alma, a crença cristã a respeito da criação do mundo não permitiu aos pensadores cristãos considerarem o corpo indigno. Do mesmo modo, o dogma cristão da ressurreição confere ao corpo a dignidade de participar da espiritualidade, pois, segundo ele, o próprio corpo se transfigura, tornando-se

participante da natureza imortal do homem. Para os pensadores da Idade Média, entretanto, a verdadeira essência do homem é a sua alma. (GONÇALVES, 1994, p. 47)

A mesma autora estabelece ligações entre as transformações do significado do corpo e as mudanças econômicas ao longo da história ocidental. Entre os autores estudados por ela, encontram-se as investigações de Zur Lippe a respeito da corporalidade. Gonçalves expõe seu pensamento, concluindo que:

[...] o homem ocidental estendeu sua atitude de um crescente domínio da natureza ao seu próprio corpo, domínio esse que caminhou passo a passo com a exploração do trabalhador corporal no sistema capitalista. Essa atitude do homem em relação a sua corporalidade, como uma parte da natureza que deveria ser dominada, e que separa corpo e espírito, sensação e razão, perpassa o século XVI, quando surgiu a ciência moderna. A racionalidade implícita na ciência moderna é a de dominação e controle da natureza. (GONÇALVES, 1994, p. 19)

No Renascimento, o mundo físico tornou-se observável, mensurável, tido como realidade única. Segundo a mesma pesquisadora, foi a partir do Renascimento que o homem descobriu o poder da razão para transformar o mundo, seguindo o paradigma então instalado: o da matemática e da mecânica. Nesse momento, o corpo começou a ser controlado por meio da manipulação científica. Antes disso, na Idade Média, o homem procurava compreender o significado das coisas apoiando-se na razão e na fé, sem o objetivo de controlar a natureza, mas respeitando-a, pois se considerava parte desse todo.

Nos pensadores do Renascimento, o trabalho físico recupera o valor e a dignidade que lhe eram atribuídos nos textos bíblicos, cabendo o mérito, em grande parte, ao pensamento reformista de Lutero. Giordano Bruno e Campanella enaltecem o trabalho e o trabalhador. Assim, o pensamento renascentista colabora veementemente para uma libertação dos conceitos platônicos. O homem não é considerado somente um ente de razão, mas também um ente de vontade – possui uma vontade que, iluminada pela razão, permite-lhe dominar e modificar a natureza. O trabalho físico já não é visto como aviltante à natureza humana, mas, por outro lado, sua dignidade não reside nele mesmo: reduz-se ao fato de que torna possível a atividade propriamente humana que, para os pensadores dessa época, ainda é a contemplação. Assim, a práxis produtiva, ainda que valorizada e enalticida por esses pensadores, é relegada a um plano inferior. (GONÇALVES, 1994, p. 49)

Neste período, o homem deixou de produzir para a satisfação de suas necessidades e passou a produzir para a venda. Com isso, seu trabalho adquiriu valor de mercadoria, diferindo do trabalho ligado às necessidades vitais. Como resultado, as relações do homem com seu corpo e com a natureza foram rompidas e o trabalho humano foi reduzido à força de trabalho, passando a haver, então, “uma dissociação entre a força criativa espiritual do homem e a força fisiológica corporal” (GONÇALVES, 1994, p. 22). Para a autora, o corpo, como força de trabalho, passou a ser utilizado para a produção do capital, por meio da opressão e da manipulação corporal.

Na era moderna, a natureza foi concebida pelo homem como algo a ser dominado, modificado e transformado em seu benefício. Essa concepção veio ao encontro da expansão do sistema capitalista, criando relações sociais complexas. As condições econômicas, sociais e políticas deste sistema impuseram ao homem moderno a negação de seu corpo e a dependência de vários produtos e tecnologias que o distanciaram de uma forma ativa e imediata do uso de seu corpo, afastando-o “de experiências sensíveis imediatas com o mundo que o cerca” (GONÇALVES, 1994, p. 28), ao mesmo tempo em que facilitaram seu acesso a diferentes perspectivas e formas de conhecimento.

No séc. XVII, sob a influência do pensamento cartesiano, o corpo foi ainda mais negado. A maior prova desta negação seria a declaração de René Descartes em seu livro *O discurso do método* (1979, p. 75), segundo a qual “a alma pela qual sou o que sou, é inteiramente distinta do corpo, e até mais fácil de conhecer do que ele, e ainda que este não existisse, ela não deixaria de ser tudo o que é”. Como se pode ver nos textos do autor, o corpo era negado e representava um tormento, algo a ser vencido para que prevalecesse a existência do puro pensamento, o que seria algo inconsistente, uma vez que o corpo tem presença absoluta mesmo quando o indivíduo tenta negá-lo. Segundo José Antônio de Oliveira Lima (1994, p. 28-29), no pensamento cartesiano “o corpo é tormento, o corpo é provação, o corpo é algo a ser vencido”.

A razão, faculdade da alma, é, para Descartes, o conhecimento verdadeiro, enquanto o conhecimento sensível, corporal, não seria digno de confiança, poderia enganar. Gallo (2006, p. 21) considera que essa posição cartesiana a respeito do corpo – que significava apenas a extensão da alma, movido por ela e incapaz de sentir, pensar e mover-se sem ela – talvez prevaleça até hoje, em termos gerais, na sociedade. Esta permanência do significado

cartesiano para o corpo talvez decorra não somente do pensamento filosófico, mas também de aspectos políticos.

No século XVIII, com o Iluminismo, havia forte herança do pensamento cartesiano, dando-se primazia ao pensamento e à razão.

Nessa época, surgiram correntes de pensamento como o materialismo, o naturalismo e o sensismo, que, tendo suas raízes no empirismo do século anterior, procuravam explicar o conhecimento e a atividade anímica por meio das sensações, reduzindo o espírito a um resultado da atividade cerebral, e o corpo, sem alma, a um feixe de sensações que se organizavam mecanicamente. (GONÇALVES, 1994, p. 52)

Entretanto, no mesmo século encontra-se no pensamento de Jean-Jacques Rousseau a valorização da humanidade do homem, com ênfase no naturalismo.

Rousseau resgata, ao mesmo tempo, o homem como um ser corpóreo, dotado de necessidades e paixões, e o homem como um ser espiritual e histórico, que possui livre arbítrio. A humanidade do homem reside na consciência de seu livre-arbítrio, na consciência de poder escolher suas ações e no sentimento que acompanha essa possibilidade. O ato de liberdade moral não deriva, portanto, de uma decisão da razão desvinculada da realidade corpórea, mas também dele participam os sentimentos e as emoções do homem. (GONÇALVES, 1994, p. 53)

Para Rousseau, ao longo da história da humanidade o homem foi-se distanciando de um estado em que tinha o corpo com saúde e o coração em paz, sua própria natureza, anterior à razão. Esta pureza de sentimento teria sido deteriorada pelo convívio em sociedade e deveria ser resgatada, ao mesmo tempo em que o homem deveria tornar-se um ser comunitário, superando sua natureza independente.

No séc. XIX, Georg W. F. Hegel acreditava que era por meio do trabalho que o homem poderia humanizar-se. Ao trabalhar não somente para satisfazer suas necessidades, mas atendendo às necessidades de todos, o homem superaria sua condição natural, seu estado animal. Corpo e espírito funcionariam, pelo trabalho, para melhorar sua condição humana.

Assim, a corporalidade, ao mesmo tempo que fundamenta o trabalho, por ele se humaniza – é o corpo impregnado de um espírito, que, ao transformar a natureza, também se transforma. O princípio da natureza humana é o espírito – um espírito que evolui historicamente e se encarna no povo, vivendo no indivíduo com uma segunda natureza. (GONÇALVES, 1994, p. 56)

Karl Marx alinha-se a este pensamento, explorando ainda mais o papel da corporalidade do homem em suas relações de trabalho. Para ele, a consciência não se separa da vida corpórea do homem. Este está inserido no mundo por intermédio de seus sentidos humanos, não apenas de seus pensamentos. Sua atividade produtiva, tal como pensava Hegel, era o que lhe daria a condição de corpo humano. No entanto, Marx aponta para a problemática do trabalho alienado, que, com o sistema capitalista, tornou o homem distanciado de sua corporalidade.

Sua atividade produtiva, criativa, em que ele expressa seu ser total, é transformada em tempo de trabalho e absorvida pelo capital. [...] O corpo do trabalhador não é somente um corpo alienado, mas é um corpo deformado pela mecanização e pelas condições precárias de realização de movimentos. (GONÇALVES, 1994, p. 63)

Neste contexto, também estavam imersas as relações da produção capitalista e da corporalidade, refletidas na maneira de se pensar a escola e o ensino. O sistema atual de ensino remete, ainda, à concepção que a escola tinha do poder disciplinar sobre o corpo nos séculos XVIII e XIX. Segundo Michel Foucault, isso acontecia por meio da regulação do comportamento, pela eliminação de movimentos corporais involuntários, controlando e não permitindo a expressão espontânea de emoções no corpo (GONÇALVES, 1994, p. 33).

Trazendo a questão do corpo para a escola, pode-se dizer que os mecanismos de disciplina escolar refletem o modo como as estruturas sociais tratam das relações de poder e dominação. A escola, inserida no contexto de determinada sociedade, estabelece com esta uma relação dialética, ao mesmo tempo que reproduz as características da dominação existente nas hierarquias das relações sociais, tais como nas empresas, indústrias, agrupamentos militares, bem como representam um local de transformação social. Para Rumpf (apud GONÇALVES, 1994, p. 33), “nos últimos 150 anos de processo civilizatório, [a escola] pretende não somente disciplinar o corpo e, com ele, os sentimentos, as idéias e as lembranças a ele associadas, mas também anulá-lo”.

Segundo Edson do Carmo Inforsato, em seu artigo *A educação entre o controle e a libertação do corpo* (2006, p. 98),

O sistema escolar, expressão completa da educação chamada formal, como nós o conhecemos e o vivemos, é fruto da ordem instituída pela sociedade

moderna. Sua finalidade, em linhas gerais, era e ainda é a de preparar os indivíduos para os aspectos exteriores da vida republicana, os quais se expressam pela democracia representativa como forma de organização política, pelo mercado como forma de organização da produção, de distribuição e de troca de bens e serviços, e pelo Estado-Nação como o ente territorial, cultural e histórico organizador e responsável pela coesão social da sociedade que nele vive.

Para este autor, o racionalismo cartesiano, na modernidade, “acarretou a supremacia da cabeça, lugar do cérebro, sobre os outros órgãos” (INFORSATO, 2006, p. 101). O aprendizado das linguagens letradas constituiu o modo de compreensão do mundo e de intermediação da vida, no qual as operações simbólicas e a escrita tiveram supremacia sobre a expressão do corpo e a fala, a oralidade. Neste sentido, na escola,

[...] o corpo se resumia aos olhos, para decodificar os sinais da linguagem escrita impressa no quadro-negro e nos textos; às mãos, para reproduzir a leitura codificada; e ao cérebro, para ordenar e memorizar as etapas, os conceitos e as operações exigidos por essa forma de socialização. Para isso o corpo deveria ficar por períodos inteiros acondicionado em fileiras, sentado em carteiras, em ambientes compartimentados, junto com outros tantos corpos seguindo os comandos de professores que estavam legitimados pelo Estado para transmitir os conhecimentos, os conteúdos que, na maioria das vezes, estavam muito além das exigências ordinárias da vida social em curso. (INFORSATO, 2006, p. 102)

Com as reformas educacionais, algumas propostas vieram na tentativa de modificar os esquemas tradicionais. Essas práticas, implantadas em alguns sistemas educacionais, procuraram diferenciar-se da escola formal, dando ênfase à subjetividade do indivíduo e não somente aos conhecimentos do mundo adulto – modelo imposto até então. Estas novas iniciativas foram chamadas de pedagogias ativas: “elas propugnavam uma educação em que as expressões de cada ser – seu corpo, sua mente – fossem levadas em conta; cada ser teria participação na sua aprendizagem” (INFORSATO, 2006, p. 102).

Rousseau foi um dos primeiros a pensar a respeito do papel da educação, acreditando que ela tinha o dever de proporcionar, “primeiramente, pela experiência, um desenvolvimento espontâneo da sensibilidade, até que o ser humano, ao tornar-se adulto, no exercício da liberdade moral, submeter-se-ia livremente à razão, obedecendo a um sentimento interior. [...

Para ele,] o corpo é o componente desde sempre integrado no homem, origem do sentimento no qual ressoa e vive a clarividência do espírito.” (GONÇALVES, 1994, p. 54)

Em *De tramas e fios*, Marisa Fonterrada (2005, p. 50) observa que Rousseau, na obra *Émile*, de 1762, trata a educação do seguinte modo:

[Rousseau] defende a idéia de que a educação se constitua a partir da natureza da criança e que, portanto, a vida moral deve ser um prolongamento da vida biológica. Desse modo, o ideal ético não pode ultrapassar a expressão das necessidades, instintos e tendências que formam a vontade de viver.

Além de Rousseau, outros pensaram na importância de uma aprendizagem mais conectada com algo intrínseco ao ser humano, seu próprio corpo. Segundo Regina Márcia S. Santos (educadora musical do Rio de Janeiro) em seu artigo *Jaques-Dalcroze, avaliador da instituição escolar: em que se pode reconhecer Dalcroze um século depois?* (2001b), Dalcroze viveu numa época em que o pragmatismo e o existencialismo figuravam como correntes filosóficas destinadas a repensar o ensino tradicional, evitando o academicismo. A autora explica esses dois movimentos da seguinte forma:

[...] o movimento pragmatista em educação (pragmatismo, instrumentalismo, funcionalismo ou experimentalismo) busca um tratamento científico para a ação educativa, “psicologizando a educação”, segundo Pestalozzi e Herbart. O pragmatismo entende que a disciplina e o esforço decorrem do interesse; que o valor da experiência está no *para que* e *para onde* ela se move, facilitando experiências posteriores; e que o sentido de organização da matéria deve ser buscado, de modo a se poder conseguir sua compreensão com base na experiência. [...]

O existencialismo se mostra segundo Kierkegaard, Nietzsche, Heidegger, Jaspers, Sartre, Marcel, Buber e outros tantos. Há um existencialismo preocupado com a relação dialógica do homem no mundo, com a integração de diferentes percepções até a descoberta [...] de um modo autêntico da existência, um projeto de ser sempre reinventado, dinâmico e particular do homem. (SANTOS, 2001b, p. 14, grifos da autora)

Entre todos estes pensadores, a autora destaca que Nietzsche prenunciou a “crise da modernidade”, colocando a conciliação de aspectos até então ditados pelo positivismo:

No lugar do racionalismo socrático e do positivismo do final do século XIX, Nietzsche apregoou o espírito dionisíaco, do instinto, da criação, da espontaneidade, da arte, do jogo, da atividade infantil, da dança, da metáfora, da poesia, etc. No lugar do platonismo, onde o mundo dos objetos é só aparência e o mundo das idéias é que é real, [...] Nietzsche defendeu a reconciliação da oposição sensível/inteligível. (SANTOS, 2001b, p. 16)

O processo educativo atual ainda traz resquícios do pensamento cartesiano, ao separar os estudos dos fatores psíquicos dos estudos dos fatores fisiológicos, ainda considerados como ciências distintas. Este aspecto dificultou o entendimento e a incorporação do conceito de corporeidade, que por sua vez encontra-se intimamente ligado a uma tentativa de ver a educação do ser humano como um processo integrado, que não possibilita o dualismo, até então aceito. Segundo Wagner Moreira, no livro *Século XXI: a era do corpo ativo* (2006, p. 140, grifos do autor),

[...] o conceito de corpo ativo/corporeidade exige uma educação que realce a afirmação de que o ser humano *não aprende somente com sua inteligência, mas com seu corpo e suas vísceras, sua sensibilidade e sua imaginação*. [...] A corporeidade exige uma aprendizagem significativa da cultura, pois educar-se é aprender a fazer história, fazendo cultura. A corporeidade, ao participar do processo educativo, busca compreender o fenômeno humano, pois suas preocupações estão ligadas ao ser humano, ao sentido de sua existência, à sua história, à sua cultura. Para essa aprendizagem não é possível reduzir a estrutura do fenômeno humano a nenhum de seus elementos. Há que utilizar uma dialética polissêmica, polimorfa e simbólica.

O significado de corporeidade que encontramos neste estudo está ligado ao pensamento de Maurice Merleau-Ponty. Ao sintetizar este pensar, Gonçalves ajuda a esclarecer o entendimento deste autor a respeito da corporeidade:

Merleau-Ponty reflete sobre o fenômeno da percepção e encontra na consciência perceptiva o sentido do corpo na relação homem-mundo. [...] Assim, a cada passo na evolução do seu pensamento, o poder constituinte da consciência é minimizado, adquirindo a relação corpo-mundo sensível o estatuto ontológico de doadora de significados. O real não é constituído por uma consciência pura que o determinaria, mas a relação homem-mundo é estabelecida num contato direto com as coisas – do corpo com as coisas. É o olhar, são as mãos... Enfim, nossos sentidos, que nos revelam o mundo. [...]

O corpo é o lugar onde a transcendência do sujeito articula-se com o mundo.
(GONÇALVES, 1994, p. 66)

Na escola atual, as disciplinas fragmentam o conhecimento do mundo, quantificando-o, medindo-o, com práticas muitas vezes desvinculadas de experiências sensoriais concretas, em que o próprio aluno “torna-se objeto de mensurações quantitativas, na avaliação de uma aprendizagem que privilegia, sobretudo, as operações cognitivas” (GONÇALVES, 1994, p. 34). Os métodos de ensino, as características dos conteúdos ensinados e a obrigação de o aluno não se movimentar durante as aulas são conflitantes em relação à maneira como este mesmo aluno vive em seu dia-a-dia, com todo o seu corpo.

Na atualidade, a problemática do uso do corpo na aprendizagem de um instrumento musical é tratada por Patrícia Pederiva (2005), que o coloca como o primeiro instrumento de trabalho de um músico, utilizado integralmente na prática do instrumento. Para esta prática, são requisitados o bem-estar físico e emocional do indivíduo. No entanto, a autora lembra que no ensino da maior parte dos instrumentos musicais a formação do intérprete é focalizada na técnica musical, com o intuito de se alcançarem rapidamente habilidades virtuosísticas que correspondam às exigências do meio artístico:

Esquece-se que o músico é um ser humano possuidor de um corpo que abrange o físico, o mental e o emocional. Trata-se o intérprete como se fosse uma “máquina de fazer música”. O corpo, como consequência dessa percepção, é fragmentado em função dos objetivos a serem alcançados: a decodificação do símbolo e o domínio técnico do instrumento. (PEDERIVA, 2005, p. 12)

Espera-se que o professor de música saiba fundamentar sua prática de tal modo que possa organizar melhor seu conhecimento e o desenvolvimento de seus objetivos. Isto também se aplica à sua consciência a respeito do significado do corpo, uma vez que, se lhe é conferida tal importância, deve-se saber o porquê disto.

Para finalizar esta revisão de literatura acerca das diferentes maneiras pelas quais o corpo foi pensado na educação ao longo da história, por meio do estudo do pensamento de alguns educadores, filósofos e pensadores no geral, expõe-se a seguir o pensamento de Henri Wallon, filósofo francês conhecido por suas pesquisas a respeito da psicologia do

desenvolvimento, que coloca o movimento como o elemento inicial da comunicação e do desenvolvimento do ser humano, o que lhe confere importância primordial no trabalho educativo.

Em seu livro *Psicologia e educação na infância*, Wallon (1975) apresenta as capacidades corporais da criança desde seu nascimento, sob o título de “A importância do movimento no desenvolvimento psicológico da criança”:

Na criança, cuja atividade começa por ser elementar, descontínua, esporádica, cuja conduta não tem objetivos a longo prazo, a quem falta o poder de diferir as suas reações e de escapar assim às influências do momento presente, o movimento é tudo o que pode dar testemunho da vida psíquica e traduzi-la completamente, pelo menos até ao momento em que aparece a palavra. Antes disso, a criança, para se fazer entender, apenas possui gestos, ou seja, movimentos relacionados com as suas necessidades ou o seu humor, assim como com as situações e que sejam susceptíveis de exprimi-las. Além destas significações adquiridas, o próprio movimento, pela sua natureza, contém em potência as diferentes direções que poderá tomar a atividade psíquica. É essencialmente deslocação no espaço e tem três formas que possuem cada uma a sua importância na evolução psicológica da criança. Pode ser passivo ou exógeno, quer dizer, sob a dependência de forças exteriores, das quais sobressai a gravidade. Nesse caso, apenas pode provocar reações secundárias de compreensão ou de reequilíbrio. (WALLON, 1975, p. 75)

1.2 A dicotomia das influências recebidas pelo corpo na contemporaneidade

Na atualidade, há uma tendência em compreender o corpo em sua totalidade, afastando-se do modelo cindido a nós legado pelo pensamento cartesiano, embora a clássica definição de corpo como “parte material, por oposição à alma, ao espírito”, ainda se encontre nos dicionários. Segundo essa definição, o corpo ainda é visto na perspectiva da dualidade do ser, ao ser colocado como elemento de oposição à alma, ao espírito; é considerado como algo físico, que define o homem como matéria, separando-o de outros homens. A palavra corpo é também usada para definir o homem morto, destituído de sua alma.

Nos dias atuais, o corpo tem a influência de duas forças opostas. A primeira, muitas vezes externa e advinda de regras existentes nas diferentes sociedades, determina o movimento e o comportamento do corpo, geralmente diminuindo-lhe as possibilidades de expressão. A segunda influência possibilita-lhe incontáveis caminhos para a conservação de

sua saúde e prolongamento da vida, por meio dos avanços da ciência e da tecnologia. Esta dicotomia reflete no homem contemporâneo um sentimento de inadequação, perplexidade e despersonalização, levando à perda da acuidade sensorial ou mesmo de sua capacidade de memória. As concepções de tempo e espaço vão sendo modificadas com as novas formas de locomoção e comunicação e permitem ao homem ultrapassar seus limites corporais, bem como podem levá-lo ao estresse e a doenças por falta de movimentos (GONÇALVES, 1994, p. 27).

Um exemplo deste sentimento de inadequação seria a busca por um corpo perfeito, tendo como modelo aquele apresentado pelos veículos da mídia. Encontramos, hoje em dia, uma infinidade de centros de beleza com tratamentos de última geração, facilidades para a realização de diversos tipos de intervenções cirúrgicas visando à estética e atividades esportivas cada vez mais inovadoras. Estas, muitas vezes, vêm ao encontro do desejo de se ter um corpo tal qual mostrado no sistema publicitário, e indica preocupação excessiva com o corpo. Para Gonçalves (1994, p. 31), essa preocupação “revela uma intenção manipulativa, reduzindo o corpo a uma materialidade desvinculada da subjetividade que o anima”:

Parece que o corpo, tanto tempo submetido ao controle de um racionalismo dominante, agora se rebela e se transforma no foco das atenções. A rebelião que está na raiz desses movimentos e que encerra a busca de uma unidade pelo homem parece ter sido também usada para perpetuar a visão dicotômica de corpo e espírito implícita no racionalismo e no tecnicismo da sociedade industrial contemporânea. [...] Desligado da espiritualidade, o corpo torna-se independente, acentuando-se a dissociação entre razão e afetividade, entre afetividade e sexualidade, entre individualidade e alteridade. (GONÇALVES, 1994, p. 31)

Para a autora, esta intenção do uso do corpo na publicidade serve apenas para demonstrar o papel de valorização do trabalho mecanizado e da força fisiológica, como valor de mercadoria adquirida na sociedade capitalista. Este corpo, tido como elemento causador de “prazer e fantasia alienada”, distanciado do espectador, mostra-nos a busca pelo prazer individual, no qual não haveria afetividade em relação a outro corpo. Sendo assim, a autora concorda com Silvio Gallo, ao afirmar que o pensamento cartesiano permanece, pois “as relações do homem contemporâneo com a sua corporalidade, ao mesmo tempo que são uma consequência histórica da concepção dualista de corpo e espírito, tendem a perpetuar essa dicotomia” (GONÇALVES, 1994, p. 31).

Por outro lado, há um número cada vez maior de pessoas interessadas em cuidar da saúde por meio da prática de exercícios físicos. Na cidade de São Paulo, por exemplo, há inúmeros grupos e instituições que oferecem práticas corporais para todas as idades. Programas de conscientização à vida saudável são cada vez mais comuns. Práticas em grupo, tais como diversos tipos de danças, *tai chi chuan*, hidroginástica, grupos de corrida em parques, grupos noturnos de ciclistas, entre outros, demonstram o crescente interesse pelo cuidado e valorização do corpo e da saúde.

A preocupação com o papel do corpo e do movimento, de suas possibilidades, também atinge outras áreas que não a da Saúde, como as Artes e a Educação. As novas maneiras de compreensão do mundo levam a uma interação do indivíduo não só de maneira intelectual. Esta interatividade corporal está cada vez mais presente em exposições de artes visuais, em atividades artísticas nas escolas e até mesmo em certos *videogames*, nos quais a pessoa deve interagir corporalmente, movimentando-se. Com isso, acredita-se, ao contrário do que colocam os dois autores citados, que esta dicotomia pode ser modificada, levando o homem a uma compreensão holística da vida, a uma valorização adequada e consciente de seu corpo e de suas possibilidades de movimentos, sensações e aprendizagens.

1.3 A corporalidade ou o “corpo ativo” e suas relações na sociedade

Em oposição à idéia de corpo a serviço do intelecto, há outras concepções de corpo, que o inserem na vida, resgatando seu papel de agente do desenvolvimento, como pensava Dalcroze. Uma delas é o conceito de “corpo ativo”, de corporeidade, que define melhor a apropriação de um corpo para a educação e, portanto, para a educação musical. Segundo Moreira et al. (2006, p. 139), baseados no pensamento de Maurice Merleau-Ponty,

[...] o conceito de corpo ativo [...] é o da corporeidade vivida, em que o ser pensa o mundo, o outro e a si mesmo na tentativa de conceber essas relações, na tentativa de reaprender a ver a vida e o mundo. O corpo ativo, que é vida, busca ver os seres que se mostram, pois estes estão escondidos uns atrás dos outros ou atrás de mim. O corpo ativo busca, em sua existencialidade, olhar os objetos, sabendo que isso demanda habitá-los e assim aprender ou incorporar as coisas nas mais diversas perspectivas.

Esta maneira de ver o corpo vai ao encontro do exame de seu papel como parte de um todo, isto é, do corpo inserido no meio, na sociedade. O conceito de corpo ativo alinha-se com a idéia de que o corpo humano “só pode ser compreendido a partir de sua integração na estrutura global, [... considerando, também, a educação como] uma experiência profundamente humana, a aprendizagem da cultura” (MOREIRA et. al, 2006, p. 140).

Algumas vertentes da antropologia compreendem o corpo como responsável pela transmissão da cultura, espelho de uma determinada sociedade. Nessa perspectiva, o corpo representa as tradições, os costumes, as relações sociais e o meio ambiente em que vive. Não pode ser considerado meramente como elemento biológico.

Essa questão é discutida por Jocimar Daolio em seu livro *Da cultura do corpo* (1995). Segundo este autor, o corpo apresenta semelhanças físicas com outros corpos, independentemente da sociedade em que vive. Porém, os modos de vida, os movimentos realizados, a estrutura de cada sociedade é que vai definir o que o corpo significa. Tanto física, intelectual quanto moralmente, o corpo apresenta significações advindas dos hábitos e comportamentos de cada sociedade. Isso é facilmente constatado quando se observam pessoas de diferentes países, tribos ou regiões de um mesmo país ou, ainda, pessoas que vivem em bairros de uma grande cidade: o modo de expressão e comportamento corporal se modifica, dependendo das condições físicas e sociais em que cada um vive.

Em seu texto, Daolio (1995) refere-se ao estudo de Marcel Mauss, antropólogo que considerou “os gestos e os movimentos corporais como técnicas criadas pela cultura, passíveis de transmissão através das gerações imbuídas de significados específicos” (DAOLIO, 1995, p. 38). Sendo assim, Mauss acredita que a estrutura fisiológica do corpo pode ser modificada por seus usos. O significado da palavra “corpo”, neste caso, não pode ser separado do significado da cultura em que este se insere.

[...] o corpo é fruto da interação natureza/cultura. Conceber o corpo como meramente biológico é pensá-lo – explícita ou implicitamente – como natural, e conseqüentemente, entender a natureza do homem como anterior ou pré-requisito da cultura. [...] O que define corpo é o seu significado, o fato de ele ser produto da cultura, ser construído diferentemente por cada sociedade, e não as suas semelhanças biológicas universais. (DAOLIO, 1995, p. 41)

Cada movimento, gesto, articulação ao falar ou postura colabora para uma definição da origem de cada pessoa. Assim, o corpo está carregado de significados de sua sociedade, pois ele é o primeiro modo de contato do homem com o ambiente em que vive. Segundo Daolio (1995, p. 39), “o homem aprende a cultura por meio de seu corpo”, num processo de incorporação do modo de vida em cada sociedade. Isso mostra como é importante observar e tratar o corpo não somente por suas características biológicas, mas também pelos papéis que representa em dada sociedade. Sem dúvida as características biológicas são importantes para definir capacidades físicas para o movimento e outras habilidades, em qualquer trabalho; porém, só podemos definir realmente o que o corpo representa a partir de um tipo de análise que leve em consideração também os aspectos culturais e os usos e costumes sociais. Para Daolio (1995, p. 42),

[...] atuar no corpo implica atuar sobre a sociedade na qual esse corpo está inserido. Todas as práticas institucionais que envolvem o corpo humano [...] sejam elas educativas, recreativas, reabilitadoras ou expressivas, devem ser pensadas nesse contexto, a fim de que não se conceba sua realização de forma reducionista, mas se considere o homem como sujeito da vida social.

Nesta abordagem, o homem é considerado em sua totalidade, o que afasta a possibilidade de considerar a dualidade do ser. Nestas supostas “partes do homem” (corpo e mente), Mauss inclui também a sociedade como mais uma faculdade do ser humano. Para ele,

No fundo, corpo, alma, sociedade, tudo se mistura. Os fatos que nos interessam não são fatos especiais de tal ou qual parte da mentalidade; são fatos de uma ordem muito complexa, a mais complexa que se possa imaginar. São aqueles para os quais proponho a denominação de fenômenos de totalidade, em que não apenas o grupo toma parte, como ainda, pelo grupo, todas as personalidades, todos os indivíduos na sua integridade, moral, social, mental e, sobretudo, corporal ou material. (MAUSS apud DAOLIO, 1995, p. 44)

A partir da revisão bibliográfica dos estudos do corpo até aqui levantada, pretendeu-se estabelecer, principalmente, que compreender o corpo demanda entender o meio no qual ele está inserido: a sociedade como um todo, os agrupamentos sociais, a política, o que se pensa a respeito da educação em cada uma dessas sociedades e como o pensamento filosófico influencia todos esses conceitos. Deste modo, pretende-se mostrar, no próximo capítulo, as

interações destes significados até agora estudados com outros estudos relacionados à educação musical e o movimento corporal, principalmente com a bibliografia referente ao pensamento de Jaques-Dalcroze, que serve como elo entre os diversos métodos ativos em educação musical.

2

**PERSPECTIVAS DO MOVIMENTO CORPORAL NA EDUCAÇÃO MUSICAL A
PARTIR DE ÉMILE JAQUES-DALCROZE**

Existem muitos métodos e idéias a respeito do significado de educação musical. Nestes, podem-se considerar aspectos bastante distintos, tais como o ensino do instrumento musical em grupo ou individualmente, o estudo do ritmo, da composição, do solfejo, do canto, entre outros elementos musicais, incluindo-se, entre eles, técnicas de musicalização.

Alguns educadores musicais tornaram-se mais conhecidos durante o século XX, por terem suas técnicas divulgadas tanto em seus próprios países como fora deles. A chamada “primeira geração”, que propunha métodos ativos de educação musical, é composta por Émile Jaques-Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodály, Carl Orff e Shinichi Suzuki. Por método ativo entende-se uma educação musical pautada na experiência de vida, na vivência prática, que aproxima a música e o educando, diferenciando-se, assim, da prática tradicional do ensino de música, em que o contato do aluno com a música se dá por meio da teoria e da técnica, com ênfase na compreensão racional de conceitos, apartada da vivência musical.

As idéias propostas pelos educadores da primeira geração ainda exercem forte influência nas práticas de educação musical atual. A partir de 1950, surgem os educadores musicais da chamada “segunda geração”, que se diferenciam dos educadores da primeira pela utilização de material musical alinhado às mudanças ocorridas na música de vanguarda, em contraposição à música tradicional e folclórica, enfatizada pelos primeiros. Neste período há grande interesse, por parte de alguns compositores, de privilegiar a criação, a composição, o som, a escuta ativa, em detrimento da ênfase dada, via de regra, à reprodução da música tradicional. Entre estes educadores, podem ser citados George Self, John Paynter, Murray Schafer e Boris Porena (FONTERRADA, 2005, p. 163-165).

Devido ao interesse pela utilização do movimento corporal na educação musical, foco desta pesquisa, serve de fundamentação a essa investigação a teoria elaborada pelo educador musical suíço Émile Jaques-Dalcroze, que parte do envolvimento dinâmico e expressivo do corpo para levar o aluno à compreensão de questões musicais. Regina Marcia S. Santos (2001b, p. 9) destaca a importância de se pesquisar o alcance das idéias deste educador na atualidade:

Voltar a Jaques-Dalcroze se justifica, uma vez que zonas de ressonância dalcroziana se instalaram, por exemplo, nos territórios cênico-teatral e musicoterapêutico (lembro também da dança), e talvez não tenham repercutido tão intensamente no meio pedagógico-musical, no conservatório, na academia de música e no ensino básico (fundamental e médio). Vários dados atestam isso, e sugerem-nos que talvez nunca tenhamos abandonado

as características de um ensino enciclopédico, pautado no acúmulo de informações, no saber taxionômico, na reprodução mecânica, na inércia do corpo, no privilégio do mentalismo...

O trabalho de Dalcroze data de mais de um século (escreveu sua teoria em 1924, mas desde o final do século XIX já apresentava suas idéias em artigos e aulas), porém acredita-se que sua proposta continue atual, na medida em que atende aos novos paradigmas do pensamento, que visam a um desenvolvimento harmonioso do homem, em contraposição ao pensamento cartesiano-newtoniano que ainda persiste na formação educacional. Segundo Maria Cândida Moraes, em seu livro *O paradigma educacional emergente* (2007), este paradigma educacional estaria de acordo com o pensamento de alguns autores escolhidos por ela, tais como Jean Piaget, Paulo Freire, Seymour Papert e Howard Gardner, que demonstram novas perspectivas para a educação atual:

Todos os autores confirmam a inter-relação entre o indivíduo e seu ambiente, compreendendo-o como um ser contextualizado, uma organização viva, um sistema aberto, que, embora possua uma estrutura de autorregulação inerente, não é, de forma alguma, um ser auto-suficiente; ele está inserido num meio ecológico no qual vive e com o qual interage. Suas teorias reconhecem o conhecimento como algo que está em processo, algo que não possui um aspecto definível ou absolutamente fixo, como uma abstração de um fluxo total e único em movimento constantes, e não um conjunto de verdades pressupondo a existência de flexibilidade, plasticidade, interatividade, adaptação, cooperação, parcerias e apoio mútuo como características importantes do processo, além de sua natureza interdisciplinar. Esses, e vários outros aspectos, demonstram possíveis confluências entre essas teorias e o pensamento científico da atualidade e contribuíram para a identificação de novas pautas como parte integrante de um novo modelo de educação mais atualizado. (MORAES, 2007, p. 24)

Neste sentido, o pensamento de Dalcroze, que defende uma educação musical que privilegie o ser humano como um todo, vem ao encontro desse paradigma atual. Uma vez estabelecida a pertinência do pensamento dalcroziano nos dias atuais, decidiu-se, nesta pesquisa, conhecer de maneira profunda a relação música/movimento corporal. Para isso, foi realizada revisão bibliográfica destinada a demonstrar a importância do movimento corporal e da utilização do corpo como instrumento de percepção e aprendizagem na educação musical. Acreditou-se que, a partir da análise do material bibliográfico examinado, fosse possível

compreender de que maneira as propostas do educador Émile Jaques-Dalcroze estão presentes nos trabalhos de educação musical atuais; em caso afirmativo, se são utilizadas tal como idealizadas pelo pesquisador suíço ou se foram modificadas ou adaptadas à realidade de hoje. Além dessas questões, pretendeu-se, também, discutir a pertinência ou não das idéias do educador, vigentes desde o final do século XIX, na educação musical contemporânea.

2.1 A Pedagogia Dalcroze

Para se compreender a importância de Dalcroze nos dias de hoje, é preciso que fique claro que papel este autor desempenhou na sociedade de seu tempo e quais problemas ele buscou enfrentar com o auxílio de sua teoria de educação musical. Dalcroze viveu na “época do homem segmentado em razão, vontade, emoção e corpo; do racionalismo em substituição à intuição; do tempo da indústria; do princípio de Copérnico, baseado na objetividade da ciência, no mundo da verdade dos objetos externos” (SANTOS, 2001b, p. 16).

As mudanças sociais, econômicas e históricas do final do século XIX e início do XX trouxeram às cidades um novo perfil, com a necessidade urgente de escolas públicas que atendessem aos filhos dos operários. Dalcroze foi sensível a esta situação e sua preocupação dirigia-se à educação das massas, referindo-se ao aumento populacional e às reivindicações populares ocorridas após a Revolução Francesa, que resultaram numa mudança na forma de vida e de pensamento. Desse modo, o educador suíço via a necessidade de adequar a educação musical a esta nova realidade, atribuindo “aos órgãos governamentais, aos professores e aos artistas a responsabilidade de promover a educação das massas” (FONTERRADA, 2005, p. 114).

O debate em torno desta questão – a busca por mudanças na maneira cartesiana comum ao pensamento em vigor, que atribuía ao pensamento e à capacidade de reflexão do homem a primazia sobre outras formas de conhecimento – não era apenas uma preocupação do educador aqui destacado, mas atingia estudiosos provenientes de outras áreas do conhecimento. Desse modo, campos como a Psicologia, a Educação e a Filosofia, entre outros, já questionavam a idéia da supremacia da mente sobre as emoções, o uso do corpo, as percepções, que caracterizavam outras maneiras de apropriação do mundo, de caráter subjetivo, e que também contemplavam a influência da cultura no desenvolvimento do ser

humano. Essas correntes tinham como representantes autores como Nietzsche, Freud, Piaget e Dewey, entre muitos outros.

Embora nesta pesquisa não se tenha a pretensão de se debruçar sobre o pensamento destes autores, é importante ter-se em mente que Dalcroze não era o único intelectual ou artista da época a se inquietar com as questões referentes à dualidade do ser, aceita até então. Essas questões decorriam de um movimento de reação ao modelo epistemológico predominante a partir das idéias de Descartes (século XVII), que dava primazia ao modelo racionalista, e tinham a pretensão de buscar respostas para elas, na compreensão dos modos de atuação dos múltiplos canais utilizados pelo homem em seus processos de relação com o mundo – os corporais, mentais, afetivos e perceptivos.

Embora estas questões se prendessem à época em que viveu Dalcroze (final do século XIX até meados do século XX), não é inconsistente se perguntar o quanto elas continuam procedentes nos dias atuais e até que ponto a separação material/espiritual no ser humano está superada. Acredita-se que, apesar das mudanças ocorridas desde então, ainda haja necessidade de se investir em modelos educacionais que contemplem o homem na sua totalidade. Nesse sentido, caminhar em direção às idéias deste autor não se configura como retrocesso, mas como avanço, sendo que as idéias que apresenta continuam pertinentes e ainda não foram superadas.

2.2 Os fundamentos da Rítmica de Dalcroze

O presente estudo está fundamentado na teoria desenvolvida por Émile-Jaques Dalcroze, exposta por ele em uma série de textos e artigos, e por Marie-Laure Bachmann, ex-diretora do Instituto Dalcroze em Genebra e pesquisadora da metodologia na Suíça atualmente. É importante abordar Dalcroze a partir desses dois aspectos – a proposta inicial, publicada nos primeiros anos do século XX, e sua adaptação aos dias de hoje, por Marie-Laure Bachmann, junto a outros professores do Instituto Dalcroze.

Dalcroze criticava o modelo educacional de sua época, cujos procedimentos, segundo ele, encontravam-se estagnados no fim do século XIX. Isso ocorria no ensino musical ministrado tanto nos conservatórios e escolas de música quanto nas escolas públicas. De acordo com o mesmo autor, a ênfase do ensino era colocada no virtuosismo, na leitura e

escrita de música, na análise e classificação de organizações sonoro-musicais, nos exercícios de harmonia, sem que houvesse preocupação em desenvolver a percepção auditiva e a sensibilidade musical do aluno. Ele explica essa problemática no início de seu livro *Le rythme, la musique et l'éducation*, com textos do educador escritos durante sua vida:

Há 25 anos comecei a ensinar no Conservatório de Genebra, como professor de Harmonia. Desde as primeiras aulas, ao constatar que o ouvido dos futuros harmonizadores não estava preparado para escutar os acordes que eles tinham de escrever, compreendi que o erro do ensino musical usual é de os alunos não passarem pela experiência, a não ser no momento mesmo em que lhes é pedido para anotar as conseqüências – em vez de impô-las desde o início do aprendizado, quando o corpo e o cérebro se desenvolvem paralelamente, comunicando um ao outro, incessantemente, as impressões e sensações. Com efeito, estando eu decidido a fazer preceder as aulas de escrita harmônica por experiências particulares de ordem fisiológica, com o objetivo de desenvolver as funções auditivas, bem depressa percebi que, entre os alunos mais velhos, as sensações acústicas eram retardadas por arazoamentos antecipados e inúteis, enquanto entre as crianças elas se manifestavam de maneira espontânea e engendravam, muito naturalmente, a análise. Propus-me, então, a educar a escuta de meus alunos desde a idade mais tenra e constatei, assim, que não somente as faculdades de audição se desenvolvem mais depressa no momento em que uma sensação nova cativa a criança e a alma de uma curiosidade alegre – como também que, uma vez que o ouvido esteja dirigido aos encantamentos naturais dos sons e dos acordes, seu espírito não terá nenhum problema de se habituar aos diversos procedimentos da leitura e da escrita.² (JAQUES-DALCROZE, 1965, p. 5, tradução nossa)

² “Il y a vingt-cinq ans que j’ai fait mes débuts dans la pédagogie, au Conservatoire de Genève, en qualité de professeur d’harmonie. Dès les premières leçons, en constatant que l’oreille des futurs harmonistes n’était pas préparée à entendre les accords qu’ils avaient la tâche d’écrire, je compris que l’erreur de l’enseignement usuel est de ne faire d’expériences aux élèves qu’au moment même ou on leur demande d’en noter les conséquences – au lieu de les imposer tout au commencement des études, au moment où corps et cerveau se développent parallèlement, se communiquant incessamment impressions et sensations. En effet, m’étant décidé en conséquence à faire précéder les leçons de notation harmonique, d’expériences particulières d’ordre physiologique tendant à développer les fonctions auditives, je m’aperçus bien vite que chez les plus âgés de mes étudiants, les sensations acoustiques étaient retardées par des raisonnements anticipés et inutiles, tandis que chez les enfants elles se révélaient d’une façon toute spontanée, et engendraient tout naturellement l’analyse. Je me mis dès lors à éduquer l’oreille de mes élèves dès l’âge le plus tendre et constatai ainsi que non seulement les facultés d’audition se développent très vite à une époque ou toute sensation neuve captive l’enfant et l’anime d’une curiosité joyeuse, – mais encore qu’une fois son oreille entraînée aux enchaînements naturels de sons et d’accords, son esprit n’a plus aucune peine à s’habituer aux divers procédés de lecture et d’écriture.”

Assim, ele questionava a maneira tradicional de entender o ensino de música – baseado na compreensão intelectual e desvinculado da experiência – e duvidava de sua eficácia diante das demandas da nova sociedade que se instalava no século XX, influenciada pelos processos de industrialização e urbanização crescentes e pelas fábricas, que traziam centenas de operários às cidades.

A sociedade, no início do século XX, apresentava necessidades diferentes das conhecidas até então. As escolas tinham de se adaptar rapidamente para receber os filhos de operários, como resultado da crescente urbanização causada pelas grandes mudanças econômico-sociais da época. Dalcroze acreditava que a música poderia contribuir efetivamente para organizar essa clientela, mas, para que fosse possível desempenhar esse papel, havia necessidade de uma metodologia capaz de lidar com a situação que se apresentava. Foi então que desenvolveu e propôs um método alternativo de educação musical – que aplicava a seus alunos no conservatório, mas que também poderia ser utilizado na escola pública – em que aliava movimento e experiência auditiva dos sons e da música à compreensão racional da linguagem musical.

Recorde-se que o modelo de ensino, à época, baseava-se no entendimento racional da música, fixando-se na compreensão intelectual dos fenômenos musicais e nas técnicas de execução. Não se cogitava em atentar para os componentes afetivos ou motores do aprendizado. Dalcroze foi um dos primeiros educadores a perceber que havia uma ligação entre mente, afeto (sensibilidade) e corpo (sensorialidade) e construiu sua metodologia de ensino da música com o intuito de enfatizar essa integração. A música era considerada por ele como esse agente integrador, por ser elemento comum tanto ao corpo e ao espírito quanto ao movimento.

[...] A música, constata Jaques-Dalcroze (1907, p. 43), “é composta de sonoridade e movimento; o [próprio] som é uma forma de movimento.” O corpo, por sua vez, compõe-se de ossos, órgãos, músculos. E “os músculos foram criados para o movimento” (p. 39). Quanto ao espírito, tanto evocamos os sentimentos, que seriam movimentos da alma, como nos referimos à mobilidade do pensamento, que também é movimento, e suscetível de ser movido [...].³ (BACHMANN, 1998, p. 24, tradução nossa)

³ “La música, constata Jaques-Dalcroze (1907, p. 43), ‘está compuesta de sonoridad y de movimiento; el [propio] sonido es una forma de movimiento.’ El cuerpo, por su parte, consta de huesos, órganos, músculos. Y ‘los músculos han sido creados para el movimiento’ (p. 39). En cuanto al espíritu, ya evoquemos los sentimientos, que serían movimientos del alma, o nos referimos a la movilidad del pensamiento, también es movimiento, y susceptible de ser movido [...].”

O sistema de educação musical criado por ele, ao qual chamou de “Rythmique” (Rítmica, na tradução em português), compreende exercícios e técnicas de utilização do movimento corporal e visa a proporcionar educação musical integrada, aliando mente, corpo e espírito. Segundo Dalcroze, a educação musical deveria partir da audição, levando em consideração que todo o corpo é passível de ouvir, externalizando, pelo movimento corporal, os elementos musicais ouvidos e sentidos. Para ele, o movimento corporal é imprescindível para a ampliação da consciência rítmica e dos fenômenos musicais.

Esta tentativa, em sua época, sem dúvida encontrava opositores conservadores, que não aceitavam que a educação musical pudesse se desenvolver a partir de atividades corporais, principalmente porque estas não eram usuais nas escolas de música, conservatórios, ou, ainda, em atividades que envolvessem o público em geral, mas destinadas apenas a artistas e dançarinos. Segundo Fonterrada (2005, p. 113), Dalcroze “era combatido no meio musical por suas idéias revolucionárias, o que o levou a querer reafirmar o que descobria a partir de suas intuições, por meio de argumentos sólidos e do trabalho experimental que desenvolvia com seus alunos”.

A necessidade de mudança no ensino da música devido às circunstâncias acima expostas fez com que o educador refletisse sobre e pesquisasse novas maneiras de explorar o sentido musical, evitando que o conhecimento se pautasse “numa repetição mecânica dos ensinamentos do professor” (SANTOS, 2001b, p. 10).

A partir das constatações feitas por ele, baseadas em experimentos com seus próprios alunos do conservatório, Dalcroze propôs seu sistema.

O sistema de educação musical a que Dalcroze chamou “Rythmique” (Rítmica) relaciona-se diretamente à educação geral e fornece instrumentos para o desenvolvimento integral da pessoa, por meio da música e do movimento. Além desse propósito mais amplo, atua como atividade educativa, desenvolvendo a escuta ativa, a voz cantada, o movimento corporal e o uso do espaço. Dalcroze enfatiza o fato de o corpo e a voz serem os primeiros instrumentos musicais do bebê, daí a necessidade de estímulo às ações das crianças desde tenra idade, e da maneira mais eficiente possível. (FONTERRADA, 2005, p. 118)

Sua idéia é a de que o movimento corporal tem papel primário e primordial na experiência musical, “partindo do ser humano e do movimento corporal estático, ou em

deslocamento, para chegar à fruição, conscientização e expressão musicais” (FONTERRADA, 2005, p. 120). Para o educador,

[...] quanto mais vasta e variada for a experiência física da criança, maior será também o número de facetas, por assim dizer, em que se refletirá sua imaginação infantil. O resultado será, além de um excelente desenvolvimento físico, um refinamento da inteligência. É a inteligência que lhe permitirá tirar proveito da experiência.⁴ (JAQUES-DALCROZE apud BACHMANN, 1998, p. 20, tradução nossa)

Como visionário de futuros tempos, Dalcroze sonhava com uma educação musical em que “o corpo desempenharia por si mesmo o papel de intermediário entre o som e a mente e se converteria no instrumento direto de nossos sentimentos” (BACHMANN, 1998 p. 25). A música seria, então, o agente reconciliador do velho princípio da dualidade do ser. Dalcroze acreditava na música como agente mediador porque, para ele, nenhuma das faculdades humanas é imune à música, fazendo dela um eixo capaz de promover a união de todas as partes. E o movimento seria o agente mobilizador desse eixo, pois, segundo o mesmo autor, ele é o elemento comum ao espírito, ao corpo e à música (BACHMANN, 1998, p. 23, 25).

A maneira encontrada por ele para realizar esta união entre o movimento e a música foi o uso do ritmo. Dalcroze acreditava que o ritmo é a ordem do movimento. É preciso que se entenda que, ao falar assim do ritmo, Dalcroze não se está limitando ao ritmo musical, como organização das durações dos sons da música, mas o compreende num sentido muito mais amplo, presente em todas as manifestações de vida, na terra, nos fenômenos naturais e no cosmos, nas manifestações culturais de qualquer natureza, na arte e, especificamente, na música. Para Dalcroze (BACHMANN, 1998, p. 24), somente o ritmo poderia desempenhar este papel, porque “[...] consiste em movimentos e interrupções de movimentos e caracteriza-se pela continuação e repetição; o ritmo é a base de todas as manifestações vitais, desde as mais evoluídas até as mais elementares.”

Tendo em vista este agente, a Rítmica foi concebida por meio de observações e experimentos feitos pelo educador em suas aulas no Conservatório de Genebra, em que

⁴ “[...] cuanta más vasta y variada sea la experiencia física del niño, mayor será también el número de facetas, por así decirlo, en que se reflejará su imaginación infantil. El resultado será, aparte de un excelente desarrollo físico, un refinamiento de la inteligencia. Es la inteligencia la que le permitirá sacar provecho de la experiencia.”

buscava, além de um aprendizado musical, a expressão de sentimentos do aluno em relação àquilo que fora aprendido por ele. Dalcroze tinha como pressuposto que o corpo era receptor total dos sons, não somente por intermédio da audição, mas, sim, em nível muscular e de consciência. A função da Rítmica seria proporcionar, então, uma educação musical que partisse “da audição (escuta consciente), e que esta implicaria na participação de todo o corpo, na construção de imagens claras” (SANTOS, 2001b, p. 19). Os exercícios e atividades propostos pelo educador exploram os movimentos básicos, como andar, saltar, correr; exploração do espaço, do movimento e do tempo neste espaço, visando sempre à expressão daquilo que escutam pelo movimento corporal. Com isto, pode-se alcançar um

[...] aumento da concentração; a reação imediata ante um estímulo; a dissociação, a coordenação e retenção de movimentos; o auto-conhecimento e o domínio das resistências e possibilidades corporais; a quantidade de passos na relação espaço-tempo; o equilíbrio entre reações conscientes e automáticas; a prontidão para executar ordens que venham da mente. (SANTOS, 2001b, p. 21)

2.3 Tempo, espaço e energia

O movimento corporal está, necessariamente, ligado ao tempo, ao espaço e à energia. Por menor que seja um movimento, ele despende certa energia e ocorre em um determinado tempo e em um determinado espaço. A música, tal como o movimento, também acontece no tempo e no espaço.

Bachmann (1998) recorda que, sempre que nos referimos a um movimento descrevendo-o no espaço, costumamos utilizar palavras de cunho temporal, tal como antes e depois, momentos de partida e chegada, isso porque a consciência temporal do movimento é primordial em muitas situações da vida cotidiana, por exemplo, quando vamos pegar um objeto que está caindo no chão.

As situações que colocam em evidência que o tempo desempenha um papel predominante no movimento corporal são múltiplas, especialmente as que exigem reflexos ou reações rápidas. [...] Todas as ações que pedem uma antecipação, organização, coordenação ou seguimento apelam ao aspecto temporal do movimento (pelo menos tanto como a seu aspecto espacial).⁵ (BACHMANN, 1998, p. 36, tradução nossa)

⁵ “Las situaciones en que resulta evidente que el tiempo desempeña un papel predominante en el movimiento corporal son múltiples, especialmente las que exigen reflejos o reacciones rápidas. [...]”

A música privilegia o aspecto temporal por ser totalmente dependente do tempo para acontecer. Dalcroze (apud BACHMANN, 1998, p. 37) diz que “o aperfeiçoamento dos movimentos no tempo assegura a consciência do ritmo musical”. Quanto ao espaço, existem inúmeros termos que descrevem o conteúdo espacial da música, tais como altura, sobreposição de sons, forma, movimentos paralelos, etc. Os recursos espaciais dos sons foram bastante explorados pelos compositores do século XX, fazendo da música uma conexão maior entre estes dois aspectos: o tempo e o espaço (BACHMANN, 1998, p. 38).

A energia é o que move tanto o acontecimento musical quanto o movimento corporal. É o impulso, o desejo, o sentimento que “imprime ao movimento – corporal, musical – sua *qualidade energética*, seu ritmo, sua direção, seu dinamismo”⁶ (BACHMANN, 1998, p. 39, grifo da autora, tradução nossa).

A experimentação e a análise posterior das relações que mantêm entre si o tempo, o espaço e a energia que os anima e os governa permitem descobrir sua enorme riqueza. Esta descoberta constitui o objeto propriamente dito da Rítmica Dalcroze. Esta se baseia no exercício do movimento corporal em relação à música, “na qual se encontram tantas combinações naturais de durações, tantos impulsos e tantas acentuações, que provêm nossos movimentos de um número infinito de modelos rítmicos”, e que é, “de todas as artes, a que melhor ensina a regular os pesos e as levezas, as detenções e as sucessões dos atos motores” (Dalcroze, 1942, p. 115, 138). O rítmico dalcroziano não é, salvo exceções, um especialista nem em movimento nem em música como disciplinas isoladas. Pelo contrário, pode considerar-se, por sua formação, um especialista do tempo do corpo, do espaço musical e do ritmo [...].⁷ (BACHMANN, 1998, p. 39, tradução nossa)

Todas las acciones que reclaman un anticipación, organización, coordinación o seguimiento apelan al aspecto temporal del movimiento (al menos tanto como a su aspecto espacial).”

⁶ “Imprime al movimiento – corporal, musical – su *calidad energética*, su ritmo, su dirección, su dinamismo.”

⁷ “La experimentación y el posterior análisis de las relaciones que mantienen entre sí el tiempo, el espacio y la energía que los anima y los gobierna permiten descubrir su enorme riqueza. Este descubrimiento constituye el objeto propriamente dicho de la Rítmica Dalcroze. Se basa en el ejercicio del movimiento corporal en relación con la música, “donde se encuentran tantas combinaciones naturales de duraciones, tantos impulsos y tantas acentuaciones, que proveen a nuestros movimientos de un número infinito de modelos rítmicos”, y que es, “de todas las artes, la que mejor nos enseña a regular los pesos y las liviandades, las duraciones, las detenciones y las sucesiones de nuestros actos motores” (Dalcroze, 1942, p. 115 y 138) El rítmico dalcroziano no es, salvo excepciones, un especialista ni en el movimiento ni en la música como disciplinas aisladas. Por el contrario, puede considerarse por su formación un especialista del tiempo del cuerpo, del espacio musical y del ritmo [...].”

2.4 Principais características da Pedagogia Dalcroze: professor, espaço, alunos, tipos de atividade

Considera-se que existem muitas formas de se trabalharem os exercícios propostos na Rítmica Dalcroze. Não há, nem por Dalcroze, nem por outros professores de Rítmica, nenhuma regra seqüencial que coloque exercícios em determinada ordem. A partir da relação tempo, espaço e energia que relaciona a música e o movimento, cabe a cada professor proporcionar ao aluno a exploração de suas possibilidades musicais e corporais. O tempo para o estudo não é fixo, podendo ser um curso de uma semana, um ano ou que se leve a vida toda praticando a Rítmica Dalcroze. No próprio Instituto Dalcroze, na Suíça, existem classes para todas as idades.

Os exercícios podem ser criados a partir dos objetivos de cada professor. Este deve levar em consideração o nível de aprendizagem dos participantes, bem como sua faixa etária e a quantidade de alunos em sala de aula. Dalcroze falava desta liberdade criativa do professor, chamando a atenção para que não houvesse uma atividade vazia, como a expressão pela expressão, o jogo pelo jogo, como fim em si mesmo, mas que servissem sempre ao objetivo de viver e compreender a música a partir do movimento corporal. Bachmann (1998, p. 40, grifos da autora, tradução nossa) explica os caminhos da aula de Rítmica:

Seja qual for o tema tratado, cada etapa consiste sempre, para o aluno, em uma exploração de suas *possibilidades pessoais em várias direções*. Em segundo lugar, é uma ocasião que se oferece a cada um para provar seus limites e buscar fazê-los retroceder ou sentir-se bem com eles. Cada uma destas etapas permite, ademais, um aprofundamento das etapas precedentes, mediante uma recordação, mas mais ainda pela repetição de exercícios dados de outra forma e pela aplicação a outros temas de aquisições já realizadas. Assim se favorece uma *tomada de consciência* essencial para a continuação do trabalho. Por último, cada etapa, ainda que em princípio seja uma experiência pessoal, é também uma *experiência coletiva*. Porque a Rítmica propõe tanto exercícios que exigem a colaboração de várias pessoas como exercícios individuais [...].⁸

⁸ “Sea cual sea el tema tratado, cada etapa consiste siempre para el alumno en una exploración de sus *posibilidades personales en varias direcciones*. En segundo lugar, es una ocasión que se ofrece a cada uno para probar sus límites y buscar hacerlos retroceder o sentirse a gusto con ellos. Cada una de estas etapas permite, además, una profundización de las precedentes mediante una vuelta atrás, pero más aún por la repetición de ejercicios planteados de otra forma y por la aplicación a otros temas de adquisiciones ya realizadas. Se favorece así una *tomada de conciencia* esencial para la continuación del trabajo. Por último, cada etapa, aunque en principio sea una experiencia personal, es también una *experiencia colectiva*. Porque la Rítmica propone tanto ejercicios que exigen la colaboración de varias personas como ejercicios individuales [...].”

Deste modo, na metodologia Dalcroze o professor pode começar uma aula de Rítmica de diferentes maneiras: trabalhando a audição de uma peça e pedindo para que os alunos expressem com movimentos as diferentes frases musicais; relaxando todo o corpo e movimentando os membros de acordo com o que é tocado ao piano; propondo que todos caminhem pela sala, até encontrarem um pulso comum; improvisando um trecho cantado e logo depois se movimentando de acordo com a linha melódica. Estes são apenas alguns exemplos, que não esgotam nem limitam as inúmeras possibilidades de desenvolver uma aula. O importante é que todas as aulas tenham um objetivo claro e permitam ao aluno chegar a uma reflexão posterior acerca do que foi experimentado por ele durante a aula.

Outra característica relativa ao tipo de exercícios que podem ser propostos encontra-se em um comentário exposto no estudo realizado pela finlandesa Marja-Leena Jununten (2004). A respeito da corporalização na Rítmica Dalcroze, podemos entender os diferentes tipos de utilização do movimento nas aulas. Neste trecho, Jununten cita outros autores:

Movimentos podem ser classificados em duas categorias: movimentos no local e movimentos no espaço. Esta distinção permite várias combinações de uso na expressão de grande número de qualidades de movimentos. Estes movimentos podem ser ainda mais variados nas posições alta, baixa ou média do corpo no espaço, e diferentes partes do corpo podem ser coordenadas ou utilizadas de forma independente. Todos os movimentos são usados para explorar e expressar diferentes qualidades de música. (Choksy, Abramson, Gillespie & Woods 1986, 37).⁹ (JUNUNTEN, 2004, p. 26)

Independentemente do tipo de movimento utilizado, a Rítmica Dalcroze utiliza-se dos aspectos rítmicos, do solfejo e da improvisação de maneira integrada. Em exercícios de solfejo, por exemplo, mesclam-se células rítmicas com movimentos melódicos, que podem ser ouvidos e expressados por movimentos. No estudo rítmico, pode haver momentos de improvisação rítmica e melódica, por meio do canto ou de improvisação ao instrumento. Estes aspectos também incluem a expressão, no tempo e no espaço, daquilo que é escutado. Segundo Bachmann (1998, p. 73, tradução nossa):

⁹ “Movements can be classified into two categories: movements in place and movements in space. This distinction allows various combinations for use in expressing a large number of movement qualities. These movements can be further varied by high, low, or middle body positions in space, and different body parts can be coordinated or used independently. All movements are used to explore and express various qualities of music.”

Este primeiro objetivo que se havia colocado, que consistia em remediar as lacunas da educação musical tradicional, Jaques-Dalcroze manteria em mente na totalidade de desenvolvimentos posteriores de seu método de Rítmica; e os exercícios que ele inclui contribuem, todos eles, ao desenvolvimento de uma ou várias qualidades musicais básicas [...]:

- acuidade auditiva;
- sensibilidade nervosa;
- sentido rítmico;
- habilidade de exteriorizar espontaneamente as sensações emotivas.¹⁰

2.5 As influências da Rítmica de Dalcroze no início da educação musical no Brasil

No Brasil, a Pedagogia Dalcroze começou a ser utilizada como proposta de educação musical a partir das reformas feitas no Conservatório Dramático e Musical de São Paulo e no Instituto Nacional de Música do Rio de Janeiro, a partir do início do século XX. As propostas de modernização do ensino de música começaram a ser implantadas no então Instituto Nacional de Música, antigo Conservatório Imperial de Música, a partir de 1890. No entanto, a maneira conservatorial ainda permanecia arraigada nas principais escolas de música do país, sendo que as discussões eram colocadas apenas no âmbito do conteúdo musical a ser aprendido e não exatamente na maneira de ensiná-lo. Havia muito mais interesse na formação do instrumentista do que na formação do professor de música.

Se este fato ocorria nos conservatórios, nas escolas públicas iniciou-se um processo diferente. Vera Lúcia Gomes Jardim, em seu artigo *O músico professor: percurso histórico da formação em Música* (2009), aponta para novos rumos adotados na educação musical das escolas em São Paulo:

[...] no projeto educacional republicano paulista (1890), com a entrada da Música como *componente de ensino* na escola pública, seus objetivos de saber especializado tiveram de ser redirecionados, alterando o estatuto de suas finalidades de formação artística-profissional. A Música, por esta vertente, entrou em diálogo com propostas pedagógicas, com a incorporação

¹⁰ “Este primer objetivo que se había fijado, consistente en remediar las lagunas de la educación musical tradicional, Jaques-Dalcroze debía mantenerlo en mente en la totalidad de desarrollos posteriores de su método de Rítmica; y los ejercicios que éste incluye contribuyen, todos ellos, al desarrollo de una o varias cualidades musicales básicas [...]:

- agudeza auditiva;
- sensibilidad nerviosa;
- sentido rítmico;
- facultad de exteriorizar espontáneamente las sensaciones emotivas.”

dos saberes advindos da psicologia, com o cientificismo do conhecimento, gerando a necessidade da adequação dos métodos; por isso, agregou componentes educativos que lhe deram um caráter distinto daquele dirigido à preparação e formação do músico, em que figura um cunho de instrução especializada. (JARDIM, 2009, p. 32, grifo da autora)

No Conservatório Dramático e Musical de São Paulo foi criado, no ano de 1933, o curso musical infantil, e os pressupostos da Pedagogia Dalcroze serviram de base para sua organização, inicialmente em caráter experimental e logo após oficialmente adotado nessa escola. Esse curso infantil funcionou por apenas quatro anos – de 1933 a 1936 –, tendo sido extinto por falta de verba. Jardim (2009, p. 38) comenta a respeito da propagação dos conceitos lá utilizados:

Em 1936, Oscar Lorenzo Fernandez, Amália Fernández Conde, Antonietta de Souza, Ayres de Andrade, Roberta Gonçalves de Souza Brito e Rossini da Costa Freitas, fundavam o Conservatório Brasileiro de Música (CBM), no Rio de Janeiro. No ano seguinte, em 1937, Liddy Chiafarelli Mignone e Antonio Sá Pereira criavam o Curso de Iniciação Musical, com base em Dalcroze. Documentos do próprio CBM e alguns estudos propagam a informação de que as iniciativas do curso de Iniciação Musical são pioneiras e que o método Dalcroze foi implantado pela primeira vez no Brasil por meio dessas ações. Isso se deve ao fato de que os relatórios do CDMSPP eram desconhecidos e as informações sobre o Curso Infantil permaneceram inéditas.

A menção ao método Dalcroze é encontrada, também em 1937, quando da oficialização definitiva do Instituto Musical Santa Marcelina de São Paulo (IMSM). Após a aprovação do parecer federal, a instituição estabeleceu o primeiro quadro do corpo docente, composto por J. Wancolle (piano), Ciro Formicola (violino), Savino de Benedictis (harmonia), José Manfredini (canto, harmônio), Irmã Maria R. Pires (pedagogia musical, história da música e piano), Irmã Maria L. Regos (piano, orfeão método Dalcroze, teoria musical), Irmã Maria M. Furtado (piano, análise harmônica, leitura musical à primeira vista).

Esses fatos demonstram que inovações no campo da pedagogia musical européia começavam a ter interlocutores e aplicação no Brasil.

Nota-se que a Pedagogia Dalcroze era, neste período, referência de inovação na educação musical, em contraposição ao ensino musical focado no virtuosismo e na teoria musical no Brasil. Mário de Andrade e Sá Pereira propuseram uma reforma no ensino dos conservatórios, defendendo a utilização desta pedagogia em seus cursos. Após esta reforma,

foi criado o curso superior de música no Rio de Janeiro, na então Escola Nacional de Música, em que Dalcroze continuava a ser referência na formação de educadores musicais (JARDIM, 2009, p. 39).

Tal panorama foi modificado durante o governo Vargas, porque estas inovações no campo da educação eram incompatíveis com seu estilo centralizador. Os programas de ensino passaram a ser controlados pelo governo de maneira mais restrita, o que não era considerado negativo, pois era interpretado como expressão de cuidado e atenção às coisas que ocorriam no âmbito da educação. No entanto, as mudanças, que visavam ao enaltecimento dos sentimentos de brasilidade e identidade, típicos do movimento nacionalista que se fortalecia, desembocaram no projeto de ensino do canto orfeônico, considerado, a partir de então, como o principal expoente da vertente nacionalista na educação musical das escolas.

Renato de Sousa P. Gilioli (2003) explica, em sua dissertação de mestrado, as mudanças ocorridas em decorrência da implantação do movimento do canto orfeônico:

Embora o canto orfeônico só tenha alcançado âmbito nacional na década de 1930, através do eloqüente projeto de educação musical de Villa-Lobos (1887-1959) – que chegou a resultar, conforme Emília D. Jannibelli, em apresentações orfeônicas anuais regidas pelo maestro com 20.000 a 41.000 cantantes e na participação num congresso internacional orfeônico em Praga em 1936 (Jannibelli, 1971) –, a iniciativa do famoso compositor não foi pioneira, apenas tendo encontrado mais espaço político para se expressar, no regime de Vargas. Muito antes disso, nas décadas de 1910 e 1920, os educadores paulistas João Gomes Junior, Carlos Alberto Gomes Cardim, Fabiano Lozano, Lázaro Lozano, João Baptista Julião e Honorato Faustino iniciaram um trabalho institucional intenso nesse sentido no Estado de São Paulo, organizando a disciplina Música em sua modalidade *canto orfeônico* nas escolas públicas e elaborando métodos de ensino para esta finalidade. (GILIOLI, 2003, p. 6, grifo do autor)

Esta opção de ensino musical incluiria os alunos da rede pública no universo até então considerado próprio da elite: os saberes da música erudita ocidental. O autor explica que a maneira utilizada para o ensino de músicas folclóricas foi-se moldando para se tornar mais erudito:

[...] embora fossem aceitos, no início do aprendizado de música, a oralidade, a memorização e o folclore, estes procedimentos musicais deveriam, de acordo com os educadores estudados, progressivamente ser substituídos pelo

uso da partitura, pela precisão do código erudito e por músicas mais “elevadas”. Nesse contexto, o folclore só era aceito na medida em que era eruditizado e estilizado. (GILIOLI, 2003, p. 7)

Apesar destas mudanças, nas décadas de 1950 e 1960 as idéias de Dalcroze continuaram a ser difundidas no Brasil, ao menos nos grandes centros: no Rio de Janeiro, por meio do Instituto Sá Pereira, que trabalhava sobre os princípios Dalcroze; e em São Paulo, onde havia muitos educadores musicais que também trabalhavam com os mesmos princípios. Essa tradição do ensino de música pautado nos ideais de Dalcroze ocorria nas escolas de música com Sá Pereira, Liddy Chiafarelli Mignone (Rio de Janeiro), Isolda Bassi Bruch, Anita Guarnieri e Maria Aparecida Mahle (São Paulo).

Contudo, isto se dava em escolas de música, e não na rede de ensino; nesta, a tradição do ensino de música continuava a utilizar o canto orfeônico de Villa-Lobos que, em grande medida, apoiava-se em Kodály (canto coral). No entanto, essa proposta perdeu força e desapareceu do país depois de 1971, quando a música passou a ser integrada à “atividade educativa” Educação Artística (não considerada disciplina) nas escolas brasileiras, de acordo com a Lei nº 5.692/71, promulgada naquele ano. Esse fato fez com que o ensino de música se tornasse bastante enfraquecido no país se comparado à prática anterior, porque os professores não estavam “preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas” (BRASIL, 2000, p. 28).

Recentemente, após a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) – que voltou a considerar a Arte como forma de conhecimento e incentiva o ensino das quatro linguagens: Artes Visuais, Artes Cênicas, Dança e Música – é que a música parece tender a ocupar novamente um lugar nas escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio.

Esta questão merece análise aprofundada, pois se entende que as mudanças nas leis que regem o ensino no país no decorrer da história refletem as concepções acerca da arte, da música, de sua importância para o ser humano e de seu papel em determinada sociedade em cada época. Desse modo, um olhar atento para seus modos de organização poderá contribuir para o melhor entendimento acerca dessa questão. Principalmente agora que o ensino de música voltará a ser obrigatório em todo o país, por força da Lei nº 11.769, sancionada no dia 18 de agosto de 2008 pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva e que “altera a Lei nº 9.394,

de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica” (BRASIL, 2008).

2.6 O movimento corporal no ensino de música: considerações de outros autores

Assim como Dalcroze, encontramos outras considerações que corroboram a importância do movimento corporal no ensino, não só no ensino da música. Como exemplo, encontra-se o estudioso do movimento Rudolf Laban, austríaco nascido em 1879. Pesquisador e teórico, elaborou um sistema para o domínio e a consciência do movimento corporal. Em algumas idéias deste estudioso encontram-se aspectos parecidos com os de Dalcroze em relação ao movimento e expressão corporal. Segundo Ulisses Ferraz de Oliveira (2006, p. 226), o método criado por Laban

[...] busca a compreensão e o domínio dos impulsos internos para o movimento (esforços) por meio da observação de seus fatores componentes e da sua combinação na formação das ações. Os fatores são: tempo, espaço, força/peso e fluência. As ações básicas ou dinâmicas são o resultado da combinação desses fatores. O exercício do método permite ao sujeito uma utilização consciente dos movimentos tanto para se expressar como para economizar esforços em suas ações práticas. Laban elege o movimento como o fundamento de qualquer comunicação humana em que o corpo tenha papel decisivo. Como consequência, caminhos são abertos para que o sujeito praticante ganhe consciência de suas ações, experienciando cada um dos seus fatores. [...] Dominando o próprio movimento e sendo capaz de se expressar por meio dele, nossa hipótese é que esse mesmo sujeito terá facilitado e bem encaminhado o seu contato com outras formas de expressão e comunicação.

Note-se que, assim como Dalcroze, Laban não criou um método pronto e acabado que visasse ao ensino da dança ou de qualquer outra expressão artística com exercícios prontos e pré-fixados. Sua busca era pela improvisação e pelo movimento livre, criado a partir da consciência corporal de cada indivíduo. Isso demonstra que essa preocupação com a consciência corporal era presente nos círculos de arte do fim do século XIX e início do século XX.

Outro exemplo, desta vez na área da Educação, é o entendimento do suíço Jean Piaget, nascido em 1896, que coloca as ações corporais do indivíduo como elementos fundamentais

na construção do conhecimento, enfatizando o contato e a relação entre o sujeito e o objeto. Marcos Tadeu B. de Freitas (2005) relaciona o pensamento de Piaget ao aprendizado da música a partir da construção do gesto – mecanismo de expressão do indivíduo – e do desenvolvimento da inteligência musical.

O gesto musical, além de ação expressiva, comunicacional, cumpre igualmente a função epistêmica, constituindo, portanto, uma atividade cognitiva. Ele se constrói em função dos sons e das relações sonoras que constituem a música. Os elementos musicais suscitam seus correspondentes gestuais. Uma célula rítmica ou uma frase melódica precisa de uma conformação gestual que a realize. Um acorde corresponde, também, a uma ação musical, assim como o contraponto, um baixo, ou um acompanhamento, ou, ainda, o forte e o piano, o crescendo e o decrescendo, o acelerando e o ralentando. O desenvolvimento de uma idéia apresentará repetições e variações que, também, têm seus correspondentes na ação gestual.

[...] Pode-se inferir que a compreensão dos elementos da música, bem como o desenvolvimento do pensamento e do raciocínio musicais, encontrem as suas bases na construção do gesto, que se realiza através do sistema sensório-motor. É deste ponto de vista que se pode compreender de maneira orgânica a construção do gesto e do conhecimento musical, ficando incompreensível uma abordagem que parta apenas do gesto, e não da música. [...]

Parece ser esta a função epistêmica fundamental que o gesto musical pode exercer. Esta ação musical é cognitiva enquanto ação corporal que se organiza em função de um objetivo sonoromusical, e em relação a si mesma que se repete, se percebe e se organiza. Esta forma, portanto, constitui-se em canal de assimilação de conhecimento. Um *esquema de ação* musical, o gesto musical, elaborado em função do elemento musical, corresponde também a uma forma de apreensão deste elemento, no exercício da “inteligência sensório-motora” presente nas primeiras fases do conhecimento (Piaget, 1973, p. 64). A repetição, a organização, as possibilidades de variação, a acomodação, para elementos diferentes, tudo aproxima a ação musical da idéia do esquema de ação piagetiana [...]. (FREITAS, 2005, p. 58-59, grifo do autor)

A relação entre a música e as possibilidades de consciência corporal também podem ser vistas no pensamento de María Fux, argentina criadora da dançaterapia. Em seu livro *Dança, experiência de vida* (1983), ela explica que a escuta e o movimento estão interligados, sendo que a apreciação musical nunca deveria ser estática, e os efeitos da música sobre o corpo seriam os seguintes:

O corpo produz imagens que, estimuladas pela música, se comunicam entre si. Diferentes elementos se mobilizam. Aprendi a mobilizar-me no espaço compreendendo a música; a mobilização abre as portas e faz compreender melhor seu sentido, não através da teoria estática, mas de forma global, de modo que a música às vezes se transforma em algo vivo que nos permite senti-la como se a tivéssemos escrito. De que índole é a mobilização que produz a música? Ou melhor dito: responde a que elementos da música? À totalidade. À música não como estrutura, mas de forma global, cuja aprendizagem se realiza graças ao movimento que ela induz. (FUX, 1983, p. 51-52)

A intenção deste capítulo foi apresentar as idéias de Dalcroze e suas possíveis influências, além de idéias compartilhadas. O intuito principal foi entender qual a idéia de educação musical que se aplicou à pesquisa, principalmente ao que foi observado na descrição do capítulo a seguir. A proposta da presente pesquisa é averiguar se essa influência ainda se faz notar hoje, e se o pensamento exposto até agora é assimilado nas propostas observadas, se pode ser compreendido e utilizado na educação musical.

3

**A RELAÇÃO ENTRE MOVIMENTO CORPORAL E EDUCAÇÃO
MUSICAL: OBSERVANDO ALGUMAS EDUCADORAS MUSICAIS DE
SÃO PAULO**

A intenção inicial desta pesquisa era obter uma amostra de educadores musicais que, observados em suas diferentes práticas, demonstrassem como lidam com a questão do movimento corporal em suas aulas de educação musical – a questão principal desta investigação –, bem como perceber se sofrem influência das idéias de Jaques-Dalcroze e em que medida. Para tanto, foram escolhidas seis educadoras musicais em exercício na cidade de São Paulo.

Nesta observação, procurou-se identificar a linha pedagógica da educadora musical, seu pensamento e sua prática em sala de aula. Não foram excluídas as informações coletadas a respeito de seu relacionamento com os alunos, o local e as condições em que ocorreram as aulas, tampouco as reações e resultados obtidos com cada aula. No entanto, dentre os dados coletados, o ponto de observação foi o indivíduo educador e sua interação com os outros aspectos citados acima.

Teve-se o cuidado de documentar a participação de cada educadora musical observada e obter autorização de cada uma delas para que sua atuação constasse da pesquisa, bem como o aceite das instituições nas quais as observações ocorreram. Apesar desses cuidados, preferiu-se adotar, como critério, que as depoentes permanecessem no anonimato para garantir sua privacidade. O conjunto dessa documentação encontra-se anexo.

Adotou-se, para a coleta de dados, uma metodologia de caráter qualitativo. Antonio Chizzotti, em seu livro *Pesquisas em ciências humanas e sociais* (2003), aponta alguns pressupostos da pesquisa qualitativa:

Em oposição ao método experimental, estes cientistas optam pelo método clínico (a descrição do homem em um dado momento, em uma dada cultura) e pelo método histórico-antropológico, que captam os aspectos específicos dos dados e acontecimentos no contexto em que acontecem.

Um segundo marco que separa a pesquisa qualitativa dos estudos experimentais está na forma como apreende e legitima os conhecimentos. A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2003, p. 79)

O objetivo desta coleta de dados não foi quantificar os profissionais de Educação Musical da cidade de São Paulo que se interessavam pelos aspectos do movimento corporal tal como Dalcroze os descreveu; tampouco se poderia, apenas por meio de um questionário, levantar dados a esse respeito, uma vez que poderia haver equívocos entre suas respostas e sua real prática pedagógica. Ao contrário, a intenção foi documentar a ação de cada educadora com suas peculiaridades e diferentes formações, em seus diferentes locais de atuação e conhecer seus pensamentos a respeito da educação musical, a partir do conjunto de observações e conversas mantidas com elas, além de levantar que tipo de conteúdos, atividades e atitudes elas colocavam em suas aulas, com especial atenção para a questão do movimento corporal. Por esse motivo, esta pesquisa não estabeleceu comparações entre as educadoras, mas, sim, observou-as individualmente, a partir do que foi possível obter uma amostragem da conduta de cada uma, que serviu de material para a análise de suas práticas.

Pelo fato de a pesquisadora pertencer ao meio da educação musical, foi fácil encontrar educadoras que se dispusessem a permitir a observação de suas aulas. Foram enviados convites para algumas educadoras que poderiam encaixar-se nas categorias escolhidas, das quais se falará logo a seguir, e construiu-se o quadro de participantes com aquelas que responderam positivamente ao convite.

A escolha de cada educadora baseou-se em alguns critérios. O primeiro deles foi que se enquadrassem nas categorias selecionadas inicialmente para a pesquisa. Desse modo, escolheu-se ao menos uma educadora musical para cada categoria, conforme exposto abaixo:

- Educadora musical A: curso de musicalização para a educação infantil;
- Educadora musical B: curso de musicalização para o ensino fundamental (1º ao 9º ano);
- Educadora musical C: ensino de musicalização em escola livre de música ou conservatório;
- Educadora musical D: ensino de musicalização em escola livre de música;
- Educadora musical E: curso livre de formação de professores de música;
- Educadora musical F: curso de Licenciatura em Música.

O segundo critério foi a preferência por profissionais que trabalhassem com grupos de alunos, e não em classes individuais. Preferiram-se, também, educadoras envolvidas com o

trabalho de musicalização, evitando-se as que lecionavam em classes coletivas de instrumentos. Esta escolha se deu pelo fato de o interesse da pesquisa estar focalizado na observação de atividades que envolvessem tanto o movimento corporal quanto as idéias de Dalcroze a respeito da educação musical, tal como descritas no capítulo anterior. Ora, a possibilidade de observar o movimento corporal e a adesão de educadores às idéias de Dalcroze provavelmente seria maior entre professores de musicalização do que entre professores de instrumentos.

A técnica de seleção adotada para a observação é considerada, por alguns autores, como de caráter não-probabilista por tipicidade. Não-probabilista, devido à não-necessidade de tratamento estatístico dos dados, conforme explicam Eva M. Lakatos e Marina de A. Marconi no livro *Técnicas de pesquisa* (2008, p. 37):

A característica principal das técnicas de amostragem não probabilista é a de que, não fazendo uso de formas aleatórias de seleção, torna-se impossível a aplicação de fórmulas estatísticas para o cálculo, por exemplo, entre outros, de erros de amostra. Dito de outro modo, não podem ser objetos de certos tipos de tratamento estatístico.

A amostra escolhida por tipicidade coloca cada educador desta observação como um escolhido típico de determinada categoria, por exemplo, educador musical em universidade. Para Lakatos e Marconi (2008, p. 39, grifo das autoras), a amostragem por tipicidade é colocada desta maneira:

Em determinados casos, considerações de diversas ordens impedem a escolha de uma amostra probabilista, ficando a cargo do pesquisador a tentativa de buscar, por outras vias, uma amostra representativa. Uma das formas é a procura de um subgrupo que seja *típico*, em relação à população como um todo. Segundo as palavras de Ackoff (1975:161), “tal subgrupo é utilizado como ‘barômetro’ da população. Restringem-se as observações a ele e as conclusões obtidas são generalizadas para o total da população”.

Em primeiro lugar, tratou-se de uma pesquisa de campo, pois ela tinha como objetivo obter informações e/ou conhecimentos acerca de um problema que se queria comprovar – o emprego do movimento corporal nas aulas de música – bem como, provavelmente, descobrir maneiras originais ou alternativas de trabalhar e identificar de que modo as educadoras

observadas estabeleciam relações entre suas diferentes atitudes em sala de aula. Isso condiz com a observação de Lakatos e Marconi (2008), que entendem o estudo de caso como o espaço apropriado para se obterem informações acerca de novos fenômenos, ou das relações existentes entre eles. A pesquisa de campo não deve ser confundida com a coleta de dados (uma das partes deste tipo de pesquisa); ela “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los” (LAKATOS; MARCONI, 2008, p. 69).

Em segundo lugar, esta pesquisa inspirou-se na pesquisa de campo de caráter exploratório, uma vez que se empregaram procedimentos sistemáticos que permitissem observações empíricas e a análise de dados. Neste caso, “obtem-se frequentemente descrições tanto quantitativas quanto qualitativas do objeto de estudo, e o investigador deve conceituar as inter-relações entre as propriedades do fenômeno, fato ou ambiente observado” (LAKATOS; MARCONI, 2008, p. 71).

Neste estudo, foram realizadas observações diretas intensivas. Depois de selecionar as educadoras que participariam das observações, determinaram-se os períodos da observação, que englobavam o número de aulas, a quantidade de semanas, os horários e os locais de observação. A observação foi feita durante o período de aula de cada educadora. Sendo assim, existem diferenças entre o tempo de cada aula observada, com começo, meio e fim (as mais longas aulas observadas duravam 4 horas e as de menor duração, 30 minutos). Não se fixou um tempo para a observação das aulas (por exemplo, 1 hora para cada aula observada) porque os horários pré-determinados por elas ou pelas instituições nas quais trabalhavam foram respeitados. O registro de cada observação era realizado imediatamente após o término das aulas.

De acordo com o cronograma estabelecido, as observações ocorreram nos meses de abril, maio e junho de 2008, num período de quatro a seis semanas, em diferentes instituições, tendo sido concluídas no prazo previsto. Quanto ao tempo da observação, Menga Ludke e Marli André, no livro *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas* (1986, p. 29), observam que:

Outra dimensão em que a observação pode variar é quanto à duração do período de permanência do observador em campo. Contrariamente aos estudos antropológicos e sociológicos, em que o investigador permanece no mínimo seis meses e freqüentemente vários anos convivendo com um grupo, os estudos da área de educação têm sido muito mais curtos. [...] A decisão

sobre a extensão do período de observação deve depender, acima de tudo, do tipo de problema que está sendo estudado e do propósito do estudo.

Outra característica deste estudo refere-se ao contato entre a pesquisadora e os pesquisados. Em alguns casos, tratou-se de observar cada aula a partir da perspectiva do aluno (principalmente nas aulas nas quais os alunos eram adultos). Nesses casos, a pesquisadora inseriu-se nos grupos, participando de forma ativa das atividades propostas. No caso das classes infantis, a observação foi feita sem a participação direta da pesquisadora nas atividades.

Segundo Chizzotti, na pesquisa de caráter qualitativo o pesquisador é parte fundamental. Desse modo, ele

[...] deve, preliminarmente, despojar-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações nem conduzir-se pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos. [...] O pesquisador não se transforma em mero relator passivo: sua imersão no cotidiano, a familiaridade com os acontecimentos diários e a percepção das concepções que embasam práticas e costumes supõem que os sujeitos da pesquisa têm representações, parciais e incompletas, mas construídas com relativa coerência em relação à sua visão e à sua experiência. [...] O pesquisador deve, segundo alguns, experienciar o espaço e o tempo vivido pelos investigados e partilhar de suas experiências, para reconstituir adequadamente o sentido que os atores sociais [...] dão a elas (pesquisa implicada). (CHIZZOTTI, 2003, p. 82-83)

Ludke e André (1986, p. 27) expõem da seguinte maneira a observação nas pesquisas:

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Baseando-se nessas características da pesquisa qualitativa, foi essa a postura que esta pesquisadora procurou adotar.

O tipo de observação que mais se aproxima da conduta adotada nesta pesquisa é o da observação não-participante. Apesar de tomar contato com as atividades de cada aula, não houve atuação direta da pesquisadora em relação ao andamento das aulas, não tendo assumido em qualquer momento o papel de regência da classe, foco desta observação. Sendo assim, a observação deu-se de maneira consciente e direcionada. Tratou-se de uma observação em que os papéis do pesquisador e do pesquisado não se confundiram (LAKATOS; MARCONI, 2008, p. 78).

Os alunos em sala de aula não tinham, necessariamente, consciência do papel do pesquisador e do foco da pesquisa. A pesquisadora esteve inserida, principalmente nas aulas com crianças, da maneira mais imparcial possível. Não houve preocupação em pedir autorização para todos os pais de alunos menores de idade, uma vez que eles não estavam sendo o foco das observações, e sim seus educadores. No entanto, embora o foco da pesquisa fosse o educador, a observação levou em consideração tudo o que ocorria na aula, inclusive as reações dos alunos, conforme será explicitado nas descrições da observação, a seguir. Tem-se como apoio para esta atitude o vínculo com as idéias de Chizzotti (2003, p. 83), que, ao tratar do papel do pesquisado, afirma:

Na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se, pois, que elas têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as suas ações individuais. Isto não significa que a vivência diária, a experiência cotidiana e os conhecimentos práticos reflitam um conhecimento crítico que relacione esses saberes particulares com a totalidade, as experiências individuais com o contexto geral da sociedade.

Ao final das observações, foi entregue a cada educadora um questionário aberto, com dez perguntas, para que fosse respondido por elas. A intenção era utilizá-lo como forma de complementação dos dados da observação. Esta conduta apoiou-se no que dizem Lakatos e Marconi (2008, p. 86) a respeito:

Questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo.

O questionário aberto permite ao pesquisado uma forma mais livre de responder do que o questionário fechado. Não se leva em conta o tempo gasto pelo entrevistado em suas respostas e abre-se oportunidade para que ele expresse suas opiniões em linguagem própria. Na organização desse instrumento de coleta de dados, as perguntas foram pensadas de maneira a focalizar, além das questões referentes a esta pesquisa, outras, de caráter complementar, que demonstrassem mais amplamente o pensamento pedagógico de cada pesquisado do que fora possível observar em suas aulas, ampliando, assim, o material de análise. Esperava-se que o questionário atingisse pontos que não tivessem sido observados. As educadoras responderam e entregaram os questionários até o final do mês de agosto de 2008.

Segundo Iramar Rodrigues, brasileiro radicado em Genebra e professor do Instituto Dalcroze, não existe no Brasil nenhum centro especializado em Pedagogia Dalcroze¹¹. Há cerca de cinco anos este professor visita anualmente o Brasil e ministra cursos de capacitação baseados na Pedagogia Dalcroze, em diferentes estados do país. No entanto, ainda são escassos os dados acerca da penetração das idéias de Dalcroze entre educadores musicais brasileiros e do quanto estes seriam influenciados pelas técnicas por aquele propostas.

3.1 Descrições das observações realizadas com educadores musicais

Neste primeiro momento, a prática de cada educadora musical será descrita a partir do que foi observado no período proposto. Sabe-se que, ao longo do curso, diferentes aspectos podem ser trabalhados, incluindo-se neles, ou não, o movimento corporal. Porém, para efeito desta pesquisa serão consideradas apenas as aulas observadas. Nossa intenção é detectar se existe ou não, por parte da educadora musical, preocupação com a questão corporal e, em caso positivo, em que grau isso se dá.

Acredita-se que o período utilizado para esta observação tenha sido suficiente para averiguar o envolvimento de cada educadora com as aulas de música que ministra, bem como seus interesses ou dificuldades. A partir da descrição de cada trabalho observado foi possível construir um panorama da relação destas educadoras musicais com o movimento corporal, como poderá ser visto na análise de sua atuação e, a partir daí, encontrar respostas às questões

¹¹ Ver entrevista no Anexo A.

da pesquisa. A intenção foi relacioná-las, partindo das influências recebidas por elas em sua formação de educação musical, focalizando o movimento corporal tal como Dalcroze o apresenta.

3.1.1 Educadora musical A: curso de musicalização para a educação infantil

A educadora escolhida para esta categoria é bacharel em Música com habilitação em Instrumento – Piano; fez também o curso de Licenciatura em Artes e dá aulas de musicalização em uma escola situada num bairro de classe média na Zona Sul da cidade de São Paulo. As aulas observadas duravam 30 minutos e eram semanais. Neste caso, observaram-se três turmas diferentes: mini-maternal (crianças de 2 e 3 anos), jardim I (4 anos) e uma aula com duas turmas agrupadas, jardim II e pré (crianças de 5 e 6 anos). Foram observadas quatro aulas de cada turma, no período de 19 de maio a 16 de junho de 2008.

O espaço destinado às aulas de música é uma espécie de *hall* de entrada da escola, com estantes de livros, teclado eletrônico, violão, alguns sofás pequenos encostados na parede e um tapete no centro da sala. Neste local, além da aula de música, era freqüente que algumas auxiliares ficassem cuidando de duas ou três crianças de outras turmas. Em geral, isso não atrapalhava o andamento das aulas, pois a educadora sabia como lidar com a situação. Mas, algumas vezes o local servia de passagem entre a parte interna e a parte externa da escola, o que fazia os alunos ficarem um tanto dispersos e apertados no espaço, pelo entra-e-sai de pessoas durante a aula.

Outro aspecto observado foi o número de alunos por turma nas aulas de música: o mini-maternal tinha, em média, 15 crianças, devido à junção de duas turmas; o jardim I tinha 7 crianças; e a última turma, que também era formada por duas turmas juntas, jardim II e pré, contava com 10 crianças. Na aula do mini-maternal, pelo número de crianças, o espaço da sala não era suficiente, o que, por vezes, deixava-as apertadas no círculo em que se sentavam. Nas outras turmas não havia esse problema, mas, mesmo assim, o espaço era insuficiente para atividades que exigissem maior movimentação corporal pela sala.

Mini-maternal

As aulas sempre começavam com os alunos sentados em círculo, do qual a professora fazia parte, sentando-se junto às crianças. O primeiro contato com a classe tinha por objetivo chamar a atenção de todos; assim, a educadora instruía os alunos para que, ao ouvirem o som das palmas que batia, todos batessem, também, com ela. No geral, todos seguiam o que era pedido e logo abandonavam as atitudes individuais, participando da atividade de grupo. A atividade servia para organizá-los. Isso aconteceu em todas as aulas observadas.

A maior parte da aula era destinada ao canto com gestos. Cantavam, em média, cinco músicas diferentes, que propiciavam diferentes gestos a partir da própria letra. Exemplos:

Partitura 1: *Brincando*

Brincando

música e letra de **Telma Chan**

Pa - ra can - tar bem eu a - bro_a bo - ca_as - sim, eu fa - ço_um bi - co_as -

sim, e_u - ma bo - che - cha_as - sim. Es - tou - ro pi - po - ca com a bo - ca_as - sim,

man - do bei - ji - nho_as - sim, e sol - to_a voz!

Fonte: CHAN (1987, p. 9).

Partitura 2: *Palminhas*

Palminhas

música e letra de **Olga. B. Pohlmann**

Pal - mi - nhas pal - mi - nhas nós va - mos ba - ter de -

5
pois as mão - zi - nhas pra trás es - con - der pra lá pra cá pra

11
lá e pra cá pra lá pra cá pra lá e pra cá

Fonte: POHLMANN (1997, p. 12).

Em algumas dessas músicas havia referência às notas musicais da escala de Do M – do, ré, mi, fá, sol, lá, si, do; assim, os movimentos com braços eram feitos subindo ou descendo, enquanto a escala era cantada, acompanhando o movimento das notas, ascendente ou descendente.

Com essas músicas, também eram abordados alguns parâmetros do som, tais como intensidade, timbre e altura, para os alunos reconhecerem. Exemplo:

Partitura 3: *Ginástica cantada***Ginástica cantada**música e letra de **Erothildes C. Leite**


As mão-zi-nhas so-bem lá pra ci-ma vão! Len-tas vão des-cen-do, a - té ca-ir no chão.

Fonte: LEITE (1997, p. 9).

Além do canto, havia atividades de escuta musical. Tendo como base as diferenças dos timbres de vários instrumentos, a educadora colocava, em cada aula, a gravação do som de um instrumento para que os alunos reconhecessem, depois de ouvi-lo e vê-lo em foto ou desenho. Desse modo, os alunos foram apresentados aos sons do violão, da guitarra elétrica, da sanfona, do violino e de alguns instrumentos de percussão. Em uma das aulas, os alunos tocaram percussão e cantaram.

Durante todo o período de observação, a atividade que mais proporcionou movimento foi a brincadeira “Estátua”, cuja regra era: ao ouvirem a música tocada, os alunos deveriam se movimentar; nos períodos de silêncio, quando a educadora parava de tocar, os alunos deveriam ficar imóveis, como se fossem estátuas. Todos os alunos participavam ao mesmo tempo. Embora tivessem se mostrado interessados e participativos, esta atividade não se repetiu nas demais aulas.

Jardim I

Notou-se que, com um número menor de alunos do que a classe acima descrita, a educadora tinha mais facilidade em trabalhar com algumas atividades de movimento do que na aula observada anteriormente. As aulas começavam com as crianças sentadas em círculo. Na primeira, foram trabalhados alguns exercícios em que as crianças saltavam e andavam,

batiam palmas em dupla (todos em pé), faziam estátua ou, ainda, encenavam em duplas ao som de uma canção. Esta canção tinha uma melodia em tom menor que mudava para maior e a encenação acontecia de acordo com a letra cantada: contava uma história alegre quando a música estava em tonalidade maior e uma história triste para a tonalidade menor. Também dançaram livremente (por curto período) com a música *Samba Lelê* e fizeram relaxamento ao final da aula, todos deitados no chão.

Assim como na primeira turma, a educadora também estava apresentando diferentes instrumentos por meio da escuta e da visualização de sua imagem.

Durante o período de observação, como se aproximava o tempo das festas juninas, esta temática alimentou as conversas. Nessas ocasiões, a educadora estimulava seus alunos a expressar o que sabiam a respeito das músicas típicas deste festejo.

Jardim II e pré

Com esta turma, utilizaram-se mais atividades de movimento corporal. Como nas outras classes, as aulas deste grupo sempre começavam em círculos, com todos sentados. Durante o período, os alunos dançaram *Marcha, soldado* para trabalhar diferenças de andamento rítmico (mais lento ou mais rápido), acompanhados pela própria educadora ao teclado; fizeram, também, o exercício da estátua, já descrito anteriormente.

Houve outra atividade, em que os alunos engatinhavam ao ouvirem sons graves e caminhavam ao ouvirem sons agudos. Como na turma anterior, as atividades deste tipo duravam muito menos do que as atividades de escuta, das quais as crianças participavam sentadas. Na aula relatada, os alunos fizeram exercícios de reconhecimento dos instrumentos musicais, como as outras turmas, e terminaram a aula com relaxamento, ao som de uma música tranqüila.

3.1.2 Educadora musical B: curso de musicalização para ensino fundamental (1º a 9º ano)

Nesta categoria, acompanhamos o trabalho de uma educadora com Licenciatura em Educação Artística, com Habilitação em Música e Artes Cênicas. Além de educadora musical,

atua também como instrumentista, tocando flauta transversal. Observamos seu trabalho em uma escola pública municipal situada num bairro da Zona Leste de São Paulo. As observações ocorreram em classes de 2º ano (antiga 1ª série), 3º ano (antiga 2ª série) e 5º ano (antiga 4ª série) do ensino fundamental, no período de 8 de maio a 5 de junho de 2008.

Neste caso, a aula não era especificamente de música, mas, sim, de artes. Vimos, então, ao selecionar esta educadora para a pesquisa, uma oportunidade de observar se um profissional habilitado em duas áreas artísticas importantes para a questão da presente pesquisa (Música e Artes Cênicas) poderia ou não integrar seus conhecimentos durante a aula.

Outro fator a se considerar é que, na maior parte das escolas públicas e/ou particulares, poucos são os profissionais habilitados em Música. Segundo *site* do Ministério da Educação, os dados mais recentes do Censo da Educação Superior (2006) afirmam que o Brasil tem 42 cursos de Licenciatura em Música, que oferecem 1.641 vagas, sendo que, em 2006, 327 alunos formaram-se em Música no Brasil.¹² Acredita-se que a maior parte dos professores atuantes no ensino público e privado possui formação principalmente em Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas.

As aulas de artes são dadas na mesma sala em que os alunos passam todo o período letivo. A professora polivalente sai e deixa a turma com a educadora musical. As classes observadas eram bastante numerosas, tendo o 2º e o 3º anos aproximadamente 40 alunos e o 5º ano, cerca de 18 alunos (esta turma, em especial, era composta por alunos com problemas de disciplina e/ou repetência recorrente). Para as duas primeiras turmas, constatou-se que as aulas eram dadas em salas grandes, com carteiras e cadeiras para todos os alunos e pouco espaço livre na parte da frente da sala. No entanto, o 5º ano, por ter um número reduzido de alunos – o que poderia reunir melhores condições que as anteriores –, utilizava uma sala pequena, que contava com pouco espaço livre, proporcional ao número menor de alunos. Em todas as turmas, as aulas tinham a duração de 45 minutos.

Nesta escola existe uma sala para leitura, onde fica um piano reformado há pouco tempo, doado à escola por alguns pais. No período em que se observaram as aulas, a professora levou uma única vez a 4ª série até esta sala, que tem cadeiras e mesas removíveis, criando um espaço adequado a exercícios com movimentos.

¹² Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?id=11100&option=com_content&task=view>. Acesso em: 30 jan. 2009.

O 2º ano

Nesta classe, observou-se que o trabalho estava bastante voltado para o canto com movimentos e gestos. Algumas músicas do cancionero popular eram utilizadas e os gestos acompanhavam a melodia:

Partitura 4: *Cresce, cresce*

Cresce, cresce

música e letra de **Laura Imenes**

Cres - ce, cres - ce se - men - ti - nha pra vi - rar u - ma plan - ti - nha

o - lha_o sol já_es - tá des - cen - do e eu vou me es - con - den - do

Fonte: IMENES (2008).

Enquanto cantavam, as crianças, em pé ao lado da carteira, faziam o movimento de crescer com todo o corpo desde o chão e descer (encolher-se), conforme sugeriam a letra e a melodia da música.

Depois, a professora contou uma história, com todos sentados nas cadeiras, com a cabeça encostada nas carteiras. A história falava sobre a chuva, a terra, o crescimento das sementes, até chegar ao assunto “sereno”, tema da próxima canção. Acompanhados pela professora ao violão, todos se sentaram e cantaram a música ensinada.

Partitura 5: *Sereno***Sereno**

do Cancioneiro Popular

Se - re - no eu ca - io, eu ca - io Se - re - no dei - xa ca - ir

9
Se - re - no da ma - dru - ga - da não dei - xou meu bem dor - mir

17
Mi - nha vi - da, ai ai ai é um bar - qui - nho, ai ai ai na - ve - gan - do sem le - me, e sem luz

25
Quem me de - ra, ai ai ai que eu ti - ves - se, ai ai ai o fa - rol dos teus o - lhos a - zuis

Fonte: a autora, com base em anotações da pesquisa de campo (2008).

Num segundo momento, voltaram a ficar ao lado da carteira e dançaram. Ao sentarem-se novamente, a educadora sugeriu uma brincadeira de estátua. Alguns gestos foram sugeridos pela professora e pelas crianças e todos acompanharam. Em determinado momento, algumas delas ficaram em pé, em cima da cadeira, e logo depois todos queriam fazer o mesmo. Enquanto isso, a maior parte dos alunos queria prosseguir cantando e dançando durante toda a música.

Após acalmarem-se e voltarem a se sentar, outra música foi lembrada, aprendida em aulas anteriores. Para isso, a educadora tocou a melodia na flauta e todos cantaram, em pé ao lado das carteiras, embora alguns continuassem a subir nas cadeiras para dançar.

Em outro momento, eles desenharam uma casa a partir da música *A casa*, de Vinícius de Moraes. Cada um desenhou o que pensava de uma casa, parecida ou não com a casa

retratada na música. Enquanto desenhavam, muitas crianças cantavam a música, ao mesmo tempo em que a educadora a tocava na flauta.

O 3º ano

No geral, o trabalho desenvolvido com esta turma era parecido com o da já citada. Utilizando histórias e músicas diferentes, o canto era bastante explorado. Devido à falta de espaço na sala, na maior parte da aula os alunos permaneciam sentados nas carteiras durante as atividades. Nas aulas observadas, havia constantemente muito barulho, conversas paralelas e certa dificuldade para escutar ou prestar atenção ao que era falado pela educadora. Para dar algumas indicações de disciplina, ela utilizava recursos estratégicos: por exemplo, em vez de falar, preferia cantar (boa tarde, silêncio e atenção). Alguns alunos respondiam também cantando. Em geral, isto ocorria no início da aula ou era reservado para um momento de difícil comunicação.

O 5º ano

A primeira aula observada com esta classe ocorreu na sala de leitura, já citada. Sendo assim, havia bom espaço físico e um piano. Após os comentários a respeito da sala diferente, todos se acalmaram e a educadora iniciou a aula ensinando a música *Monjolo*.

Ela explicou o significado de monjolo e qual sua função. Depois de cantada a música, todos se sentaram no chão, em roda, seguindo a proposta da professora de brincar com a música. Neste jogo, uma pessoa com os olhos vendados durante a atividade tenta descobrir com quem está o objeto escondido que passa pelas mãos dos participantes enquanto estes cantam. Alguns alunos demonstraram pouco interesse pelo jogo, mas, no final, todos participaram. Segundo a educadora, a sala de leitura nem sempre está disponível para a aula. Sendo assim, poucas atividades que propõem movimento, tais como o jogo acima descrito, podem ser realizadas com esta turma, principalmente porque a sala de aula em que eles passam a maior parte do tempo é bastante apertada, quase sem espaço livre entre as carteiras.

Partitura 6 – *Monjolo*

Monjolo

Canção Folclórica

Ba - te mon - jo - lo no pi - lão pe - ga man - di - o - ca pra fa - zer fa -

ri - nha on - de foi pa - rar meu tos - tão que pas - sou pa - ra a vi - zi - nha

Fonte: KATER (1997, p. 56).

Nas aulas seguintes, iniciou-se uma atividade de confecção de fantoches, baseada em uma história contada pela educadora aos alunos. Todos desenharam o personagem principal e criaram uma espécie de livro em que resumiam a história contada. Depois iniciaram o processo da confecção do personagem, com tecidos, tintas e outros materiais.

3.1.3 Educadora musical C: ensino de musicalização em escola de música

A iniciação artística

A primeira educadora nesta categoria estudou música em conservatório e fez pós-graduação *lato sensu* – especialização em flauta; sua graduação foi em outra área. Trabalha há 16 anos como professora de musicalização para crianças de 0 a 10 anos e como professora de piano e flauta para crianças, jovens e adultos, além de dar assessoria na área de Educação Musical. A escola onde se observaram as aulas de iniciação artística está situada dentro de um pequeno parque arborizado, na Zona Sul de São Paulo. O local é amplo e as salas são

suficientes para a quantidade de alunos. A escola é gratuita e os alunos, selecionados por sorteio.

Cada turma possui, em média, 15 crianças, separadas por faixa etária, a partir dos 5 anos. As aulas de iniciação artística são dadas por dois professores de áreas diferentes que trabalham em conjunto, tais como: Música e Teatro, Música e Artes Plásticas, Dança e Artes Plásticas, entre outros agrupamentos. A duração de cada aula é de 1 hora e 50 minutos. Foram acompanhadas as aulas semanais de duas turmas: a primeira com crianças de 7 e 8 anos e a segunda com crianças de 5 e 6 anos, no período de 19 de maio a 23 de junho de 2008.

Nas turmas observadas, a educadora musical trabalhava com uma professora de artes plásticas. As aulas são preparadas em conjunto e visam à integração das duas áreas, tendo como foco algum conteúdo comum. A sala utilizada era ampla, com um armário para guardar materiais, uma mesa grande para todos, piano e um aparelho de som. Além disso, existem na escola outros espaços semelhantes e uma sala com instrumentos musicais que podem ser usados por todos os professores durante as aulas.

No início de cada aula, todos se sentavam à volta de uma mesa grande, em banquetas. Nesse momento, uma das professoras fazia a chamada. Esse era o momento de colocar todos os alunos no mesmo contexto, então, a chamada era entremeada por conversas a respeito da semana e de como os alunos haviam passado.

Logo após o término dessa atividade, formava-se uma roda, com todos os alunos em pé. Com uma música ao fundo, eram feitos exercícios de respiração em que os alunos eram estimulados a fazer movimentos com todo o corpo. Depois, faziam alongamento em um contexto lúdico, em que as crianças podiam sugerir movimentos, partes do corpo a serem tocadas e diferentes tipos de caminhar ou dançar. Neste momento da aula, também eram trabalhados exercícios de preparação para o canto.

No período anterior ao observado, houve uma proposta de reconhecimento e escuta de instrumentos musicais, feitos de madeira, metal ou plástico. Em uma das aulas, para cada um desses materiais os alunos desenharam diferentes formas, atribuindo uma cor a cada um deles. Caxixis, agogôs e xilofones foram distribuídos para as crianças. Cada grupo de instrumentos iguais tocava separadamente e, em seguida, todos podiam tocar juntos. Em três momentos, um aluno saía da roda em que todos estavam tocando e tentava descobrir, sem olhar, unicamente pela escuta, qual grupo estava tocando. Para isso, ele utilizava um código: deveria

movimentar uma parte diferente do corpo para cada instrumento tocado. Outra possibilidade, de volta à roda, era reger, escolhendo qual grupo deveria tocar e dando entrada a ele. Depois dessa atividade, os alunos passaram a desenhar os instrumentos que ouviram e tocaram. Era pedido que se desenhasse sem muita riqueza de detalhes, pensando mais numa forma que sintetizasse o instrumento.

A preparação para a festa junina começou com conversas, em sala, a respeito do que cada aluno sabia acerca das comemorações do mês de junho: comidas, roupas, instrumentos tocados em músicas “caipiras” e danças típicas. Foi proposto que cada aluno conversasse com os familiares sobre as recordações que eles tinham das festas juninas.

A partir desta conversa, os alunos iniciaram atividades ligadas à temática da festa, por exemplo, utilizando músicas com sanfonas e pífaros na roda inicial de cada aula, conversando a respeito das diferentes festas juninas no país e das músicas típicas de cada região. Criaram séries de movimentos para as músicas e, principalmente, trabalharam na confecção do estandarte. Os desenhos feitos em atividades anteriores serviram de base para a confecção destes estandartes, que foram utilizados como alegorias na festa junina realizada na escola. Os mesmos estandartes serviriam para um cortejo de maracatu que, apesar de ter sido realizado no período do carnaval, foi escolhido para a festa e seria acompanhado por outros grupos de instrumentos da escola: as flautas (pífaros) e a percussão.

3.1.4 Educadora musical D: ensino de musicalização em escola de música

A musicalização

A educadora musical convidada para esta categoria é bacharel em Música – Habilitação em Piano, leciona este instrumento desde 1994 e também dá cursos de iniciação ao piano para professores. As aulas de musicalização observadas eram dadas em uma escola mantida pelo governo estadual, situada no centro de São Paulo, na qual os alunos são selecionados para as vagas oferecidas por meio de sorteio. O ensino de música é gratuito e, além do curso de musicalização, os participantes podem escolher um instrumento musical para aprender, além de frequentarem aulas de canto coral.

Foram acompanhadas duas turmas de 15 alunos cada, a primeira de crianças com idade entre 7 e 8 anos e a segunda, entre 9 e 10. As aulas duravam 1 hora e 10 minutos e eram

dadas semanalmente. Na sala, ampla, havia um piano, uma mesa e cadeiras com apoio individual, dispostas em círculo. As observações ocorreram de 13 de maio a 10 de junho de 2008.

Em todas as aulas observadas, depois da chamada – a que os alunos respondiam cantando os intervalos musicais que estavam estudando –, a primeira atividade era uma atividade prática de respiração, aliada a gestos corporais. Para essa atividade, todos ficavam em pé, espalhados pelo espaço livre da sala. Além de inspirarem e, depois, expirarem soltando os braços ao lado do corpo, havia a proposta de soltar o ar cantando um único som. A proposta era fazer com que, ao longo do percurso, a pessoa descesse a altura do som cantado, do agudo para o grave, acompanhando esse som com movimentos descendentes dos braços. Podia ocorrer, também, um trabalho de dissociação do som e do gesto, em que o som descendente era acompanhado pelo movimento ascendente do braço.

Na primeira aula observada, os alunos fizeram uma atividade chamada “Vivo ou morto”, em que os alunos se abaixavam ou levantavam, de acordo com a região tocada pela professora ao piano: os sons da região aguda correspondiam a “vivo” e os alunos se levantavam, e os sons da região grave correspondiam a “morto” e, ao ouvi-los, os alunos se deitavam no chão.

Num segundo momento, a mesma atividade de interpretar gestualmente o que ouviam era feita com movimentos de partes do corpo. Assim, eles deveriam erguer ou abaixar somente os braços, ou os pés, ou mesmo o nariz, relacionando esses movimentos aos sons ouvidos nas regiões aguda ou grave do instrumento.

Em outra aula, havia o prosseguimento da atividade, realizada, porém, a partir de outros comandos. Nesse caso, a educadora cantava ou tocava ao piano certa melodia, enquanto os alunos “desenhavam” as frases musicais ouvidas com movimentos do braço. Jogos com bolas de tênis para marcar o pulso dos compassos de dois, três e quatro tempos também foram aplicados, ou com os alunos parados no lugar, ou caminhando, enquanto batiam a bolinha no chão, acompanhando o pulso ouvido. Algumas vezes, cartões com células rítmicas foram espalhados pela sala e, caminhando no ritmo tocado ao piano, os alunos deveriam encontrar qual a célula rítmica que estavam escutando, enquanto a reproduziam com os pés. Outras variantes desses exercícios eram utilizadas, sempre na primeira parte das aulas, em que cada exercício estava conectado com o conteúdo musical que seria estudado a seguir.

Nesta escola, todas as classes de musicalização utilizam uma apostila, preparada pelos próprios educadores musicais que lá atuam, em que constam diversos tipos de exercícios a serem realizados em classe ou como tarefa de casa. Entre os exercícios propostos estão leitura e escrita em claves de sol e fá, ditados e solfejos melódicos e rítmicos, figuras musicais e seus valores.

3.1.5 Educadora musical E: curso livre de formação de professores em música

Na cidade de São Paulo existem diversos cursos livres que visam à formação de educadores musicais. Alguns deles são semestrais, outros mensais ou, ainda, ocorrem nos meses de férias escolares, em janeiro e julho. Em geral, esses cursos são oferecidos a músicos, educadores musicais ou mesmo a professores polivalentes que tenham pouco ou nenhum conhecimento em música, mas que os procuram para poder introduzir conteúdos musicais em suas aulas. Sendo assim, esse professor pode aprender novos conceitos, técnicas, aperfeiçoar o domínio corporal, de escuta, a capacidade de conceituação e deixar aflorar a sensibilidade.

Escolheu-se, para observar, o trabalho de uma educadora musical bastante conhecida no meio musical da cidade, que tem seu próprio espaço para a realização desses cursos, de duração semestral, com encontros quinzenais de quatro horas. O local onde se davam os encontros era uma sala confortável, não muito grande, sem cadeira ou mesas, com bastante espaço livre. Havia um piano e outros instrumentos musicais pequenos, além de aparelho de som. Os alunos eram: duas estudantes universitárias de música, uma professora e um professor. A pesquisadora acompanhou cinco desses encontros, no período de 11 de abril a 27 de junho de 2008.

O curso era intitulado “Iniciação à sensibilização musical” e correspondia ao primeiro módulo de uma série. Em cada encontro, uma temática era trazida pela educadora; vários exercícios e vivências foram trabalhados, assim como textos e discussões referentes a temáticas como educação, música, filosofia, técnicas de massagem, relaxamento, entre outros.

Em todos os encontros havia um ritual inicial, destinado à preparação dos participantes para a aula. Em pé, num círculo, de mãos dadas e ao som de uma música tranqüila, todos fechavam os olhos e respiravam pausadamente, buscando relaxar o corpo. Após esse momento, deitavam no chão, também procurando um estado de relaxamento e depois

alongando as partes do corpo. Ao se levantarem, faziam alguns exercícios de respiração, inspirando e expirando. A educadora recomendava que, ao propor esse exercício para outros grupos, se procurasse encontrar sugestões de imagens que pudessem auxiliar o aluno a encontrar motivações para a realização dos gestos de inspirar e expirar. Por exemplo, sentir o cheiro de uma flor.

Alguns temas escolhidos eram relacionados ao movimento corporal. Na primeira aula assistida, o tema referia-se ao toque e ao trabalho de música com bebês. Foram propostas diversas vivências, tais como a de um “trem”, em que todos se sentavam em fila indiana e o último da fila massageava as costas do companheiro da frente, que, por sua vez, reproduzia os mesmos gestos na pessoa da frente. O jogo prosseguia até chegar ao início da fila.

Outra atividade era feita em duplas, em que uma das pessoas deitava-se no chão e recebia do companheiro toques nos braços, na cabeça e outras partes do corpo. Os toques eram feitos de maneira bastante suave; cantava-se e experimentavam-se gestos, ainda em duplas, seguindo canções em que a letra propunha o toque nas mãos, na cabeça e no rosto do bebê (proposta para uma aula de musicalização com bebês). Nesse dia, realizaram-se também diversos tipos de locomoção na sala, imitando animais, com gestos individuais, acompanhando a música ouvida. A proposta era que houvesse um líder que criava os movimentos, imitados pelos colegas após atenciosa observação.

Segundo a educadora, este tipo de exercício visa a trabalhar a atenção, a observação do corpo (de si mesmo e do outro), a escuta do caráter da música e a consciência do espaço e do tempo. O reconhecimento de frases musicais e de diferenças entre pulsações rítmicas foi trabalhado da mesma forma, primeiramente pela escuta e pelo movimento e, em seguida, pela reflexão e discussão acerca do que foi vivenciado.

Alguns textos lidos e discutidos nos encontros, atividades de escuta musical e apresentação de vídeos complementaram o estudo e a reflexão a respeito das temáticas abordadas. Entre os assuntos abordados, citem-se as diferentes estratégias possíveis para o ensino dos instrumentos da orquestra, a escolha de repertório a ser aplicado nos exercícios de movimento, leituras acerca de pedagogos musicais considerados importantes e discussões acerca de diferentes teorias do conhecimento, tais como a teoria da complexidade e o pensamento sistêmico. Entre as atividades do curso, destaque-se também a assistência a vídeos e filmes relacionados aos temas trabalhados. Um dos filmes assistidos foi *O ponto de*

mutação, baseado em livro homônimo de Fritjof Capra; assistiu-se, também, à gravação de um programa de rádio que contava a história e o pensamento do educador Paulo Freire; e ao filme *Fantasia*, de Walt Disney. Além disso, foram introduzidos livros que abordavam a teoria da complexidade, como os de Edgar Morin.

3.1.6 Educadora musical F: curso de Licenciatura em Música

Nesta categoria, observou-se o trabalho da professora de uma universidade estadual situada na cidade de São Paulo. Sua graduação foi em Educação Artística com Habilitação em Música e, após terminar seu mestrado, passou a lecionar para alunos da Licenciatura em Educação Musical da mesma universidade. A disciplina observada denomina-se “Som e movimento” e tem duração anual, com duas horas/aula de 50 minutos, somando 1 hora e 40 minutos por semana.

Assistiu-se a aulas do 1º ano da licenciatura, que tem 20 alunos. Essas aulas eram dadas em uma sala ampla, sem cadeiras ou mesas, com piso de madeira e nela havia colchonetes e almofadas, além de um aparelho de som e uma lousa. O período de observação foi entre 11 de abril e 16 de maio de 2008.

No início de cada aula, todos se sentavam em roda. Após a chamada, fazia-se a leitura de um relato crítico da aula anterior, escrito por um dos alunos. A cada semana, um aluno diferente se encarregava de escrever este relato, que deveria não só descrever as atividades realizadas em aula, mas conter, criticamente, relatos de impressões pessoais. Tanto os alunos quanto a professora, ao final da leitura, comentavam o que havia sido relatado.

Na primeira aula observada foi realizado um jogo, chamado “Vip, vap, wow”. Em pé e dispostos em círculo, cada um passava uma palma para um colega da lateral dizendo vip; em seguida, este colega passava a palma para outro ou para qualquer colega, em qualquer direção, dizendo vap. Quando o colega não quisesse receber a palma, deveria dizer wow. Nesse caso, aquele que enviara a palma deveria escolher outra pessoa para passá-la.

À primeira vista, este jogo pode parecer simples, mas na prática percebe-se sua complexidade, pois várias ações e reações são necessárias para que o grupo o realize de maneira fluente, sem parar a todo momento. Para mostrar as variações possíveis na forma de jogá-lo, a professora propôs que: a) fosse feito com a menor movimentação possível; b) fosse

feito com movimentos corporais dirigidos à pessoa a quem a palma fosse mandada; c) em roda aberta, com bastante espaço entre as pessoas; e d) em roda bem fechada. A cada nova maneira de jogar, alteravam-se também as necessidades, devido às mudanças de ritmo ou espaço, o que exigia maior concentração e atenção, além de adaptação dos movimentos à proposta.

Após cada rodada diferente, a professora buscava saber as sensações e as dificuldades dos alunos. Estes puderam apontar quais os objetivos de um jogo deste tipo em uma aula de musicalização: reflexo, lateralidade, visão periférica, associação de movimento e som, confiança, concentração, dinâmica de grupo (prática de conjunto), prontidão e desinibição. Segundo a educadora, na maior parte dos currículos de música tais atributos aparecem como consequência de um trabalho e não como objetivos. Isso ocorre porque, em alguns casos, não se pressupõe que as aulas de música possam ter esse tipo de objetivo, em oposição ao ensino pautado exclusivamente nos conteúdos considerados particulares à música. Explica-se: lateralidade, por exemplo, não seria um objetivo a ser considerado, constando apenas como consequência de um trabalho com música.

Uma pergunta foi levantada pela professora: aprendemos estes atributos quando estudamos música? Muitos alunos responderam que sim, principalmente se existe um bom professor ou se o aluno está apto a vivenciar sozinho. Então, a educadora observou que nem todo professor tem sensibilidade para perceber as dificuldades dos alunos e sugeriu que todos trabalhassem esses atributos em suas futuras aulas de musicalização, nomeando as dificuldades encontradas como estratégia para ajudar em sua percepção.

A segunda atividade era relacionada à postura corporal: como se colocar e posicionar o corpo parado e, depois, como andar adequadamente, com fluência, ritmo, boa distribuição de peso. Em duplas, um aluno caminhava, enquanto o outro o segurava por um ponto na nuca, levantando-o para que mantivesse a postura inicial. Após esta atividade, a educadora explicou a importância de se ter uma postura correta e quais são os problemas que a inadequação postural pode acarretar aos atos de cantar, comer e falar. Ela atentou para o fato de que a postura muda o olhar, fazendo que ele se amplifique, volte-se ao horizonte; a percepção está ligada à visão e o professor pode contribuir para ampliar a percepção de seus estudantes.

Em outras aulas foram feitos jogos relacionados aos objetivos já mencionados acima. Alguns exercícios semelhantes realizados em roda, tal como uma seqüência de números

passada pelos participantes, da mesma forma que fora feito no jogo anterior – para os lados ou para qualquer lugar da roda – com regras e proposições aliadas ao movimento corporal: com transferência de peso para marcar passagem do número, com movimentos da cabeça para indicar a passagem ou, ainda, só com o olhar direcionado para o colega que iria receber o número. Outros jogos, como o espelho em duplas ou em círculo, em que um participante faz algo e o outro imita, também foram realizados. Nestes casos, tratava-se de experimentar diferentes situações de jogo, tais como realizar gestos só com o rosto, gestos na posição sentada, imitar somente os sons produzidos pelo outro, imitar movimentos em pé ou preencher o espaço deixado pelo movimento do colega na dupla. Na aula aqui relatada, a proposta era a ampliação periférica do olhar.

Observaram-se também exercícios de massagem corporal, respiração, reconhecimento do toque no corpo, em que um aluno desenha nas costas do outro e este representa o movimento que sentiu em suas costas na lousa, de reconhecimento do ritmo passado por meio do toque nas costas e, ainda, exercícios relacionados à pulsação, realizados individualmente e em grupo

4

**ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES REALIZADAS E DO QUESTIONÁRIO
RESPONDIDO PELAS EDUCADORAS**

Neste capítulo apresenta-se a análise das aulas observadas, descritas no capítulo anterior, assim como dos questionários respondidos pelas educadoras. A partir da pesquisa apresentada nos três capítulos anteriores – o corpo na história e na contemporaneidade, o corpo na proposta de Dalcroze e o corpo na observação com educadores –, esta análise propõe-se a responder às perguntas iniciais e discutir novos questionamentos encontrados.

Acreditou-se que as respostas ao questionário pelas educadoras observadas poderiam mostrar a trajetória profissional de cada uma delas, bem como seu pensamento a respeito da educação musical e de sua prática. As influências que tiveram quanto à educação musical são mostradas nas respostas ao questionário, mas, em alguns casos, estas respostas não confirmaram o que foi observado nas aulas. A partir desse dado, apresenta-se a discussão acerca da dicotomia entre a prática observada e as idéias que cada educadora tem no que se refere ao uso do movimento corporal nas aulas de educação musical.

Na análise, teve-se o cuidado de não comparar as educadoras entre si, pelo fato de se tratarem de propostas diferenciadas, devido a vários fatores: diferentes formações, diferentes tipos de escola e diferentes faixas etárias dos alunos atendidos. No entanto, mesmo tratando cada educadora isoladamente, acredita-se que o objetivo principal da pesquisa foi atingido, pois foi possível observar como a questão do movimento corporal se apresenta para cada educadora e se este permeia ou não as idéias e as propostas educativas apresentadas por elas, além de ter sido possível detectar as influências de Dalcroze em seus trabalhos ou não, bem como sua efetividade no ensino de música.

Além das diferenças assinaladas acima entre as educadoras, a imersão da pesquisadora no espaço físico e no ambiente educacional das instituições em que atuam as educadoras observadas foi marcante e decisiva para que se compreendesse de que modo se dava a relação movimento corporal/música na concepção de cada uma delas.

Pelo fato de se ter optado pelo anonimato das informantes, o questionário respondido não foi colocado na íntegra neste texto, evitando assim que a identidade da educadora fosse revelada. As perguntas do questionário foram as seguintes:

1 Que tipo de formação em Música você recebeu (conservatório; escola livre; licenciatura; bacharelado; mestrado; doutorado; instrumento musical)?

2 Há quantos anos trabalha com educação musical?

- 3 Qual o tipo de trabalho realizado atualmente (cursos ministrados, locais em que trabalha, faixas etárias, etc.)?
- 4 Participou ou costuma participar de cursos específicos de formação para a Educação Musical no Brasil ou no exterior?
- 5 Quais desses cursos seriam os mais significativos para sua prática atual como educador?
- 6 Em sua prática com musicalização, de quais educadores musicais você acredita que seu trabalho mais se aproxima?
- 7 Em sua opinião, quais os aspectos mais importantes a se considerar em educação musical?
- 8 Quais são as maiores dificuldades encontradas para o ensino de música nas instituições onde você trabalha (espaço físico, falta de materiais, quantidade de alunos, proposta pedagógica, etc.)?
- 9 Em sua opinião, qual o papel do movimento corporal ou do corpo no ensino da música?
- 10 Como você vê o ensino de música no Brasil atualmente, por meio de seus cursos ou de observações próprias?

4.1 Educadora A

Segundo as respostas dadas ao questionário, esta educadora musical costuma freqüentar cursos diversos de formação de educador musical no Brasil. No que diz respeito às influências recebidas a partir desta formação, diz: “É fato que alguns cursos acrescentam mais que outros, mas de maneira geral, o trabalho realizado recebe influências diversificadas, tanto dos cursos que fizemos quanto da nossa pesquisa pessoal”.

Questionada a respeito de quais educadores musicais acredita que seu trabalho mais se aproxima, ela informa:

Acredito que ele tenha aproximação com o trabalho direcionado à escuta, de Edgar Willems. A partir desse ano, dentro do viés da escuta, pretendo me direcionar mais à perspectiva de Murray Schafer, assunto das minhas recentes pesquisas.

Gostaria de acrescentar que no início do segundo semestre, quando tive a oportunidade de reviver minhas experiências com a pedagogia dalcroziana, parte das minhas aulas, sobretudo as aulas direcionadas às crianças, ampliaram seus momentos direcionados à prática do movimento na educação musical (dentro das minhas limitações de espaço físico) e, no caso das aulas de instrumento, acrescenta-se também os momentos de improvisação.

Esta resposta pode demonstrar interesse, por parte desta educadora, em buscar subsídios para o trabalho de escuta e movimento corporal em sua formação. No entanto, na época das observações ela não considerava Dalcroze como uma de suas influências, acrescentando, em resposta ao questionário, que conheceu esta pedagogia num momento posterior às observações desta pesquisa. Para a educadora, os aspectos mais importantes a se considerar em educação musical eram:

Primeiramente, a escuta. Pode parecer óbvio demais falar sobre ela para o ensino de música, mas não é. Infelizmente, nem sempre ela está presente com plenitude na atividade musical. E é evidente que sua presença é fundamental para que se tenha qualidade e consciência no fazer musical; ela também se faz condição imprescindível para a formação de bons ouvintes da música e do mundo que nos cerca.

Como foi relatado anteriormente, exercícios de reconhecimento de instrumentos, canto com gestos e algumas atividades com movimentos, tal como brincadeira de estátua ou pequenos momentos de dança, estavam presentes nas aulas. No geral, as crianças tiveram boa participação, mostraram gostar das atividades propostas e responderam bem ao que lhes era pedido, em todas as turmas. As aulas das turmas observadas eram bastante parecidas entre si no conteúdo e nas atividades, havendo apenas diferenças quanto ao grau de dificuldade para cada faixa etária. Nas propostas de escuta de timbres, as crianças conseguiam identificar satisfatoriamente os sons dos instrumentos; no entanto, durante as aulas notava-se certo cansaço ou até pequena irritação dos alunos, principalmente nos mais novos, talvez pelo fato de ficarem sentados na mesma posição durante o período de aula, quase sem se movimentar.

As dificuldades encontradas pela educadora estão de acordo com o que se sugeriu nas observações de suas aulas:

Na escola de educação infantil, trabalho em um local que é de passagem comum a todos na escola. Além disso, o espaço físico é insuficiente para trabalhar determinadas propostas com as crianças. Por se tratar de um lugar “estratégico” situado entre as salas das duas diretoras e visível aos visitantes da escola, preciso ter muito cuidado para que o volume de som das atividades não se exceda demais e, ao mesmo tempo, não posso permitir que haja o menor indício de desorganização (ou ainda a impressão da mesma) ou falta de controle sobre a classe.

Segundo comentário da educadora em suas respostas ao questionário, a questão da organização no espaço também tem a ver com o fato de que, além da aula de música, esta sala serve como *hall* de entrada para a secretaria da escola. Isso implica que qualquer movimentação mais intensa por parte das crianças, aumento do volume de som ou atividade que cause outro tipo de “desordem” seja rapidamente notado pela direção, que, de certa forma, incomoda-se ou interpreta esse comportamento como demonstração de falta de domínio da classe pela educadora em relação à atividade do momento. Outro fator é que o mesmo espaço de aula era utilizado como sala de espera para os pais que procuravam a direção da escola. Sendo assim, a aula de música tinha muita visibilidade e esperava-se que ela funcionasse quase como um “cartão de visita”, razão pela qual não poderia haver, durante as aulas, qualquer indício de desorganização ou descontrole por parte da professora. Essa é a visão da educadora em relação ao espaço de aula e traduz sua dificuldade em trabalhar com a expressão corporal dos alunos, que poderiam fugir ao controle pelo estímulo ao movimento.

Este comportamento por parte da escola e da professora, naquele momento, reflete um equívoco no que diz respeito ao uso do movimento nas aulas de música. Explorar atividades com movimento corporal no espaço e em outras posições que não a sentada pode acontecer de maneira organizada, colaborando para o refinamento da atenção, concentração e organização em grupo, principalmente porque tais atividades permitem explorar o reconhecimento das possibilidades corporais pelas crianças, mesmo as de mais tenra idade. Acredita-se, então, que essa pouca ênfase no movimento decorra principalmente destes fatores: falta de espaço adequado para a aula; número de crianças maior do que a sala comporta; localização da sala de aula como lugar de passagem; temor de o movimento desencadear procedimentos de indisciplina.

Quando questionada a respeito do papel do movimento corporal ou do corpo no ensino da música, ela respondeu que o corpo “desenvolve uma função bastante importante no ensino musical”, embora não se tenha estendido em considerações a respeito das razões dessa importância. A entrevistada considera que este fator não foi bastante explorado em suas próprias propostas de trabalho anteriores à aplicação do questionário. A partir desta resposta, pode-se notar também que a função do uso do corpo no ensino da música é tida como algo importante, porém parece que sua função, importância e a maneira de trazê-lo às aulas são pouco claras para ela. Isto confirma a informação da entrevistada, de que o movimento corporal não ocupava lugar de destaque em sua prática de ensino de música e que, talvez por

este motivo, a educadora tivesse buscado posteriormente por cursos que a introduzissem nas propostas de Dalcroze.

Ao observar o trabalho da Educadora A, pareceu importante destacar a metodologia de ensino adotada pela escola, a fim de verificar as influências que esta poderia ter no ensino de música. No entanto, ao visitar seu *site*¹³, foi visto que não há menção à filosofia adotada, colocando-se como informação a respeito da proposta pedagógica a seguinte frase: “Filosofia própria, adotada há quase 20 anos, com método humanista e sócio-construtivista aplicado no contexto bilíngüe”. Portanto, acredita-se que os procedimentos, a organização e a maneira de conduzir a aula provavelmente são escolhas da própria educadora e, por esse motivo, não refletem um método específico da escola.

Quanto ao ensino de música no Brasil, a educadora acredita que a área está num “movimento crescente”. Ela acrescenta que

Há o projeto de lei em prol da educação musical que está em vias de ser sancionado.¹⁴ Há muitos projetos nascendo, outros se reestruturando, trazendo boas notícias aos profissionais da área. Acredito que estamos num bom momento. Precisamos continuar investindo em melhor formação para os educadores e, conseqüentemente, para nossos educandos.

É importante observar que, nesta resposta, a educadora considera de maneira positiva a atuação da educação musical no país e aponta para a melhoria que tem observado na formação dos educadores, o que pode demonstrar seu interesse por uma busca de soluções e de avanços em sua própria prática.

4.2 Educadora B

De acordo com o questionário respondido, esta educadora atua na área de Educação Musical desde 2000. Além das aulas de artes no ensino fundamental, observadas nesta pesquisa, atua também em aulas de música para jovens e adultos com deficiência mental, canto coral para grupo de terceira idade e aulas particulares de flauta transversal.

¹³ Assim como a identidade das educadoras, a das instituições será mantida em anonimato ao longo deste trabalho.

¹⁴ Esta resposta ao questionário foi dada em período anterior à aprovação da Lei nº 11.769 (BRASIL, 2008), que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música na escola.

No caso desta observação, a aula de artes não contempla somente o ensino da música, mas abrange outras linguagens expressivas. E, apesar das dificuldades em se trabalhar com classes tão numerosas, notou-se um esforço significativo, por parte da professora, em integrar as linguagens artísticas. O uso da música fez-se presente na maior parte das aulas assistidas, por meio de canções ou pequenas melodias. Efetivamente, para o trabalho de educação musical, observou-se que as atividades propostas funcionaram em algumas das ocasiões descritas.

Quanto à sua formação, a educadora diz ter participado de festivais, oficinas, palestras e *master classes*, como cursos específicos de formação no Brasil. Entre estes cursos, assinala como os mais significativos as “oficinas de vivência musical e palestras sobre educação musical (especialmente para crianças)”. Na opinião desta educadora, os aspectos mais importantes a se considerar em educação musical são: “despertar e desenvolver a percepção do indivíduo para essa linguagem artística, através da vivência musical, seja por meio de jogos/exercícios musicais, seja formando repertórios, seja por histórias narradas”. Quanto aos educadores musicais que, segundo ela, são mais próximos de seu trabalho, diz:

Bom, não sei ao certo... Talvez Pestalozzi (pela crença na prática, na vivência do fazer musical, anteriormente à teoria); Dalcroze pela questão da educação musical através da movimentação corporal, além do desenvolvimento da escuta musical. O que mais primo, realmente, é que os alunos tenham a oportunidade de vivenciar, conhecer, experimentar novos conteúdos nessa linguagem, de modo a aproximá-los da mesma, despertando sua sensibilidade e percepção, estabelecendo um diálogo proximal entre a linguagem musical e o indivíduo; e, se possível, desenvolver senso crítico. Para isso, como qualquer linguagem artística, penso que se deve valer do uso do corpo todo (explorando mais de um sentido, não só o auditivo), no ato do aprendizado.

Apesar de considerar Dalcroze como um educador do qual seu trabalho se aproxima e da importância do corpo na vivência musical, observou-se certa dificuldade da educadora com relação a propostas que envolvessem o movimento corporal em suas aulas. Em resposta ao questionário, a educadora colocou o papel do corpo e do movimento corporal no ensino de música como “importantíssimo”, pois “o corpo tem suas formas de registro, que em muito acrescentam no ensino da música, uma vez que possibilita outras maneiras de vivenciar, ‘experimentar’ o fazer musical.” No entanto, nas aulas observadas o canto foi, notadamente, a forma mais usada por esta educadora para o ensino musical. A partir das canções

apresentadas, ela desenvolveu atividades com pequenos movimentos corporais ou integrou música e artes plásticas (às vezes uma representação da música, não se tratando efetivamente de um trabalho dirigido em artes plásticas).

Acredita-se que alguns dos motivos para a ocorrência deste fato sejam as dificuldades encontradas no ambiente escolar em que se deu esta pesquisa. Segundo a educadora,

[...] os maiores problemas são as salas inadequadas para a aula (com carteiras e cadeiras) e a quantidade de alunos por sala (mais ou menos 40 por turma). Há também a falta de materiais (apesar de, por acaso e sorte, eu ter um piano disponível na escola, mesmo que não o possa usar todos os dias). Quanto às expectativas a serem cumpridas, na prática, eu tenho liberdade de desenvolver o trabalho que quiser, relacionado à área. Consegui, com a ajuda da direção (da qual tenho bastante apoio), que a escola fosse aprovada no projeto didático da Sala São Paulo, onde levarei parte dos alunos para assistir a um concerto didático da Orquestra Filarmônica Bachiana.

Nestas condições, pelo fato de as classes serem numerosas, parecia difícil lidar com atividades expressivas de movimento corporal, mesmo que com movimentos estacionários, isto é, realizados num mesmo local. A atenção necessária para o desenvolvimento de algumas atividades era impossibilitada pela quantidade de alunos, pelo espaço físico insuficiente e pelo curto período de aula. Durante as observações, em aulas com o 5º ano, a educadora propôs atividades com movimentos corporais somente na ocasião em que eles se dirigiram até a sala de leitura, onde está o piano. O jogo proposto, “Monjolo”, era feito apenas com movimentos gestuais na posição sentada, já que os alunos não se levantaram da roda. Este jogo não necessariamente explorava o movimento corporal a partir da música ou se utilizava dele como auxiliar ao aprendizado de aspectos musicais. Em outras aulas desta mesma turma, não houve outras atividades com música, e sim a confecção de um boneco ou de um livro de desenhos com a história recontada por eles.

Havia também, na maior parte das aulas observadas nesta escola, grande dispersão das crianças. No entanto, em poucos momentos a educadora se alterou para pedir silêncio e organização, mesmo quando havia muito barulho e falta de atenção dos alunos em relação às atividades. Sua voz era bastante tranqüila e suave e, às vezes, não tinha, mesmo, volume suficiente para que os alunos do fundo da sala a escutassem.

No geral, apesar dos problemas encontrados os alunos gostavam das atividades propostas e, mesmo com pouca atenção e conversas paralelas, participavam delas. A maior parte gostava de cantar e tinha muita vontade de se expressar, como quando queriam subir nas cadeiras para dançar, conforme foi relatado no terceiro capítulo. Aparentemente, algumas crianças pareciam sentir que na aula de artes poderiam levantar-se e andar pela sala ou deitar sobre as carteiras nos momentos de cantar, como forma de relaxar. Elas pareciam sentir-se à vontade para se expressar e fazer o que desejassem e isso denotava confiança e afeto pela professora. Havia entusiasmo enquanto cantavam, em especial quando podiam ficar em pé e dançar. No entanto, não havia espaço suficiente para explorarem uma forma de expressão corporal mais livre, com maior utilização do espaço, exploração de movimentos amplos ou deslocamento. Este também pode ter sido um fator para que a educadora optasse por atividades com artes plásticas, mesmo que esta não fosse sua área de formação.

Estas características reafirmam o fato de que as escolas tradicionais, como no caso desta escola pública, ainda consideram uma estrutura disciplinar em sua composição, como a disposição da sala em fileiras com carteiras e número excessivo de alunos por sala. Este sistema dificulta uma flexibilidade no trabalho do professor de música, que muitas vezes não pode modificar o espaço para sua aula ou não teria tempo suficiente para isso. Isso demonstra, também, como a escola concebe o corpo e seus movimentos, tirando-lhe a liberdade de expressão, espremendo-o em pequenos espaços, disciplinando-o para que se mantenha o maior tempo possível parado.

Neste caso, a educadora parecia adequar-se às suas condições de trabalho e buscar outras formas de ensinar os conteúdos musicais e artísticos, numa tentativa de driblar as dificuldades, embora essa atitude não correspondesse a algumas das referências de educadores citadas por ela, tal como Dalcroze.

Em suas respostas ao questionário, esta educadora mostra que entende o ensino de música no Brasil, na atualidade, da seguinte forma:

Vem crescendo de uns anos para cá, no que se refere à importância dada a esse ensino, mas acho que ainda é fraco, não por carência de profissionais na área, e sim por falta de estrutura básica para se desenvolver um trabalho razoável. Ele cresce, a meu ver, ainda, muito mais em instituições particulares, dadas as condições necessárias que tal processo exige. Vejo pelo viés da área pública em geral, que mantém escolas sem um espaço adequado para tal atividade, que desde há muito pouco conseguiu ter um

material referencial das expectativas a serem cumpridas em cada ciclo (pelo menos na rede municipal de São Paulo) e, ainda assim, o foco maior está nas Artes Visuais. Fora isso, os referenciais distanciam-se em muito da realidade vivida nas salas de aula. Poucos são os governos que conseguem desenvolver projetos dignos, ou ao menos razoáveis de educação musical, com a Prefeitura de Mogi das Cruzes, por exemplo, que investiu com grande verba na aquisição de materiais e conquista de espaços adequados para o ensino da música.

Essa resposta demonstra que a educadora estava consciente das dificuldades que enfrentava e apresentava críticas com relação às condições de trabalho a que se submetia. A partir do exame de suas respostas, conclui-se que as questões a respeito de referências pedagógicas do educador e das influências recebidas podem ser desvirtuadas em decorrência das condições encontradas no ambiente de trabalho. O uso do movimento corporal nas aulas de música não depende somente da formação do professor e de suas considerações, mas também de outros fatores, ligados à concepção do corpo pelas autoridades e instituições educacionais ou governamentais. Neste caso, a educadora parecia ter consciência e conhecimento acerca do movimento corporal, mas era tolhida em seu trabalho devido às condições de espaço oferecidas pela escola.

4.3 Educadora C

Segundo as respostas dadas ao questionário, esta educadora musical participa de cursos de formação sempre que possível, tais como cursos das Pedagogias Dalcroze, Willems, improvisação musical com Violeta Gainza e *master classes* para instrumentistas. Para ela, é

[...] fundamental equilibrar cursos básicos que todo músico deve ter (teoria, harmonia, contraponto, história, técnica no instrumento), com cursos de pedagogia musical. Além de cursos, acompanho as manifestações artísticas do presente não só de música como das outras linguagens artísticas, freqüentando apresentações artísticas e *jam sessions*. No meu caso, encontrei uma linha de trabalho na metodologia Dalcroze, que estudo a teoria e faço cursos práticos aqui no Brasil, e aplico em todos os trabalhos que realizo.

Como principais influências em educação musical, ela considera que seu trabalho é “inspirado” em Dalcroze, Willems e Schafer. Essa afirmação pareceu estar de acordo com o

que foi observado durante as aulas, pois havia preocupação de sua parte em propor atividades tanto de movimento corporal quando de escuta, bem como de exploração de sonoridades.

Para ela, o papel do movimento corporal em atividades de musicalização representa um caminho para o aprendizado: “a criança compreende através do movimento, relaxa através do movimento, elabora através do movimento”. O movimento corporal foi utilizado no período inicial das aulas, porém claramente se podia perceber que já existia um trabalho anterior de escuta integrado ao movimento, além da intenção explícita da educadora de que os alunos explorassem suas possibilidades corporais, o que, embora não fosse o elemento principal da aula, fazia parte integrante dela. Os exercícios de respiração e de “despertar” com o corpo eram os mesmos propostos nos cursos da Pedagogia Dalcroze ministrados anualmente em São Paulo pelo professor Iramar Rodrigues, brasileiro residente na Suíça e educador musical do Instituto Dalcroze. Isto indica que a educadora participava desses cursos e utilizava a proposta aprendida em suas aulas, como ela mesma colocou no questionário. A ligação feita entre a escuta e o movimento corporal é um ponto característico da Rítmica Dalcroze e foi bastante explorada em suas aulas.

Segundo a professora, no início do ano letivo alguns alunos mostravam-se bastante tímidos para as atividades de movimento, mas depois de alguns meses já se sentiam mais tranquilos e dispostos em relação a essas atividades. Durante as observações, percebeu-se que os alunos participavam com entusiasmo dos jogos e exercícios propostos, sentiam segurança ao se expressarem e mostravam disposição para explorarem outros movimentos corporais, como, por exemplo, quando lhes era pedido que inventassem uma “nova maneira de caminhar”, uma “dança diferente” para a música que ouviam ou, ainda, que escolhessem uma parte do corpo para representar um som tocado pela turma.

Quando questionada a respeito dos aspectos que considera mais importantes para a educação musical, ela respondeu com as seguintes questões: “Como podemos ampliar o universo musical de professores e crianças?” E ainda: “Como um professor que não teve formação em música pode trabalhar conteúdos significativos para o desenvolvimento da percepção auditiva destas crianças?” Para ela, é importante

Despertá-las para o universo musical que está no nosso cotidiano, que há uma verdadeira sinfonia de sons à nossa volta, que o tom da nossa voz revela nossa intenção e comunica tanto quanto o conteúdo de nossas palavras. Que o som tem características próprias, e o corpo as percebe todo o tempo (parâmetros do som). O tempo musical é diferente do tempo real (pulsação e

métrica), e é possível sentir internamente as variações de tempo musicais e reagir através de movimentos (andamento). Adquirir vocabulário musical para expressar-se espontaneamente (improvisação e criação).

Outros aspectos são considerados pela educadora e, neste trecho, ficam claras suas idéias para um trabalho em educação musical:

No meu trabalho como educadora estes conteúdos também são considerados, assim como a percepção auditiva, a rítmica e a improvisação musical. Enfatizo a participação do sensorial e do movimento em todos os conteúdos que trabalho. Acredito na ampliação do repertório da criança, partindo da produção musical atual. Trabalho apresentando obras de diferentes estilos e épocas, partindo da música contemporânea. A voz é uma importante manifestação musical, cantar é essencial, bem como explorá-la como um instrumento para compor as improvisações. Enfim, são muitos os aspectos a serem considerados, mas eu poderia dividi-los em grandes blocos de trabalho: A “Escuta” que envolve um despertar da audição e o envolvimento integral da criança com ele, a aplicação dos parâmetros do som, a apreciação musical para ampliação de repertório. Outro bloco seria o “Tempo” com ênfase no trabalho com pulsação, métrica e ritmo. “Improvisação”, que envolve exploração sonora (voz, corpo, objetos e instrumentos) para obter material para a realização das propostas de criação. Os outros dois blocos seriam o “Canto” de diferentes canções desde folclóricas, étnicas, eruditas e finalmente o “Registro” com um trabalho de pré-alfabetização musical.

Neste caso, são muitas as linhas de educação musical das quais a educadora se utiliza, o que está de acordo com sua experiência de trabalho, seu interesse em formação e sua busca por novas estratégias de ensino. Neste sentido, há uma concordância com Regina Márcia S. Santos (2001a), ao resumir em seu texto o pensamento de Tardif sobre a formação profissional do educador:

Tardif [...] afirma que os saberes profissionais dos professores são temporários, plurais e heterogêneos, personalizados e situados. São *temporais* porque provêm de sua própria história de vida, constituindo representações que são reativadas diante de impasses na ação do profissional; são formados nos primeiros anos da prática profissional, na prática [na “marra”]; vão se constituindo no grupo de trabalho. São *variados e heterogêneos*, porque provêm de diversas fontes, são ecléticos e sincréticos (raramente um professor tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática, recorrendo a muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade). São *variados e heterogêneos* também em função de

procurarem atingir diferentes tipos de objetivos que não exigem os mesmos tipos de conhecimento, e somente a situação de prática confere unidade a eles. Os saberes são *personalizados e situados* porque elaborados não dissociados das pessoas e seus contextos de trabalho (sua experiência, suas características, sua situação de trabalho etc.). Esses saberes carregam traços de individualidade, algum componente ético e emocional. (SANTOS, 2001a, p. 48, grifos do autor)

Outro aspecto relevante observado foi a forma como as atividades propostas eram conduzidas durante as aulas. Não havia obrigatoriedade dos alunos em cumpri-las em um tempo pré-determinado e estrito. Como o tempo de aula era maior do que o da maior parte das aulas observadas (1 hora e 50 minutos), a criatividade e a ludicidade eram beneficiadas, pois tais atividades requerem tempo para se desenvolverem, pressupondo um período de aquecimento e motivação, além de entrosamento do grupo, antes que a pessoa deixe suas idéias criativas aflorarem. A interligação de duas áreas artísticas – Música e Artes Plásticas – propiciava visões diferentes de um mesmo assunto, tal como a escuta e a visualização do som, além da representação criativa do instrumento e de seu som, pelo desenho.

A educadora citou, dentre as dificuldades para realizar seus trabalhos, a falta de recursos materiais, a manutenção dos espaços em que atua, a distribuição de material didático e problemas de articulação relacionados à comunicação na escola pública. O que se observou é que nesta instituição havia mais equipamentos e melhor preparação do espaço para o tipo de atividade a que se propunha. As condições tanto de espaço como de tempo e número de alunos eram mais adequadas às propostas de ensino de música, uma vez que a escola se destina à iniciação artística. Isso colaborava para que a educadora, em suas aulas, demonstrasse atuar de acordo com suas referências pedagógicas e, deste modo, realizar um trabalho efetivo e sensibilizador em educação musical, além de desenvolver propostas de conexão com outras linguagens artísticas.

A educadora reconhece as influências da Pedagogia Dalcroze em sua formação profissional e utiliza o movimento corporal segundo as idéias deste educador, inclusive criando atividades de improvisação corporal, utilizando o corpo em exercícios de escuta musical ou de reconhecimento de instrumentos, interligando tempo, espaço e movimento.

4.4 Educadora D

Em resposta ao questionário, esta educadora musical disse que costuma participar freqüentemente de cursos específicos de formação para a educação musical e afirma que todos são significativos para sua prática. A respeito da aproximação de seu trabalho com as idéias de alguns educadores musicais, ela diz:

Tenho procurado ensinar pensando no processo de aprendizagem da pedagogia Dalcroze, porém, tendo feito também cursos das metodologias de Kodály e Orff, acredito que tenha incorporado também elementos destes educadores na minha prática. Aprendi também com educadores com os quais fiz cursos: Teca Alencar de Brito, Josette Feres, Luciana Feres, Ilza Joly, Lydia Hortélio, H. J. Koellreutter, Violeta Gainza, Judith Akoschky, Ari Colares, Arnolfo Borsacchi, Isa Poncet, entre outros e com cursos de danças folclóricas brasileiras. Talvez não fique tão evidente a influência de cada um no meu trabalho, mas sinto que todos contribuíram para a minha postura de educadora como um todo.

Nas aulas observadas, a educadora utilizou exercícios de percepção musical aliados ao movimento corporal. O ensino passava pela vivência sensório-motora para auxiliar o aprendizado teórico proposto na apostila. Como exemplo, houve o trabalho com os jogos, nos quais os alunos tinham a possibilidade de experimentar os conteúdos musicais propostos em atividades que envolvessem o próprio corpo, antes de racionalizar e teorizar esses conhecimentos. Conseqüentemente, poucos tinham dificuldade em realizar os exercícios de percepção propostos pela educadora, o que demonstra que, possivelmente, esta vivência corporal dos conteúdos musicais facilitava o aprendizado e o entendimento teórico destes. Nas aulas, notou-se uma boa participação de todos os alunos nas atividades corporais e o tempo para realizá-las efetivamente era suficiente. Pareceu muito clara a utilização do movimento corporal para a aprendizagem dos conteúdos programados por ela, seguindo o trajeto indicado na Pedagogia Dalcroze: “sentir→ viver → analisar→ pensar”.

O papel do movimento corporal ou do corpo no ensino da música é considerado fundamental para a educadora, como se pode depreender de sua observação: “o aprendizado vivenciado no corpo é muito mais eficaz”. Quanto aos aspectos mais importantes a se considerar em educação musical, ela acredita que:

Só se aprende a teoria musical com a prática, vivenciando os conceitos. Acho importante utilizar o corpo para esta vivência, através da voz e de

movimentos e sons corporais. O uso de instrumentos também pode favorecer esta vivência. Em seguida a reflexão sobre a vivência para então conceitualizar os aspectos musicais. Também importante a audição de músicas variadas (estilo, gênero, época) – gravações e apresentações musicais.

Com esta colocação, observa-se o caminho pelo qual a educadora acredita passar o aprendizado musical. Além disso, ela conseguia cumprir o planejamento estipulado pela escola em conjunto com os professores, aliando o movimento corporal às atividades propostas nas apostilas. Havia um objetivo claro em suas propostas e os resultados obtidos com os alunos eram notáveis.

Neste caso, observa-se que, por mais organizado que seja um material de ensino em música, o professor pode aplicá-lo de muitas maneiras; no caso observado, seria fácil o uso puro e simples da apostila oferecida pela escola, com exercícios pré-determinados. Mas a atuação da educadora mostrou consciência pedagógica e propriedade no uso da apostila, pois evitou sua utilização mecânica: em suas aulas, apresentava propostas de atividades que se organizavam a partir de movimentos corporais, precedendo a realização, pelos alunos, das atividades contidas na apostila. Tópicos como intervalos melódicos, exercícios de reconhecimento de células rítmicas e outros, descritos no capítulo anterior, eram vivenciados por meio de exercícios com o uso de todo o corpo, e só posteriormente eram trabalhados no papel. Com isso, ficou claro que a educadora assimilou o conceito-chave de Dalcroze, de fazer passar previamente pelo corpo todo conceito musical, a partir de sua convicção de que o aprendizado da música não se dá somente pelo intelecto, mas a partir da atuação corporal, da vivência sensório-motora.

Diversos exercícios propostos nas aulas da educadora observada são encontrados em livros de autores ligados à Pedagogia Dalcroze, tal como Bachmann (1998) ou Compagnon e Thomet (1966). Atividades com bolas de tênis para marcar pulsações de diferentes compassos são exemplo disso. Outra característica relativa a Dalcroze observada em suas aulas foi o acompanhamento improvisado ao piano, tocado pela educadora, acompanhando ou incentivando a maior parte das atividades. Além dessas propostas, havia outras, de escuta, em que os alunos reconheciam o som de instrumentos em gravações. Com isso, a educadora garantia que, além dos parâmetros ritmo, altura, intensidade, os educandos se aproximassem do timbre, por meio da progressiva familiaridade com os instrumentos musicais.

Questionada a respeito das dificuldades encontradas no ensino de música, a educadora fez os seguintes comentários:

No Brasil ainda não conseguimos encontrar situações ideais em todos os aspectos. Acredito que o professor deva se adaptar à situação do momento – espaço físico, materiais, quantidade de alunos. Não vejo essas variantes como problemas, mas como novas possibilidades, por exemplo: posso trabalhar tais coisas e de tal maneira com poucos alunos ou de outra maneira com muitos alunos. Ter um programa a seguir é uma boa orientação, mas às vezes um problema, pois cada aluno tem um ritmo de aprendizado e nem sempre o programa contempla a todos igualmente. Por outro lado, a classe pode ter interesse em aprender determinado aspecto musical que o programa não contempla naquele momento e o professor fica limitado na sua condução do aprendizado.

Nesta resposta, observa-se que a educadora considera que é preciso prestar atenção em cada aluno, pois cada um tem um tempo próprio para a aprendizagem, que precisa ser respeitado. A partir de sua experiência, afirma que pode trabalhar de uma maneira com poucos alunos e de outra, com muitos, o que demanda uma liberdade de ação, a partir de princípios rigorosos. Deste modo, o professor tem de ser flexível e ter referências para perceber o ponto de aprendizagem em que o aluno se encontra, suas facilidades e dificuldades, bem como os materiais para se trabalhar com esse conjunto que se apresenta diferente a cada aula.

A opinião da Educadora D acerca da situação da educação musical no Brasil atualmente é a seguinte:

Sinto que a educação musical vem melhorando, pois uma boa parte dos educadores tem refletido sobre a educação musical e suas práticas. Muitos educadores continuam repetindo o modelo de ensino que tiveram, outros buscam novas formas de ensinar. O “antigo” modelo que priorizava a teoria vem sendo substituído pelo aprendizado teórico através da prática e acredito que esta “nova” abordagem está trazendo muitos benefícios aos alunos de hoje. A maior dificuldade que vejo é que, embora com boa vontade, muitos educadores não sabem que caminho seguir e como, pois tiveram um aprendizado com muitas falhas e lacunas. Ainda é preciso melhorar o ensino da didática musical nas universidades e até mesmo incluir matérias de pedagogia musical onde não existe, inclusive nos cursos de Bacharelado, pois a grande maioria dos alunos que faz bacharelado também dá aulas. O professor está mal formado e mal preparado. A Universidade ainda precisa melhorar a preparação do professor. Felizmente tem aumentado o número de

congressos e oficinas de educação musical, tem muitos educadores bons dando cursos e é crescente o número de interessados em freqüentar estes cursos. Por essa razão, acredito que a educação musical no Brasil está em linha ascendente em quantidade e qualidade.

Assim como os educadores anteriores, um fator de preocupação desta educadora seria a formação. A heterogeneidade na formação do educador musical parece ser ponto de concordância quanto às diferenças e falta de preparação observada entre eles. No entanto, ela também acredita que a educação musical no Brasil encontra-se num momento de ascensão, um momento de mudanças positivas, devido a uma série de fatores, entre os quais a sua presença na universidade, o que traz a importância de uma boa formação profissional, o aumento de congressos e oficinas em relação a alguns anos atrás e, mais recentemente, ao interesse provocado em diversos setores da educação com a assinatura da nova lei que traz de volta o ensino da música às escolas.

4.5 Educadora E

Segundo o questionário respondido pela Educadora E, as principais influências em sua prática com educação musical são H. J. Koellreutter e Carl Orff, no que se refere à filosofia e às práticas criativas, e Edgar Willems, quanto às questões relativas à codificação e decodificação da linguagem. A educadora fez cursos de formação em Educação Musical no Brasil e no exterior e diz que

[...] teve papel absolutamente preponderante tudo o que fiz com H. J. Koellreutter ao longo de pelo menos 15 anos de estudos, em especial sua concepção holística e filosófica da música e os modelos de improvisação, e igual importância teve o trabalho de escuta musical proposto por Rolf Gelewski em Estruturas Sonoras. São minhas duas grandes vias condutoras.

Em sua opinião, os aspectos mais importantes a se considerar em educação musical são:

A formação do ser humano integral, a questão dos valores e, quanto aos conteúdos, tanto a valorização do patrimônio cultural acumulado ao longo destes milênios (música clássica, músicas étnicas, folclores) como também o

olhar para o futuro, e a incorporação do novo. Tudo isso tem que encontrar maneira de equilibrar-se.

O papel do corpo na educação musical é entendido por ela da seguinte maneira:

Através do corpo realizamos a interface com o mundo, o corpo é a sede de todos os sentidos, é o canal de expressão da vida interior, a inserção do corpo é a forma que encontro para lidar com o ser humano integral, um ser multidimensional, ao mesmo tempo, fisiológico, cognitivo, emocional, relacional e noosférico, como diria Edgar Morin.

No trabalho desta educadora observou-se bastante envolvimento com propostas relacionadas ao movimento corporal. Os exercícios eram realizados sempre como demonstração de como deveriam ser feitos com alunos, uma vez que era um curso de formação de professores. Na maior parte deles, tal como foram descritos no capítulo anterior, havia relação entre os conteúdos musicais a serem ensinados e o movimento. Nas aulas observadas das quais esta pesquisadora participou houve intenso esforço físico de todos, pois as atividades exigiam boa disponibilidade e preparação corporal. Segundo a educadora, o educador musical deve estar fisicamente preparado para realizar os exercícios que vai propor às suas classes de musicalização, de maneira que tenha um corpo ativo e não passivo.

No módulo observado, tratava-se principalmente do ouvir, expressar-se e interagir por meio da música. O objetivo era estimular na criança o prazer de ouvir e, então, trabalhar conteúdos musicais a partir da escuta e do movimento. Não foi feita, durante o período observado, nenhuma atividade com notação musical, mas, sim, com a exploração do movimento expressivo, a partir dos sons ouvidos. Como exemplo do que está sendo afirmado, cite-se a escuta de frases musicais, que foram dançadas de diversas maneiras diferentes antes de, num segundo momento, serem acompanhadas pelos alunos com toques de claves.

Um aspecto importante a ser colocado é a questão da expressão lúdica proposta nas aulas observadas, em que a música era usada como impressão de uma imagem e o movimento como sua expressão, como, por exemplo, nos exercícios em que se imitava o movimento do mar a partir da escuta de sons e músicas. Quando se imaginava o mar e o movimento das águas, tanto a música tocada quanto o movimento realizado remetiam ao tema sem se separarem, tornando-se dependentes um do outro. Nesses momentos, cuidava-se que a música

e o movimento expressassem aquilo que se imaginava, ou a história contada. As atividades tinham caráter de improvisação do movimento corporal no espaço e, após um primeiro momento, de caráter mais livre, também se organizava algum tipo de coreografia em grupo ou individualmente, com gestual mais elaborado.

Alguns exercícios de respiração, de colocação do corpo em eixo vertical e trabalhos que exploram a expressão corporal eram bastante parecidos com as propostas de Dalcroze. Apesar de ele não ter sido citado como referência, acredita-se que existam influências claras de sua pedagogia no trabalho desta educadora. Além disso, notou-se que a compreensão da educadora a respeito do papel do corpo na educação musical demonstra seu interesse e sua percepção de um trabalho que enxerga o ser humano de maneira integrada, além de uma preocupação com as novas formas de entendimento das relações deste com o mundo.

Quanto às dificuldades encontradas para a realização de seu trabalho, ela diz que em seu *atelier* musical “as dificuldades referem-se apenas à manutenção do espaço e à aquisição de equipamentos que ainda não tenho, que seriam muito necessários; no mais, trabalho com total e plena liberdade”. O fato de seu trabalho ser desenvolvido em local próprio parece dar à educadora grande liberdade para a escolha dos conteúdos a serem ensinados. Apesar de o espaço não ser muito grande, era suficiente para o número de alunos e bem equipado com instrumentos musicais, aparelho de som e outros objetos necessários às aulas.

A respeito da situação da educação musical no Brasil atualmente, diz:

Há tanta coisa acontecendo no Brasil, e conhecemos tão pouco de tudo isso, “o Brasil não conhece o Brasil”, diz a canção... Não sei se eu falaria sobre a educação musical no Brasil. Da parte que conheço melhor, vejo que há muito caminho a percorrer, começamos a falar de uma visão mais orgânica e integrada do ser humano mas estamos em pleno processo de luta, na verdade o mecanicismo e o positivismo continuam presentes e atuantes, dentro das cabeças das pessoas, há sempre que argumentar, há sempre que garantir o espaço das coisas integrativas, o espaço do ser humano, pensar no ser humano de forma sensível se transforma numa atividade de resistência, o rolo compressor da cultura de massas quer nos atropelar, quem escolhe o caminho mais difícil – o da sensibilidade e o do tempo orgânico de sentir cada coisa – tem que estar bem disposto para a luta...

4.6 Educadora F

Em relação à sua prática atual de educadora musical, os cursos mais significativos dos quais a educadora participou “foram os vivenciados com os professores Murray Schafer, Josette Feres e Enny Parejo”. Como principais influências para seu trabalho, afirma:

[...] não há uma única fonte [...], mas gosto muito das propostas dos mestres brasileiros: Marisa Fonterrada – que me orienta a respeito da conduta do docente em sala de aula e me instiga a pensar sobre as possíveis conexões ecológicas realizáveis com educação musical (educação musical e meio ambiente, educação musical e sociedade, educação musical e funcionalidade, educação musical e filosofia, educação musical e composição, educação musical e interpretação, educação musical e ciência, educação musical e saúde, educação musical e liberdade, educação musical e disciplina, educação musical e paz, educação musical e dominação cultural), Josette Feres – mostrou caminhos para o ensino de música para a Educação Infantil, bem como o respeito que deve haver frente à produção das crianças dessa faixa etária; Enny Parejo – mostrou caminhos para uma leitura sistêmica da educação musical. Estrangeiros: Murray Schafer – pela sua proposta multidisciplinar, e o olhar ritualístico sobre as manifestações artísticas.

Na opinião da Educadora F, grandes educadores permeiam os trabalhos dos que foram citados acima. No questionário respondido, diz que não cita estes grandes nomes porque sentiu a “necessidade de colocar aqui as pessoas que mais contribuíram para a formação do meu modo de ser professora e de ver a sociedade segundo a ótica do artista-educador”. Dalcroze, por exemplo, mesmo não sendo considerado como identidade principal em sua prática, é mencionado como

[...] referência necessária, da qual nenhum educador pode prescindir, primeiro pela sua importância histórica, segundo pelo seu ideal apaixonado de uma educação musical humanista, republicana e terceiro (porém não menos importante) pela sua proposta tão necessária ao ensino/aprendizagem de música/dança/teatro de crianças, jovens, adultos, idosos...

Para ela, “a escuta, a pesquisa sonora, a criação, o fazer musical, o pensamento crítico, o desenvolvimento da autonomia da degustação artística” são os aspectos mais importantes a serem considerados na educação musical.

A respeito do uso do corpo e do movimento corporal no ensino de música, ela diz que “faz parte do aprendizado musical e é de extrema importância, porque permite trazer informações musicais, que são incorpóreas e invisíveis, como ritmo, andamento, peso, tensão, relaxamento, respiração, ao plano corpóreo e visível, das sensações táteis, da visualidade”.

No período observado, notou-se um intenso trabalho de conscientização corporal dos alunos. As atividades propostas sempre iam ao encontro desta conscientização, parecendo ser esse um trabalho preparatório essencial para o envolvimento entre música e movimento, posteriormente.

Em todas as aulas havia discussões a respeito dos assuntos tratados, acompanhadas de explicações feitas pela educadora acerca das abordagens escolhidas e de opiniões dos alunos. Alguns deles questionaram, neste período inicial, por que não havia nas aulas um trabalho efetivo com música cantada, tocada ou gravação. Ela explicou, então, que neste início de curso sua proposta era que se pusesse ênfase no reconhecimento do corpo e das atividades corporais de cada um; inicialmente, tratar-se-ia da questão corporal, para ampliar a consciência corporal e a percepção, uma vez que poucos alunos da turma – que, em grande parte, é formada por músicos – têm contato constante com essas abordagens. Num período posterior, segundo a educadora, haveria mais atividades voltadas a outros aspectos da execução musical, apesar de que, de acordo com ela, tudo o que estava sendo trabalhado relacionava-se com aspectos da interpretação musical e da música.

Esta educadora mostrou uma preocupação bastante refinada com o movimento corporal nas aulas de música, que continham um bom tempo dedicado à preparação corporal dos alunos. Sabendo-se que esta aula serve como formação para futuros educadores musicais, a educadora pareceu considerar de grande importância o uso do corpo na aprendizagem musical.

Observou-se que alguns alunos tinham pouca vivência e consciência corporal anterior à sua participação nessas aulas. Os exercícios de postura, de consciência e sensação corporal, bem como os que eram realizados em grupo, causavam estranhamento em alguns, muitas vezes provocando risos. Neste caso, ficou evidente o distanciamento que grande parte dos músicos tem em relação a seu próprio corpo como elemento de expressão. Muitas vezes, estes alunos músicos apresentavam má postura e não tinham desenvolvido habilidades corporais que poderiam ajudá-los muito em seu desempenho e *performances* musicais. Sendo assim,

considera-se que esse estágio inicial, que visava à conscientização corporal de todos os alunos, dos pés à cabeça, do indivíduo ao grupo, de fora para dentro e vice-versa, tenha sido positivo.

Questionada a respeito das dificuldades encontradas para a realização de seu trabalho como educadora musical em algumas instituições, ela cita como principais a “falta de comunicação entre os programas de ensino das disciplinas que compõem a grade curricular e a ausência de reuniões pedagógicas”.

A partir de cursos realizados ou de observações próprias, sua opinião a respeito da situação da educação musical no Brasil atualmente é a seguinte:

Vejo muitos trabalhos importantes, de pessoas que criam, pesquisam e pensam a Educação Musical, mas também vejo muitas interpretações equivocadas de propostas consagradas, como as de Dalcroze, Orff e Kodály, citando os mais famosos. Vejo, também, que o velho dilema de se manter “fiel” à metodologia, assim como o torcedor de futebol se mantém fiel a uma camiseta, ainda existe. [...] Parece mentira até você ver acontecendo de fato, além de receber questionamentos dos próprios alunos sobre a validade da “desvirtuação” de uma proposta por meio de adaptações. Agora, deixe-me explicar melhor: acredito nas adaptações necessárias para que uma aula aconteça, simplesmente porque a sensibilidade do professor é uma das mais importantes ferramentas de ensino. Não acredito em fundamentação teórica sem sensibilidade, sem abertura para adaptações, mudanças, adequações. E isso não tem nada a ver com a crítica anterior, dos equívocos. O que acredito que há de engano nas interpretações das metodologias não são as adaptações, mas a prática sem estudo, sem pesquisa, sem reflexão, a prática rasa que sempre cai no comodismo da repetição e da leitura musical pouco atenta e nada criativa.

4.7 Dos resultados desta observação

Considera-se que esta parte da pesquisa possibilitou o levantamento de muitas questões a serem consideradas na educação musical. Com a diversidade de formações na área, foi possível observar que cada educador sofre influências a partir de suas experiências, necessidades e dificuldades que encontra ao longo de sua prática, ao procurar adaptar-se aos diversos meios e circunstâncias em que atua.

No período destinado às observações, encontraram-se diferentes espaços físicos, diferentes alunos e diferentes músicas. Notou-se, principalmente, que o professor não escolhe

individualmente suas práticas de educação musical. Cada educadora, mesmo que influenciada por tudo aquilo que pesquisou e/ou estudou, precisa seguir também certas regras e normas dos espaços em que atua. Isso pode modificar o que havia sido preparado para cada aula, ou mesmo sua idéia a respeito da importância de certos aspectos que considere importantes para uma musicalização efetiva, o que, muitas vezes, causa conflitos e choques entre valores e prioridades seus e da escola. Como exemplo deste problema, tem-se o caso da Educadora A, no qual, apesar do desejo, por parte da educadora, em utilizar mais atividades de movimento com as crianças, o espaço inadequado não permitia esse tipo de ação. Além do espaço físico, a idéia de que a aula serviria de “vitrine” para os pais de novos alunos fazia com que a professora evitasse o uso expressivo do corpo. A educadora, portanto, precisou adaptar-se a esta realidade, preparando as aulas segundo os moldes disponíveis: aula no *hall* de entrada da escola, junção de duas turmas em uma mesma aula, impossibilidade de atividades nas quais as crianças se movimentassem ou tivessem liberdade corporal.

Outro exemplo dessas dificuldades e adaptações seria o da Educadora B, na escola pública, onde se viu um número grande de alunos por turma, o que dificulta muito qualquer atividade que se queira fazer. É óbvio que existem possibilidades de ensinar música em classes de 40 alunos, mas a esse número somam-se outras dificuldades, tais como o espaço físico pequeno para o número de alunos e o período demasiadamente curto de aula. A experiência da educadora, porém, pode ajudá-la a encontrar melhores maneiras de trabalhar nestas condições. Considera-se que, para a utilização adequada e eficiente de movimento corporal, seriam necessárias mudanças não só na aula desta educadora musical, mas no complexo sistema escolar.

Observou-se que algumas educadoras buscam referências para seus trabalhos; porém, durante o período de observação de suas aulas, estas referências não condiziam com a prática, principalmente no que diz respeito ao uso do movimento corporal na aula de música.

A respeito do uso de propostas de Dalcroze em sala de aula, notou-se que as influências deste educador, na maior parte dos casos aqui observados, são claras. Apesar das dificuldades encontradas, pode-se perceber a preocupação de todas as educadoras observadas em relação ao uso do corpo em suas aulas. Ficou claro, também, que nenhuma das educadoras seguia exclusivamente as propostas encontradas na Rítmica de Dalcroze, inclusive porque não existem moldes fixos nas propostas desse educador, mas sim, a idéia defendida por ele, de que os educadores deveriam utilizar suas propostas com liberdade, fazendo adaptações de acordo

com as circunstâncias encontradas, desde que levassem em consideração a importância da utilização do movimento corporal nas atividades de educação musical.

Apesar de terem sido poucas as educadoras observadas, acredita-se que o material encontrado possa, até certo ponto, representar as práticas mais comuns em educação musical. Para que se colhessem dados confiáveis, escolheram-se educadoras representantes de diversos tipos de escola e de trabalho com distintas faixas etárias, da educação infantil à universidade. Sendo assim, tem-se um panorama dessa prática, aqui representada pelas educadoras observadas. Considera-se que estas, ao responderem às questões principais colocadas nesta pesquisa, deixam claro que existe preocupação em se integrar o movimento corporal à educação musical. Em todas as que foram observadas, notou-se interesse no uso do movimento e do corpo; porém, em alguns casos percebeu-se que faltava clareza teórica a respeito desse tópico ou preparação técnica, por parte da educadora, para utilização deste tipo de proposta.

Todas as educadoras conheciam a Pedagogia Dalcroze, mas algumas nunca tinham estudado suas idéias ou feito algum curso prático de Rítmica. Nenhuma delas coloca o uso do corpo como desnecessário ao aprendizado musical, uma vez que têm convicção da necessidade de se entender o ser humano como um todo e concebem o aprendizado como experiência total, envolvendo corpo, mente, sentimentos e sentidos. Por conseguinte, é dada grande importância à experiência corporal. Dentre aquelas em que a utilização do corpo era mais efetiva, notou-se que suas aulas eram mais prazerosas e que os alunos tinham maior liberdade corporal e eficácia no aprendizado dos conceitos musicais do que as das educadoras que faziam pouco uso do corpo ou não compreendiam muito bem sua função no aprendizado da música.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da revisão bibliográfica realizada e das observações com as educadoras, esta pesquisa demonstrou que há diferentes caminhos para a educação musical, os quais conferem maior ou menor importância ao corpo e ao movimento corporal. Mesmo havendo-se optado pelo estudo de caráter qualitativo, com um número pequeno de educadores musicais, pode-se afirmar que os resultados encontrados são significativos e apontam para um conjunto de práticas que podem ser consideradas, até certo ponto, típicas das situações de ensino e aprendizagem da música.

O intuito da pesquisadora não foi fazer comparações entre as pessoas observadas, nem levar os resultados obtidos a uma discussão que colocasse todos os educadores musicais num mesmo patamar. Pretendeu-se considerar cada caso isoladamente e tratá-lo a partir de suas peculiaridades, procurando entender o papel do movimento nas aulas das educadoras e o que elas consideravam importante em termos de movimento.

Dalcroze representou um ponto de referência, uma teoria escolhida como foco, pelo fato de sua proposta enfatizar o uso do corpo no processo de aprendizagem da música, afastando-se do modelo centrado na repetição mecânica, tão presente no ensino da música ainda hoje. A concepção de Dalcroze, assim como a de outros educadores musicais seus contemporâneos (Orff, Kodály, Willems, entre outros), afasta-se desse modelo e centra-se na escuta, no movimento e no aumento da sensibilidade como chaves de acesso ao fazer musical e à compreensão do fenômeno da música. Destaque-se, no conjunto de educadores musicais, o papel de Dalcroze, por seu pioneirismo, tendo sido ele um dos primeiros a “revirar” a pedagogia da música, com a ênfase no movimento ligado ao som e à música, tendo influenciado fortemente muitos que vieram posteriormente. Além disso, acredita-se que a técnica desenvolvida por ele, a Rítmica, possa ser utilizada amplamente, sem o emprego essencial de instrumentos musicais, possibilitando maior inclusão no ensino de música no Brasil, em que tantos anos de ausência da música dos currículos escolares oficiais fizeram com que os materiais anteriormente utilizados nas escolas – livros, métodos, instrumentos, salas apropriadas ao ensaio de canto coral e outros – fossem abandonados.

Por outro lado, em que pese a influência de Dalcroze sobre muitos educadores musicais de sua época e de épocas posteriores, pode-se afirmar que atualmente já não é mais tão conhecido, situação que vem mudando nos últimos anos, a partir do início da vinda regular de Iramar Rodrigues ao Brasil. Esse fato torna importante a retomada desse conhecimento no país, ainda mais que, como se acredita ter demonstrado, a concepção de

Dalcroze acerca do ensino de música, apesar de ter sido formulada no final do século XIX e publicada no início do século XX, ainda mostra sua influência sobre muitos educadores musicais. O pensamento de Dalcroze representa, mesmo passados tantos anos, aspectos atuais e pertinentes à situação que se enfrenta na atualidade em relação ao ensino da música.

Durante as observações, cresceu um desejo de se aprofundar no aspecto da formação do professor. Seria esta formação que levaria às influências recebidas, à maneira de ensinar, às concepções adquiridas de ensino, às técnicas utilizadas, ao pensamento acerca da educação? Como se forma um educador musical? Mais além desta questão, como pensamos a música e o papel do corpo e de sua importância em nossas vidas?

Numa tentativa de responder a esta questão, enveredou-se pelos estudos a respeito do corpo, nos âmbitos histórico e filosófico. Dessas pesquisas, buscou-se sintetizar os textos mais significativos, de modo a oferecer ao leitor um panorama significativo, que o ajudasse a compreender os caminhos percorridos pelos autores a respeito do corpo, numa linha do tempo que vai da Antiguidade grega até a atualidade.

A partir dessa busca, chegou-se ao ponto de conexão estabelecido por Dalcroze entre a música e o movimento, movido por seu desejo de unir os dois aspectos, num momento de quebra do modelo de corpo cindido em corpo e mente e do paradigma racionalista e início de um movimento que considerava o homem de maneira holística e integrada. Este momento perdura até os dias atuais. Embora isso esteja acontecendo, ainda existem dúvidas, pensamentos ou atitudes educacionais que continuam a pensar na predominância da mente sobre o corpo, distanciados de experiências sensório-motoras. Esta tendência pôde ser observada em alguns casos da pesquisa, tal como foi exposto no último capítulo.

Outra consideração a ser feita diz respeito à situação em que se encontra o ensino de música, nos valores que carrega, no crédito ou descrédito que a sociedade lhe atribui. É uma rede muito extensa, que vai desde a concepção de educação musical no país até o exame do que ocorre em sala de aula, ou na casa de alguém que escuta música no rádio. Os meios para a chegada da música na escola dependem de muitos fatores, entre eles a formação do educador, o espaço da sala de aula, os materiais disponíveis, a concepção pedagógica da instituição, o entendimento desta disciplina pela equipe de coordenação pedagógica, entre outros. Tudo isso colabora para o desenvolvimento da aula de música.

Portanto, acredita-se que é papel do professor pensar em um lugar digno para o desenvolvimento de suas idéias a respeito da educação musical. Apesar das dificuldades encontradas por ele em seu caminho, é responsabilidade do professor de música tudo o que acontece dentro da sala. Esta “sala” pode ser um pátio, um jardim, enfim, qualquer espaço físico em que ocorra a aula. Se há insatisfação ou impedimento para que o professor desenvolva metodologias, estratégias, repertório baseados no que ele julga ser importante estar contido numa aula de música eficaz, é seu papel tentar modificar essa realidade. As condições de trabalho não deveriam ser um obstáculo ao emprego do movimento corporal, por exemplo, ou a qualquer outra estratégia.

As idéias apresentadas nesta pesquisa podem oferecer possibilidades de se desenvolverem outras pesquisas em educação musical com foco semelhante a esta, que estuda a utilização do movimento em educação musical. Espera-se que, apesar da incompletude deste estudo – pelo fato de se abordar uma questão tão extensa –, o exame crítico e reflexivo do material aqui apresentado possa ser útil a todos os que contemplem os princípios construídos a partir dos autores dos métodos ativos (Dalcroze, seus contemporâneos e as gerações subseqüentes). Fica aqui, portanto, este material, destinado a quem queira trilhar o caminho do movimento corporal ligado à música e acredita que seu ensino/aprendizagem não se dá pela repetição mecânica de gestos ou pela ênfase nos aspectos mentais, racionais, intelectivos, mas pela ação, escuta, movimento e reflexão, ou melhor dizendo, pela união de todos esses aspectos mentais, sensíveis e sensório-motores.

REFERÊNCIAS

BACHMANN, M.-L. **La rítmica Jaques-Dalcroze**: una educación por la música y para la música. Tradução: Alphabet Traduciones. Madri: Pirâmides, 1998.

BERGE, Y. **Viver o seu corpo**: por uma pedagogia do movimento. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

_____. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, DF, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CHAN, T. Brincando. In: _____. **Coralito**: pra brincar de cantar. São Paulo: Fermata do Brasil, 1987.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

COMPAGNON, G.; THOMET, M. **Education du sens rythmique**. Paris: Armand Colin, 1966.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 1995.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. Lisboa: Edições 70, 1979.

ETIEVAN, N. De S. de. **No saber é formidable!** Los Teques, Venezuela: Ganesha, 1996.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Edição revista e atualizada de Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa. 1ª impressão. [S. l.]: Positivo, 2004. 1 CD-ROM.

FONTEERRADA, M. T. de O. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Edunesp, 2005.

FREITAS, M. T. B. de. **O gesto provável: uma investigação acerca do gesto musical.** 2005. Dissertação (Mestrado em Música)– Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2005.

FUX, María. **Dança, experiência de vida.** São Paulo: Summus, 1983.

GALLO, S. Corpo ativo e filosofia. In: MOREIRA, W. W. (Org.) **Século XXI: a era do corpo ativo.** Campinas: Papirus, 2006. p. 9-30.

GILIOLI, R. S. P. **“Civilizando” pela música: a pedagogia do canto orfeônico na escola paulista da primeira república (1910-1930).** Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação.** Campinas: Papirus, 1994. (Corpo e motricidade).

IMENES, L. **Cresce, cresce.** São Paulo, 2008. 1 partitura (1 p.). Canto. Inédito.

INFORSATO, E. do C. A educação entre o controle e a libertação do corpo. In: MOREIRA, W. W (Org.). **Século XXI: a era do corpo ativo.** Campinas: Papirus, 2006. p. 91-108.

JAQUES-DALCROZE, E. **Le rythme, la musique et l'éducation.** Lausanne, Suíça: Foetisch Frères, 1965.

JARDIM, V. L. G. **O músico professor: percurso histórico da formação em Música.** In: LIMA, S. A. de. (Org.). Educação, música e interdisciplinaridade. São Paulo: Vieira, 2009. p. 11-57.

JUNUNTEN, M.-L. **Embodiment in Dalcroze eurhythmics.** Oulu, Finlândia: University of Oulu, 2004.

KATER, C. (Org.). **Livro dos jogos.** Integra o material didático do projeto “Música na Escola”. Belo Horizonte: SEE/MG, 1997.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2008.

LEITE, E. C. Ginástica cantada. In: FERES, J. S. M.; NAGUMO, L. F. **Curso para professores de musicalização infantil.** Jundiaí: Escola de Música de Jundiaí, 1997. p. 9.

LIMA, J. A. O. **Movimento corporal:** a práxis da corporalidade. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente.** 13. ed. Campinas: Papirus, 2007.

MOREIRA, W. W. **Século XXI:** a era do corpo ativo. Campinas: Papirus, 2006.

MOREIRA, W. W. et al. Corporeidade aprendente: a complexidade do aprender viver. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Século XXI:** a era do corpo ativo. Campinas: Papirus, 2006. p. 137-154.

OLIVEIRA, U. F. de. Cenas de conceituação: a aventura no ato de aprender. In: MOMMENSOHN, M.; PETRELLA, P. (Org.). **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento.** São Paulo: Summus, 2006. p. 223-233.

PEDERIVA, P. L. M. **O corpo no processo ensino-aprendizagem de instrumentos musicais:** percepção de professores. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2005.

POHLMANN, O. B. Palminhas. In: FERES, J. S. M.; NAGUMO, L. F. **Curso para professores de musicalização infantil.** Jundiaí: Escola de Música de Jundiaí, 1997. p. 12.

SANTOS, R. M. S. A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: [s. n.], 2001a. p. 41-66.

_____. Jaques-Dalcroze, avaliador da instituição escolar: em que se pode reconhecer Dalcroze um século depois? **Debates:** cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da Unirio, Rio de Janeiro, n. 4 p. 7-48, 2001b.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância.** Lisboa: Estampa, 1975.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BARTENIEFF, I.; LEWIS, D. **Body movement: coping with the environment.** Amsterdã: Gordon and Breach, 1997.

BOSSU H; CHALAGUIER C. **A Expressão corporal: abordagem metodológica, perspectivas pedagógicas.** São Paulo: Difel, 1975.

CAMPOS, M. C. **A educação musical e o novo paradigma.** Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

FUX, M. **La formación del danzaterapeuta: vivencias con la danzaterapia.** Barcelona: Gedisa, 1997.

GAINZA, V. H. **Estudos de psicopedagogia musical.** São Paulo: Summus, 1988.

_____. **Fundamentos materiales y técnicas de la educación musical.** Buenos Aires: Ricordi, 1984.

_____. **La iniciación musical del niño.** Buenos Aires: Ricordi Americana, 1964.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1987.

GREINER, C. **O corpo: pista para assuntos interdisciplinares.** São Paulo: Annablume, 2005.

JANNIBELLI, E. D. **A musicalização na escola.** Rio de Janeiro: Lidador, 1971.

KALMAR, D. **Que és la expresión corporal.** Buenos Aires: Lumen, 2005.

LABAN, R. **Domínio do movimento.** Organização de Lisa Ullmann. São Paulo: Summus, 1978.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 1986.

MOMMENSOHN, M.; PETRELLA, P. (Org.). **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento.** São Paulo: Summus, 2006.

NAVAS, C. M. M. **Vivencias musicales a través de la rítmica: didáctica de la música.** San José, Costa Rica: Comisión Costarricense de Cooperación con la Unesco, 2004.

PAZ, E. **Pedagogia musical brasileira do século XX: metodologias e tendências.** Brasília, DF: Musimed, 2000.

PEDERIVA, P. L. M.; GALVÃO, A. A construção e vivência do corpo na *performance* musical. **Performance Online**: publicação da Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, v. 1, n. 1, 2005.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

RÜGER, A. C. L. **A percussão corporal como proposta de sensibilização musical para atores e estudantes de teatro**. 2005. Dissertação (Mestrado em Música)– Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2005.

SEKEFF, M. de L. **Da música, seus usos e recursos**. São Paulo: Edunesp, 2007.

SOARES, C. (Org.). **Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fapesp, 2007.

ANEXOS

ANEXO A

Transcrição de entrevista com Iramar Rodrigues, realizada em São Paulo, em 7 de julho de 2007.

1 Em sua opinião, quais os aspectos mais importantes a se considerar em uma educação musical?

Bem, na educação musical, falando em princípios de educar uma pessoa para ser um bom músico, a primeira condição, qualquer que seja o método utilizado pelo profissional, o importante é ensinar o aluno a saber escutar. E, segundo, é desenvolver a capacidade de assimilação do que é o ritmo. Terceiro, ter a possibilidade de aprender esse idioma musical, que não é nada mais nada menos que saber ler e escrever uma codificação que a pessoa tem quando lê uma partitura, tocando seu próprio instrumento. Vários métodos existem atualmente, cada um tem sua linha, mas cada um quer levar o aluno a essa maturidade interior que é: saber reproduzir, saber escutar, saber conectar-se, sensibilizar o sistema auditivo e o sistema vocal, que é a emissão (quando você lê uma partitura e canta, usa o sistema vocal).

2 Qual o papel do movimento corporal ou corpo no ensino da música?

Falando da perspectiva da Pedagogia Dalcroze, que se ocupa da expressão do corpo, o papel, na nossa metodologia, é capital e é importante porque nós utilizamos o corpo como meio de transmissão de toda a sensação recebida pelos mecanismos perceptores, quer dizer, o ouvido que escuta, o olho que vê e o corpo que reproduz, através de quê, através da boa música, da boa harmonia, do bom ritmo, e tudo isso é transformado em expressão sensorial e no que a gente chama de movimento artístico, que nada mais nada menos é do que a expressão da música posta em movimento. Na nossa metodologia, como ela é uma base, e o material didático para nós é o corpo, nós nos aprofundamos muito nessa noção de expressão do corpo, que é o material de transmissão de sensação, seja auditiva, rítmica ou espacial.

3 Como podemos identificar o educador musical influenciado pelos ensinamentos de Dalcroze? Como seria sua prática de ensino?

Bem, para identificar se uma pessoa tem as idéias de Dalcroze, primeiro tem de ser uma pessoa que estudou a metodologia e que praticou a metodologia e conhece a metodologia profundamente, mas que conhece pela maneira de ensinar, porque no nosso sistema de aprendizagem a primeira coisa de que nós nos ocupamos é sensibilizar nossos alunos, depois de ajudar a vivenciar essa sensibilidade, depois o ajudamos a analisar o conteúdo que ele está sentindo e vivendo e ajudando também a intelectualizar.

4 O que o senhor considera essencial a ser trabalhado na metodologia Dalcroze?

Na nossa maneira de trabalhar, segundo os princípios do Método Dalcroze, nós temos que utilizar uma trilogia inseparável, não se separa, elas são uma dependente da outra. Primeiro, a música com seus elementos: ritmo, melodia e harmonia; o corpo, com seus componentes; e o movimento, que é resultado de uma aprendizagem expressiva e sensorial.

5 Como o senhor vê o ensino de música no Brasil atualmente, por meio de seus cursos ou de observações próprias? Há algum interesse nas práticas de Dalcroze?

Bem, o problema do nosso país na educação musical é que falta muito uma metodologia fixa e profunda e, como a pessoa que vai ensinar a música conhece muitas metodologias, mas muito superficialmente e nenhuma é profunda – mas não é que a pessoa não tem condições pra isso, ela precisa constantemente se aperfeiçoar. Mas, se uma pessoa tivesse a profundidade de uma metodologia única, ou seja, Orff, Kodály ou Dalcroze, seria muito bom para a boa educação musical, na formação do professorado de música. Porém, essa é uma condição do nosso país e não tem solução.

6 Há algum interesse do Instituto Dalcroze em oferecer cursos no Brasil?

Atualmente o que se faz é que a gente vem em um lugar, vem em outro da América Latina, porque as escolas solicitam, mas quem sabe, futuramente, haverá uma formação continuada de professores-pilotos na América Latina, Argentina, Brasil. Isso é difícil de te dar uma resposta afirmativa no momento.

7 E se os professores tivessem alguma metodologia mais apurada, um estudo mais firme, seria uma maneira de melhorar o ensino de música no país?

Claro, justamente. Porque a boa educação musical tem que partir de princípios sólidos e princípios metodológicos muito sólidos, porque, o que acontece com uma pessoa que conhece superficialmente os métodos utilizados hoje na educação musical, que são Orff, Kodály, Willems, Dalcroze: utiliza até certo ponto e, não conhecendo a profundidade da matéria, pára por aí, e é bom e ao mesmo tempo é mau, porque fica uma coisa limitada.

ANEXO B

São Paulo, 22 de março de 2008.

Caro (a) educador (a),

Gostaria de convidá-lo a participar de pesquisa científica de mestrado, dentro do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da Unesp. Esta pesquisa está sendo realizada pela mestranda Michelle Mantovani, com orientação da prof.^a livre-docente Marisa Trench de Oliveira Fonterrada e visa realizar entrevistas com educadores musicais da cidade de São Paulo, assim como observação não-participante, autorizada, de sua atividade como educador, durante o período de quatro semanas. Esta pesquisa não possui fins comerciais (apenas acadêmicos) e pretende divulgar os resultados de forma anônima para todos os participantes.

Agradecemos a atenção e colaboração,

Michelle Mantovani

ANEXO C

São Paulo, 25 de abril de 2008.

Caro (a) diretor (a),

Gostaria de pedir a autorização para a realização de uma pesquisa com educador dessa instituição, visando à coleta de dados para uma pesquisa científica de mestrado, dentro do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da Unesp.

Esta pesquisa está sendo realizada pela mestranda Michelle Mantovani, com orientação da prof.^a livre-docente Marisa Trench de Oliveira Fonterrada e visa realizar entrevistas com educadores musicais da cidade de São Paulo, assim como observação não-participante de sua atividade como educador, durante o período de quatro semanas. A pesquisa não possui fins comerciais (apenas acadêmicos) e seus resultados poderão ser divulgados de forma anônima, se assim desejar o educador.

Agradecemos a atenção e colaboração,

Michelle Mantovani
pesquisadora

Prof^a Livre-Docente Marisa Trench de Oliveira Fonterrada
Orientadora

ANEXO D**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA****INSTITUTO DE ARTES DA UNESP**

Entrevista a ser utilizada na dissertação de mestrado de Michelle Mantovani, com orientação da professora livre-docente Marisa T. O. Fonterrada

Educadora musical:

Data:

1. Que tipo de formação em Música você recebeu (conservatório; escola livre; licenciatura; bacharelado; mestrado; doutorado; instrumento musical)?
2. Há quantos anos trabalha com educação musical?
3. Qual o tipo de trabalho realizado atualmente (cursos ministrados, locais em que trabalha, faixas etárias, etc.)?
4. Participou ou costuma participar de cursos específicos de formação para a Educação Musical no Brasil ou no exterior?
5. Quais desses cursos seriam os mais significativos para sua prática atual como educador?
6. Em sua prática com musicalização, de quais educadores musicais você acredita que seu trabalho mais se aproxima?
7. Em sua opinião, quais os aspectos mais importantes a se considerar em educação musical?
8. Quais são as maiores dificuldades, encontradas para o ensino de música nas instituições onde você trabalha (espaço físico, falta de materiais, quantidade de alunos, proposta pedagógica, etc.)?
9. Em sua opinião, qual o papel do movimento corporal ou do corpo no ensino da música?
10. Como você vê o ensino de música no Brasil atualmente, por meio de seus cursos ou de observações próprias?

Muito obrigada pela participação!

ANEXO E

FICHA DE OBSERVAÇÃO

RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO – EDUCADORAS MUSICAIS

Educador:

Local/instituição:

Enquadramento:

Data e hora:

Temática da aula:

Descrição detalhada: