



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
INSTITUTO VILLA-LOBOS**

A atualidade de Jacques-Dalcroze

Vitor de Lima Trope

Rio de Janeiro, abril, 2013

A atualidade de Jacques-Dalcroze

por

Vitor de Lima Trope

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), sob a orientação do Prof. Dr. José Nunes Fernandes.

Rio de Janeiro, abril, 2013

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é discutir a atualidade e a relevância da pedagogia dalcroziana (Emile Jacques-Dalcroze, 1865-1950) como contribuição para uma educação musical ativa. O trabalho busca apresentar uma interdisciplinaridade com o teatro, a dança e a musicoterapia, analisando os aspectos benéficos da conscientização do movimento musical como fenômeno sonoro e rítmico. Essa conscientização advém de se utilizar como recurso a intermediação da audição, da interação social, do movimento corporal e de seu deslocamento no espaço, como estímulos à percepção musical – “ouvido interno” ou “imaginação auditiva”, envolvendo os parâmetros musicais: altura, duração, intensidade e timbre. Busca-se, com isso, a aquisição da sensibilidade musical no processo de construção do conhecimento. Entre os autores usados neste estudo estão FERNANDES, FUCCI AMATO, GONÇALVES, MADUREIRA, PENNA, RAMOS, MARINO, SANTOS. Os resultados comprovam que o trabalho que é desenvolvido pela euritmia visa a integrar corpo e mente, aumentando o poder de concentração, a atividade do sistema nervoso e muscular através da psicomotricidade, aliando o desenvolvimento do senso estético e da percepção musical através da audição ativa, na qual o movimento corporal e o seu deslocamento espacial estão sendo trabalhados em uma ação simultânea, estimulada pelo movimento musical.

Palavras-chave: Euritmia, Jacques-Dalcroze, interdisciplinaridade, percepção musical, psicomotricidade, rítmica.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
2. JACQUES-DALCROZE – VIDA E OBRA	7
3. MARCO REFERENCIAL – O CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIOCULTURAL DA PEDAGOGIA DE DALCROZE NO BRASIL	11
4. A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA TRADICIONAL DE ENSINO DE MÚSICA EM COMPARAÇÃO COM A MODERNA	14
5. FUNDAMENTOS DA RÍTMICA DE DALCROZE	18
6. A EURITMIA E SUA RELAÇÃO INTERDISCIPLINAR ENTRE A MÚSICA, A DANÇA E O TEATRO	21
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	23
REFERÊNCIAS	26

1. INTRODUÇÃO

O momento parece ser bastante propício para discutir a Rítmica, uma vez que as aulas de música voltam a habitar o currículo pleno das escolas em todo o país. O sistema criado por Dalcroze pode ser pensado como resposta para três questões que instigam os pesquisadores: Para que ensinar música nas escolas? O que ensinar sobre música na escola? Como ensinar música na escola? MADUREIRA (2010, p. 218).

Esta pesquisa foi motivada pela intenção de procurar investigar alguns processos de musicalização, ou práticas sócio-educativas de música, com o respaldo de um quadro teórico-científico sobre o pensamento filosófico de seus respectivos autores, tendo em vista a sua aplicabilidade no desenvolvimento de habilidades musicais específicas, especialmente àquelas que, potencialmente, produzem um benefício direto no desempenho de práticas interpretativas, em função de minha experiência profissional imediata como músico-instrumentista – contrabaixista acústico e elétrico - e, também, contando com o auxílio de uma experiência adicional como instrumentista de violão e piano, procurando aliar essa experiência como mediação para uma prática sócio-educativa de música nas escolas de ensino fundamental e médio.

O meu primeiro impulso investigativo surgiu em decorrência da leitura do texto “Jacques-Dalcroze, avaliador da instituição escolar: em que se pode reconhecer Dalcroze um século depois?” (SANTOS, 2001). Mais especificamente, utilizando-me de um recorte para objetivar o que, de princípio, interessa indicar como referencial histórico e teórico-científico, e que pode ser expresso pela pergunta: “(...) ao invés de limitar-se a exercícios musculares com dedos e mãos para a conscientização de ritmos, por que não utilizar o organismo todo na produção de efeitos necessários à evocação da consciência tátil-motora” (p.11) de onde a autora do artigo deduz:

“Estava colocada a questão em torno da necessidade de que situações concretas, problematizadoras, justificassem e potencializassem a construção do conhecimento, e a questão em torno da qualidade e transversalidade dos processos cognitivos, ao invés da repetição mecânica dos ensinamentos do professor” (SANTOS, 2001, p.11).

A intencionalidade da pesquisa não é - como pode parecer à primeira vista - a de querer negar a importância da repetição de exercícios para a fixação de processos

cognitivos de aprendizagem no ensino de música. Ao invés disso, minha pretensão consiste em distinguir os parâmetros entre uma proposta educativa linear e pré-estabelecida, na qual se assume como prioridade a elaboração de um programa estruturado pela ênfase nos conteúdos pedagógicos orientados ideologicamente pela concepção de uma cultura hegemônica, a serem trabalhados e avaliados de acordo a uma presunção de um desempenho técnico – a formação do músico virtuose – de outra cujos objetivos a serem alcançados se baseiam segundo os critérios de uma prática sócio-educativa que pressupõe como prioridade a atitude participativa com a qual o grupo social interage entre si e com o professor - que deve estar preparado para intervir quando necessário - de acordo com as especificidades individuais de cada um, e em diálogo com o contexto sócio-cultural do grupo, buscando estabelecer um consenso entre esse contexto e a diversidade cultural do mundo globalizado em que vivemos.

Pretendo destacar também o papel de uma avaliação que leve em conta não apenas o desempenho técnico adquirido pelos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, sob o ponto de vista exclusivo do professor, mas outra proposta de avaliação na qual os próprios estudantes possam refletir sobre o seu desempenho, num processo de diálogo supervisionado pelo professor que, em todo caso, deve estar preparado para interrogá-los e se dispor a ouvi-los, condição necessária para que se estabeleça tanto uma relação saudável e amistosa como para fazer uma avaliação diagnóstica do processo de construção do conhecimento.

A justificativa para o emprego de uma concepção pedagógica dessa natureza seria a de, em primeiro lugar, estimular, sobretudo, o espírito da cooperação e da interatividade, como processo de desenvolvimento e avaliação da subjetividade e da intersubjetividade, em substituição ao estímulo e supervalorização da competição.

Não pretendo afirmar, contudo, que valorizar a competição como um componente no planejamento de um programa de educação musical possua, por si só, um aspecto negativo que interfira de forma prejudicial à aprendizagem. Os estudantes podem ser estimulados a produzir dentro de uma dinâmica de aula em que a turma seja dividida em grupos, e que a proposta de atividade de cada grupo possa ser comparada, avaliando-se ao final qual (ou quais) grupo(s) obtiveram o melhor desempenho. Como pressuposto, tenho em mente que os estudantes possuem diferentes capacidades de aprendizagem e que, também, são estimulados a aprender quando participam de um processo de interação, de acordo com a teoria do desenvolvimento proximal, de Vigotzky.

Menciono que a ênfase sobre o aspecto da competição pode ser prejudicial à aprendizagem quando abordamos uma Didática que se posiciona apenas sobre um dos fatores envolvidos no processo de educação musical – o desenvolvimento de habilidades mecânicas (psicomotricidade) direcionadas com a finalidade de se tocar um instrumento específico, dentro de uma metodologia que limita a expressividade, sobre o pretexto de atingir um aperfeiçoamento no desempenho, que legitime alguns padrões de acentuado nível técnico, tendo em vista um mercado que propaga um determinado senso estético de arte, reproduzindo músicos para uma “especialização”. Questiono a eficácia dessa prática quanto a sua racionalidade, observando outros aspectos de uma educação musical mais abrangente, tais como: a conscientização de ritmos e a percepção das relações intervalares; a comunicação e a expressão corporal (a atitude positiva de se apresentar, cantando ou tocando um instrumento, para um público).

Para uma melhor compreensão e justificativa desse argumento, considero importante observar a citação abaixo:

Mente e corpo foi um par dual que se questionou, no momento histórico vivido por Dalcroze, decorrendo daí as divisões pensar e fazer, intelecto e prático, *theorus versus práxis*, onde *theorus* diz do conhecimento objetivo a priori, dispensando o participante, aquele que vê. Surgem dois modelos de músico: o teórico (reflexivo) e o prático. A divisão social da música entre *músicus e cantor*, (apud: BEYER, E. “Fazer ou Entender Música?” in BEYER, E. (org.) *Idéias em educação musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 9-31; BORÉM, F. 1997, p. 72-85.) constituindo dois modelos distintos na formação do músico, está presente no final do Império Romano, início da Idade Média: aquele que entende (pensa, elabora intelectualmente, desenvolve um raciocínio teórico) e aquele que faz (que só pratica). Essa divisão parece ainda ecoar nos dias atuais, qualificando o músico-teórico e o músico-prático como dois ideais justificáveis, este último caracterizando o modelo de conservatório e justificando, hoje, a abertura das chamadas escolas “alternativas” de música, talvez por conta do “conservadorismo” que impregnou o conservatório, onde se reproduzem regras cristalizadas (ver a crítica de Dalcroze) (SANTOS, 2001, p.40-41).

Penso, sobretudo, na necessidade de se exercer uma prática sócio-educativa que seja capaz de promover a inclusão, não somente diante de uma perspectiva sócio-econômica como considerando os casos específicos de estudantes com necessidades especiais e que, diante disso, precisam de um tratamento diferenciado.

A habilidade para se lidar com portadores de necessidades especiais requer um estudo mais aprofundado por parte do professor, e que varia em cada caso, sendo praticamente impossível adotar ou estabelecer uma atitude generalizante. No entanto, devemos estar cientes de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.934), aprovada em 20 de Dezembro de 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais prevêm que a educação musical deva contemplar os casos específicos dos estudantes com necessidades especiais, na intenção de assegurar e promover um projeto de inclusão social.

Considero que a palavra musicalização pode ter significados diversos. Podemos compreender que, de acordo com Maria de Lourdes J. Gonçalves (1988):

Como processo, musicalização é o objeto perene da educação musical. Não se encerra em etapas ou períodos, embora por eles passe. Pode e deve ser observada em vários níveis, sem limites, desde que seja mantido um permanente interesse pelo crescer musical (Apresentação: p.vii).

De acordo com a concepção pedagógica utilizada por esta autora na formulação de seu trabalho, ela se posiciona com um direcionamento diferente da pedagogia tradicional, com relação ao processo de aprendizagem, buscando privilegiar o processo cognitivo pelo estímulo da psicomotricidade na prática por meio do instrumento, que se torna anterior ao aprendizado teórico, o que ela considera imprescindível na aprendizagem musical através do piano, no caso de iniciantes (sobretudo crianças).

A pedagogia tradicional da aprendizagem musical através do piano considera que o estudante deveria aprender primeiro a teoria musical – sobretudo como reconhecer as notas em relação à altura como também à sua duração, considerando as diferentes claves musicais (sol, dó e fá), dentro de um pentagrama simples ou de um sistema composto por um pentagrama duplo (o qual geralmente é utilizado na escrita para piano) – antes de se aventurar a aprendizagem do piano propriamente dita.

Para essa autora, esse método atrasa o processo de ensino-aprendizagem, desestimulando a aprendizagem musical de crianças através do piano. Como alternativa a essa didática, ela utiliza um processo gradual, começando pela apresentação de uma linha simples, a qual indicará como referência uma nota específica (dó, p.ex.) e, por extensão, as notas correspondentes ao espaço superior e inferior em relação a esta linha, sem precisar previamente de empregar o uso de uma clave. A criança começaria então a desenvolver o

seu aprendizado manipulando apenas algumas notas, em regiões específicas do piano. Aos poucos, de acordo com a avaliação de uma evolução no seu desempenho, o professor começa a utilizar um repertório mais complexo, contendo um número maior de notas, que irá prescindir de um acréscimo de linhas, até chegar ao pentagrama completo e, conseqüentemente, ao pentagrama duplo, empregando posteriormente o uso das claves, conforme o caso.

Vale mencionar que a representação das notas quanto à sua duração também é feita de forma gradual. A autora considera que a aula em grupo, especialmente com crianças, demonstra ser mais produtiva do que a aula individual. Isso porque a criança, ao observar a aula de seu colega, também aprende. Além disso, a aula em grupo funciona para que a criança perca, aos poucos, a timidez, uma característica natural dessa fase de desenvolvimento, mas que, no entanto, se revela como um fator adverso à aprendizagem.

Embora essa didática seja evidentemente planejada dentro de uma perspectiva linear de aprendizagem, importante se faz reconhecer que tanto a dinâmica das aulas quanto a avaliação do aprendizado é construído de forma participativa pelos alunos em uma relação dialógica e reflexiva com o seu professor.

Devemos observar que essa forma de musicalização se propõe a desenvolver um tipo específico de competência musical – a habilidade de tocar piano. A palavra musicalização pode ser entendida num sentido mais amplo de educação musical que não se restringe ao aprendizado da técnica de um instrumento específico. Pode ser identificada com a prática de compor, reger, improvisar. Podemos pensar que a competência musical para tocar sozinho um instrumento é diferente daquela de tocar um instrumento em um conjunto instrumental, em uma orquestra, de acompanhar um cantor ou um solista.

Importante considerar outros fatores que interferem no aprendizado musical. Um desses fatores é o medo de palco, o nervosismo muito comum de se apresentar para um público. Outra questão é a diferença entre interpretar e tocar. Essa questão aponta para uma diferença entre tocar para si mesmo, descompromissadamente, e se apresentar para um público que, necessariamente, estará observando a sua atuação e avaliando suas escolhas interpretativas e o seu desempenho, de um modo geral.

Por último, devemos considerar que a educação musical também diz respeito aos aspectos rítmicos – importantíssimos para uma boa execução musical; auditivos – que dizem respeito a trabalhar a afinação, desenvolver a percepção; e ao desenvolvimento do senso estético – escolha de repertório, apreciação musical.

Dessa forma, penso que todos esses atributos devam ser trabalhados no percurso do planejamento da educação musical. São considerações que demonstram a complexidade da tarefa do professor de música. Baseado nelas que tenho a intenção de fazer minha pesquisa.

Portanto, o objetivo desta pesquisa é discutir a atualidade e a relevância da pedagogia dalcroziana, como contribuição para uma educação musical ativa¹ - ou seja, transformadora. O trabalho busca apresentar uma interdisciplinaridade com o teatro, a dança e a musicoterapia, analisando os aspectos benéficos da conscientização do movimento musical como fenômeno sonoro e rítmico. Essa conscientização advém de se utilizar como recurso a intermediação da audição, a interação social, o movimento corporal e o seu deslocamento no espaço, como estímulo à percepção musical – “ouvido interno” ou “imaginação auditiva”, envolvendo os parâmetros musicais: altura, duração, intensidade e timbre. Busca-se, com isso, a aquisição da sensibilidade musical no processo de construção do conhecimento. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica.

O estudo está organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo tratamos da vida e obra de Èmile Jacques-Dalcroze; no segundo capítulo abordamos o marco referencial – o contexto histórico e sociocultural da pedagogia de Dalcroze no Brasil; no terceiro capítulo apresentamos um estudo comparativo entre a perspectiva da educação tradicional de ensino de música e a pedagogia moderna de ensino de música; no quarto capítulo analisamos os fundamentos da rítmica de Dalcroze; no quinto capítulo discorremos sobre a euritmia e sua relação interdisciplinar entre a música, a dança e o teatro; e no último capítulo fazemos as considerações finais.

¹ “Ao perguntar, para um grupo de alunos avançados do método, como eles aprendem música; eles serão provavelmente unânimes em responder: nós fazemos isto! por que: ouvem, vêem, pensam e fazem. (‘Para aprender algo é preciso não falar ou ver, mas fazê-lo’ – Piaget). Piaget enfatizou e re-enfatizou a importância da atividade – ele enfatiza, como fez Dalcroze muitas vezes, que a atividade é crucial e precede o entendimento.” WAX , 2007, p.14.

2. JACQUES-DALCROZE: VIDA E OBRA

Emile Henri Jacques-Dalcroze (Viena, 1865). Mudou-se para a Suíça (Genebra) aos 10 anos, país de origem de sua família. Formado em piano e composição no Conservatório de Genebra, sob orientação de Hugo de Senger, realizou estágios em Paris e Viena, sob orientação de Fauré, Lavignac, Vincent d'Indy, Delibes, Graedener, Prosnitz, Fucks e Anton Bruckner (MADUREIRA, 2010, p.215).

Em 1892 Jacques-Dalcroze foi nomeado professor de Harmonia do Conservatório de Genebra, onde trabalhou por 18 anos. Jacques-Dalcroze ficava intrigado com o fato de que “o Conservatório formava excelentes executantes que não eram, infelizmente, “músicos completos” (Ibid, p. 215).

Enquanto professor de solfejo (leitura à primeira vista e treino auditivo) e harmonia, no conservatório de música em Genebra, ele era uma pessoa muito interessada e envolvida com os problemas rítmicos de seus alunos. Ele observou que um de seus alunos, apesar de seus problemas musicais, era capaz de caminhar ritmicamente. Sua observação levou-o a concluir que as pessoas possuem ritmo musical instintivamente, mas não transferem estes instintos para preencher as suas necessidades musicais. Esta conquista marcou o início de suas experiências com exercícios rítmicos através do ato de caminhar com a música. Os alunos caminhavam em uma variedade de tempo para as improvisações do professor Dalcroze. Conforme ele continuou sua experimentação, ele acrescentou mais exigências da musculatura e eventualmente descobriu que o sucesso dependia do uso do corpo todo (WAX, 2007, p.2).

Dalcroze teve em sua formação, além dos conhecimentos musicais, as letras e, principalmente, a arte dramática (estudou em Paris). Posteriormente morou em Viena (1887) e aprofundou seu estudo de música, acompanhando cantores, estudando órgão, composição e piano. Volta a Paris em 1889 e trabalha com os músicos Léo Delibes (1836-1891) e Gabriel Fauré (1845-1924) e depois dirige uma orquestra na Argélia, onde entra em contato com a música árabe (FERNANDES, 2010, p.2).

Segundo Fernandes (2010), regressou a Genebra aproximadamente em 1892 e, aproximadamente em 1905-1906, criou sua própria escola. Inicialmente chamou seu método de rítmica, que passou a ser conhecido em toda a Europa. Na Alemanha, mais especificamente, era chamado de ginástica rítmica. Trabalhou com o cenógrafo Adolph

Appia (1862-1928), e com este desenvolverá uma série sobre “espaços rítmicos” (1909-1910), trabalhando juntos também em Hellerau (FERNANDES, 2010, p.2).

Em 1909 Dalcroze é convidado a trabalhar em um centro cultural na vila de Hellereau (Alemanha).

Dalcroze dispunha de um grande teatro e centro cultural, financiado por vários mecenas, permitindo o encontro de pedagogos e artistas, os quais promoviam o desenvolvimento interdisciplinar das artes. Nas casas próximas os trabalhadores alugavam suas casas, cercadas por imensos jardins². “O trabalho de Dalcroze sugeriu aos mecenas que ele poderia desenvolver os meios físicos para harmonizar, prover e reformar não apenas a música e as artes, mas reformar a sociedade em geral” (Ibid, p.4).

Com o advento da Primeira Guerra Mundial, as atividades da Escola Internacional de Hellereau foram suspensas. De volta para casa, graças à campanha para angariar fundos, dirigida por amigos e compatriotas influentes, entre os quais, Jacques Chenevière, Auguste de Morsier e Edouard Claparède, foi possível inaugurar, no dia 14 de outubro de 1915, o Institut Jacques-Dalcroze, em Genebra, em um belo edifício situado na Rua de La Terrassière, número 44, onde permanece até o presente momento. A criação de uma matriz, dirigida por seu criador, foi fundamental para administrar a expansão das escolas de Rítmica, espalhadas, nos dias de hoje, pelos cinco continentes (MADUREIRA, 2010, p. 216).

A partir da leitura deste capítulo podemos observar como foi ampla a formação musical de Dalcroze, considerando-se, principalmente, as parcerias profissionais que se formaram em torno de seu projeto artístico e pedagógico com vários artistas – músicos, cenógrafos, diretores teatrais, dançarinos, coreógrafos, e, também, pedagogos – influentes de sua época, tais como: Léo Delibes, Gabriel Fauré, Adolph Appia, entre outros. Outro fator importante em sua formação foi ter ele estudado letras nas artes dramáticas, o que fatalmente favoreceu a aproximação com artistas do meio teatral, assim como também da dança.

Um meio que nos ajudaria a compreender o fato de Dalcroze ter criado um método de educação musical que se apresenta com uma funcionalidade tão abrangente, correspondendo a uma expectativa que atende, simultaneamente, a artistas e pedagogos de diferentes meios – da música, do teatro, da dança – pode ser encontrado pela análise do

² A Escola Internacional de Hellereau contava com três sessões, uma escola alemã, a seção de eurhythmia e a outra coordenada por A. S. Neill, que fundará em 1921 a escola livre de Summerhill.

contexto sociocultural de sua época, uma época de grandes transformações que se conformaram, sobretudo, a partir da segunda metade do século XIX, com o advento do Romantismo – Mahler, Strauss, Beethoven, Wagner, Brahms, entre outros, caracterizando-se como um período histórico no qual a música teve uma expansão do campo harmônico por meio de cromatismos, o uso de acordes alterados causando uma suspensão ou adiamento das resoluções tonais, modulações para tons afastados que provocam uma dilatação da forma musical atrasando o esperado retorno à tonalidade inicial, e que se prolonga pelas primeiras décadas do século XX, com o advento da 1ª Grande Guerra Mundial e o surgimento de um novo período na história da música conhecido como Modernismo, no qual a música pode contar com várias tendências que desestabilizariam o discurso tonal por recursos inteiramente novos de composição e orquestração por artistas tais como Debussy, Ravel, Stravinsky, Bartok, Schoenberg, entre outros.

Para uma maior compreensão do contexto sócio cultural desta época faço uma breve citação de fragmentos do artigo de SANTOS (2001).

Dalcroze faz a crítica ao ensino musical no conservatório, mas também a forma como a música está presente nas escolas primárias e secundárias, no fim do século XIX. Por um lado, diagnosticou uma nítida separação entre “música dos adultos” e “música das crianças e escolas”, e que a música nas escolas funcionava como passatempo (DALCROZE, 1967, p.94 apud SANTOS, 2001, p.17).

No momento em que os conservatórios de música lidavam com um repertório identificado com a tradição cultural européia, e que as escolas primárias e secundárias instituíam uma música que lhes era própria, uma “música das crianças e escolas”, distinta da dos adultos. Observamos aqui dois aspectos que merecem ser comentados. O primeiro se relaciona em fazer uma diferenciação entre “música dos adultos” e “música das crianças e escolas”, e que será mais profundamente abordado no último capítulo: Considerações Finais. O segundo, que é mais importante nesse momento, diz respeito a compreender o período de grandes transformações na música e nas artes, de modo geral, e que ocorreram a partir da segunda metade do século XIX até as três primeiras décadas do século XX, basicamente.

Duas considerações principais devem ser enfatizadas. A primeira trata-se de compreender que o contexto histórico e sociocultural desta época provocou profundas transformações no meio artístico, de modo geral. Em decorrência, devemos pensar em que essas transformações modificaram o meio pedagógico musical, procurando, a partir daí, compreender as relações interdisciplinares entre a música, o teatro e a dança.

Para exemplificar o que as transformações musicais que influenciaram na prática pedagógica e artística de Dalcroze e de outros artistas – atores, dançarinos, cenógrafos, coreógrafos e pedagogos influentes de sua época, parceiros em muitos de seus projetos - transcrevo abaixo um fragmento do artigo de FERNANDES (2010, p. 3).

Dalcroze organiza em Hellereau, com Appia, dois festivais, um em 1911 e outro em 1912-1913 – o Appia/Dalcroze Hellereau Festpielhaus -, onde os exercícios de euritmia foram conduzidos pelos dois. Estes festivais irão “alterar o subsequente desenvolvimento da arte européia”.³ Lá entra em contato com outros artistas e empresários da época, como o dramaturgo e poeta Paul Claudel (1868-1955), o dramaturgo e jornalista Bernard Shaw (1856-1950), o coreógrafo russo Serguei Diaguilev (1872-1929), um dos grandes diretores teatrais do século XX, Max Reinhard (1873-1943) e o bailarino e coreógrafo Nijinski (1889-1950). Desenvolve nessa vila utópica a experiência de seu instituto, que irá se encerrar com o início da primeira guerra mundial e com a morte acidental de um dos seus principais financiadores. Hellereau também irá formar e influenciar nomes conhecidos no meio artístico como Mary Wigman (1886-1973), Marta Graham (1894-1990) e Rudolf Laban (1879-1958).

³ “Adolphe Appia at Hellereau: Virtual Reconstruction and Performances”. Disponível em: <http://www.kvl.cch.kcl.ac.uk/appia2.html> Acesso em 31 out. de 2010.

3. MARCO REFERENCIAL – O CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIOCULTURAL DA PEDAGOGIA DE DALCROZE NO BRASIL

O propósito ao qual recorro de situar e apreender esse pensamento filosófico pelo qual Jacques-Dalcroze pôs em prática questões dessa ordem de interesse sócio pedagógico, como as que foram aqui apresentadas, e de observá-los dentro de uma perspectiva histórico e sociocultural do Brasil sob o aspecto antropofágico modernista, na medida em que [ele] “cumpriu o papel de avaliador interno da prática social “conservatorial”, no tocante à dinâmica de ensino e aprendizagem que se dá nessa instituição, a partir de indicadores tomados da sala de aula, ao observar o comportamento dos alunos de suas próprias turmas de jovens estudantes de música no Conservatório de Música de Genebra (Suíça), em 1892” (SANTOS, 2001, p.10) vem ao encontro de buscar identificar no que essa prática, desenvolvida por ele e denominada Euritmia ou Ginástica Rítmica, veio influenciar toda uma prática de ensino-aprendizagem de música, mais precisamente sobre a influência, de um lado, do projeto escolanovista de educação musical desenvolvido no Brasil, a partir da Semana de Arte Moderna, em 1922, porém intensificando-se a partir de 1930, sob influência do poder político de Getúlio Vargas, durante o Estado Novo (1930-45), representado, por um lado, na figura controversa de Villa-Lobos como educador, que “em 1932 [ele] foi incumbido de organizar e dirigir a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), a qual objetivava a realização da orientação, do planejamento e do desenvolvimento do estudo da música nas escolas, em todos os níveis. A perspectiva pedagógica da SEMA foi instaurada de acordo com os princípios: disciplina, civismo e educação artística” (ESPERIDIÃO, 2003, p. 196 apud FUCCI AMATO, 2007, p.216), como também pela prática pedagógica de ensino de música através do piano de Antônio Leal de Sá Pereira, e Liddy Mignone, dentre outros autores/agentes sociais e suas propostas sócio-educativas, concomitantemente a um processo de desenvolvimento da cultura nacional representada pela ascensão da música popular urbana à condição de produto, em meio aos avanços tecnológicos gerados pelo advento do processo elétrico das gravações fonográficas e os novos rumos determinados pela respectiva divulgação por meio do rádio; assim como também, sob outros aspectos, na figura de Anísio Teixeira, com seu projeto de Educação Integral (em tempo integral) e pela atitude com que ele “defendia no Brasil, no bojo da Escola Nova, a produção de uma experiência estética na educação, um diálogo da ciência com a arte, e os jardins-de-infância usavam de uma pedagogia froebeliana fortemente conectada à ginástica rítmica – treinamento”, [com a qual] “se

aproxima de Augusto Rodrigues e na década de 40 institui as Escolas Parque, onde se disciplinam os órgãos dos sentidos, e de Paulo Freire, para relativizar o valor da ciência em educação (os testes de medida), e salientar o da arte e da filosofia” (SANTOS, 2001, p.38-39).

Assim sendo, pretendo justificar esse recorte na intenção de reconhecer uma representatividade histórica de um projeto político pedagógico que tinha por princípio um compromisso ideológico, penso eu, preocupado não somente em democratizar o ensino de música no país, como também em estabelecer as bases com as quais essa atividade profissional pudesse ser valorizada, planejada e exercida com dignidade, procurando aperfeiçoar o processo sócio-educativo de ensino de música pelo aspecto construtivista que se estabelece na relação entre os sócio-educadores e aos jovens estudantes os quais ele educa, confrontando-o com os dias atuais em face à nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.934), aprovada em 20 de dezembro de 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), sobre os quais ela dispõe.

É preciso definir logo de início que a utilidade desse recorte consiste, em primeiro lugar, em definir um plano de ação para uma prática pedagógica atual, baseando-se em alguns conceitos estabelecidos anteriormente por pesquisadores – tomando como exemplo para análise inicial a prática defendida por Dalcroze e denominada Euritmia ou Ginástica Rítmica (nome como ela foi adotada no Brasil, na época em que esses fundamentos começaram a serem postos em prática), seja pelas mãos de Anísio Teixeira ou pela influência que esse pensamento filosófico provocou em outros sócio-educadores brasileiros que atuavam no Brasil nessa mesma época, como Sá Pereira – que, tendo diante de si a responsabilidade de desenvolver uma prática sócio-educacional e, estando à frente de instituições de ensino de relevante importância, puderam não somente planejar uma “filosofia-metodológica” que lhes parecia tanto possível como conveniente, em determinado tempo histórico, como também colocá-la em prática e, assim, promover um processo de aperfeiçoamento da própria prática educativa.

Sendo assim, ao descrever a pergunta: “ao invés de limitar-se a exercícios com dedos e mãos para a conscientização de ritmos, por que não utilizar o organismo todo na produção de efeitos necessários à evocação da consciência tátil-motora”, por intermédio dessa questão pode ser estabelecido uma série de outros interesses em jogo, subjetivos, que nos conduziram a identificar com que objetivos observaram-se como indispensáveis para serem postos em prática, visando um aperfeiçoamento do processo sócio-educativo de ensino de música. A partir da avaliação desses procedimentos de ensino-aprendizagem,

podemos questioná-los não somente em relação às condições em que ele foi empregado, mas também de sua validade face ao momento atual, estabelecer comparações com outros procedimentos similares – ou talvez mesmo contraditórios – e traçar perspectivas sobre o futuro da prática pedagógica de ensino de música no Brasil.

4. A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO TRADICIONAL DE ENSINO DE MÚSICA EM COMPARAÇÃO COM A PEDAGOGIA MODERNA DE ENSINO DE MÚSICA

Procurando desenvolver e organizar um raciocínio lógico a partir da questão-chave que foi apresentada acima, podemos deduzir que, em primeiro lugar, trata-se de diferenciar uma série de procedimentos que, diante das circunstâncias políticas e no contexto sócio-cultural daquela época, - tanto no contexto originário da passagem do século XIX para o século XX, estando Dalcroze formulando e aplicando seu pensamento tendo em vista um aperfeiçoamento da prática sócio-educacional conservatorial com seus jovens alunos aprendizes de música no Conservatório de Música em Genebra, como no Brasil da década de 30 e 40 – já estavam sendo diagnosticados como pouco eficientes, no sentido de empregarem um processo de aprendizagem que, ao enfatizar os conteúdos pedagógicos de uma cultura hegemônica preocupada em desenvolver um alto grau de domínio da técnica instrumental – a valorização da formação do músico virtuose - acabava desestimulando que, do ponto de vista dos alunos, pudesse haver uma participação mais ativa nesse processo, ou seja, que viesse a favorecer ou despertar neles o uso consciente de suas competências criativas.

Ao examinar essa questão-chave de perto, podemos associar o “limitar-se a exercícios musculares para a conscientização de ritmos” com “a reprodução mecânica dos ensinamentos do professor”. Essa prática “mecanicista” de ensino aprendizagem, que desenvolve uma atividade meramente repetitiva, pouco motivada e com uma metodologia fracamente racionalizada, é uma atitude recorrente da pedagogia tradicional, seja no ensino de música como no de outras disciplinas, principalmente quando nos referimos ao processo de escolarização. As instituições escolares sempre procuraram reproduzir em seus alunos um comportamento que visava, sobretudo, a prática da obediência como sendo atributo indispensável à disciplina dos seus estudantes - no caso da música, podendo ser representada em seu aspecto crítico pela tentativa de Villa-Lobos em democratizar o ensino de música no Brasil da década de 30 até meados de 40, compreendendo-se que “o meio principal de educação musical concebido por Villa-Lobos foi o canto orfeônico, movimento dentro do qual atuou como regente e organizador de grandes massas corais e como compositor”, (RAMOS; MARINO, 2003) por seu aspecto positivo de estimular o senso estético dos estudantes ao gosto pela música nacional, porém, atribuindo a essa música por seu repertório um sentido cívico-social que seria impensável, nos dias atuais – considerando aquilo que Maura Penna identificou como um dos aspectos problemáticos da

educação musical como prática social institucionalizada (fazendo a indicação de quando esta é submetida ao sistema escolar), especificamente como um dos riscos das abordagens curriculares que trabalham levando-se em conta as contribuições do multiculturalismo⁴, o qual ela observou como uma “fixação das práticas culturais de determinados grupos”, atribuindo-lhe o conceito de “folclorismo” (PENNA, 2005):

Trata-se da redução do multiculturalismo a uma perspectiva de valorização dos costumes, festas, receitas e outros aspectos folclóricos e exóticos de grupos culturais diversos. Perspectivas curriculares que reduzem o multiculturalismo a momentos de “feiras de culturas”, celebração do Dia do Índio, Semana da Consciência Negra e outras formas mais pontuais podem correr esse risco (CANEN, 2002, p.182 apud PENNA, 2005, p. 13).

E, também, nas demais disciplinas, assim na maneira com que elas organizam o espaço físico da sala de aula – inviabilizando que os alunos pudessem (ou possam) se relacionar uns com os outros, dispendo as cadeiras em fileiras, e essas fileiras afastadas umas das outras - como também frente à elaboração de seus projetos político-pedagógicos, ou seja, através de suas propostas curriculares no que elas se referem à compartimentação de disciplinas e pela forma com que são, geralmente, ensinadas.

Além de observar a importância de estimular, como fator motivador da aprendizagem, que se fortaleça a atitude participativa efetiva dos alunos em sala de aula, pelo qual se busca valorizar esses procedimentos por suas características sócio-educativas, ou seja, por se tratar de uma técnica ou sistema de exercícios inseridos numa dinâmica que se favorece como prática coletiva – o que não impossibilita que haja outros procedimentos de ensino-aprendizagem de música que atuem por uma relação professor-aluno com uma abordagem individualizada que possam ser beneficiados por essa prática específica - seria importante também analisar as finalidades com as quais se criam as condições de possibilidades de aprendizagem dessa prática, em função da capacidade de aprendizagem dos estudantes e de seu contexto sócio-cultural, e quais os benefícios que podemos considerar que possam ser alcançados com ela, como também, por outro lado, quais outras

⁴ Convém, ao empregar o termo multiculturalismo, indicar alguns referenciais teóricos que nos ajudariam a entender esse conceito: a) definido por Ana Canen (2002, p.175) como um “movimento teórico e político que busca respostas para os desafios da diversidade cultural nos campos do saber”; (PENNA, 2005, p.10) b) [ele] “teve início em países nos quais a diversidade cultural é vista como um problema para a construção da unidade nacional”; (PENNA, 2005, p.10); c) unidade nacional esta que se vincula à “imposição de uma cultura, dita superior, a todos os membros da sociedade” (GONÇALVES, 2000, p.20 in: PENNA, 2005, p.10.); d) [que ressalta] “o papel da educação e do currículo na formação de futuras gerações nos valores de apreciação à diversidade cultural e desafio a preconceitos a ela relacionados” (CANEN, 2002, p.175 apud PENNA, 2005, p.8).

possibilidades de aprendizagem estão sendo postas de lado ou poderiam ser alcançadas mediante outros procedimentos que não esse que optamos em tomar como modelo?

Chegaremos à conclusão de que devemos relativizar a importância da pedagogia dalcroziana, considerando que podemos obter resultados positivos quando a utilizamos como uma prática sócio-educativa que contempla ou favorece alguns objetivos específicos do professor de música – desde que esteja de acordo com o projeto curricular pedagógico da escola onde este trabalha, considerando também a capacidade de aprendizagem dos estudantes (observando a resposta individualizada de cada um deles na atuação em sala de aula, assim como também em relação à faixa etária e ao programa específico da série escolar à qual ele pertence) assim como fazendo as adaptações necessárias, se for o caso, para que esta corresponda à expectativa dos estudantes em relação aos seus interesses próprios como de acordo com o seu contexto sócio-cultural (buscando valorizar as contribuições subjacentes à perspectiva do multiculturalismo).

Por outro lado, não podemos deixar de considerar também a existência de outras concepções pedagógicas, como: a prática interacionista em música, a utilização da paisagem sonora como processo de composição e de treinamento auditivo (Murray Schafer), e a valorização do repertório “regional” ou, dito de outra forma, “local” (a palavra regional assim como local estão sendo empregadas, nesse caso, ao estilo musical que é característico daquela região geográfica com a qual se está trabalhando) e a prática da improvisação (Koellreuter), dentre outras possibilidades (Carl Orff, etc).

Cada uma dessas práticas sociais contempla de acordo com suas peculiaridades que lhe são próprias alguns dos vários objetivos específicos do professor de música, com os quais ele se pretende aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem que se realiza em sala de aula (currículo em ação), diante da responsabilidade com que ele assume em coordenar esse processo em diálogo com o projeto político-pedagógico da instituição escolar, assim como dos interesses e expectativas dos estudantes e de seus responsáveis, nas condições sociais da comunidade em que vivem e onde trabalham.

Dessa forma, não pretendo me referir à Euritmia como um ensino de música para servir como um padrão unívoco adotado em todas as instituições escolares em âmbito nacional, em primazia às demais concepções pedagógicas de educação musical. Ao invés disso, penso em considerá-la como parte integrante de uma pluralidade de concepções pedagógicas, o que incluiria também as demais referidas anteriormente, criando assim um conjunto de condições de possibilidades de aprendizagem que possa abarcar a diversidade cultural de um país heterogêneo como o nosso, sendo capaz de equacionar os aspectos

dicotômicos entre a cultura musical popular e erudita, assim como também incluindo a produção da indústria cultural.

5. FUNDAMENTOS DA RÍTMICA DE DALCROZE

A proposta pedagógica de Dalcroze ganha o nome de euritmia (eurhythmia) em 1913, termo cunhado por uma composição das palavras gregas **eu** significando bem, bom e **rhutmus** fluir, fluxo, um bom fluxo (FERNANDES, 2010, p. 2).

A euritmia ou eurítmica tem como finalidade o desenvolvimento da capacidade musical do indivíduo. Para Dalcroze, “a música está enraizada nas emoções humanas e na busca estética de combinação de sons” (DALCROZE, 1988, p. 7, apud FERNANDES, 2010, p. 9). Ele parte da constatação de uma necessidade de desenvolvimento da percepção auditiva e da vivência musical antes mesmo de introduzir o aluno no instrumento ou na teoria musical (FERNANDES, 2010, p. 9).

Ao ser trabalhado no corpo em movimento, o ritmo está sendo experimentado no seu fator temporal e espacial, porque o movimento envolve tempo e espaço. A questão espacial está diretamente relacionada com a forma, seja em relação ao contorno dos movimentos ou ao contorno musical, o que acarretará, portanto, no despertar para uma sensibilidade plástica, estética. Colocado desta maneira, o aprendiz é exposto a um contato com a arte, no caso de Dalcroze, especificamente, a música, que é interativa e alternante entre o todo e as partes. Ao mesmo tempo, o aluno é estimulado a fazer um trabalho rítmico e passa a observar/vivenciar a qualidade do seu gesto, do seu movimento, o seu deslocamento no espaço em diálogo com o estímulo sonoro que ele está recebendo durante o processo (Ibid, p. 11).

Ainda que o ritmo seja físico em sua origem, o corpo e o cérebro precisam trabalhar juntos, sempre. De certa forma, o instinto musical e o intelecto musical são desenvolvidos conjuntamente. Deste modo, todos os exercícios são voltados para o crescimento do corpo e da mente, tanto como coordenação e harmonia entre os dois (WAX, 2007, p. 6).

Para Dalcroze, “todo pensamento é a interpretação de uma ação” e ele se preocupava em “estabelecer uma comunicação mais direta entre sentimento e entendimento, entre sensações que informam a mente e aquelas que re-criam meios sensoriais de expressão. Nas palavras dele:

Eu estou em busca de um sistema de educação musical no qual o próprio corpo irá fazer o papel de intermediário entre sons e pensamento, tornando-se sincronicamente o meio direto dos nossos sentimentos – sensações aurais sendo reforçadas por todas aquelas que são chamadas à existência pelos múltiplos agentes de

vibração e ressonância que repousam dormentes nos nossos corpos: o sistema respiratório pontuando o ritmo das palavras, dinâmicas musculares interpretando aquelas ditadas pelas emoções musicais (DALCROZE, 1988, p. 8 apud FERNANDES, 2010, p. 10).

Para Dalcroze, o desenvolvimento da capacidade musical propicia também uma construção do pensamento e da capacidade intelectual, desde que o processo seja experimentado através de um envolvimento corporal ativo. Essa atividade corporal foi interpretada por Dalcroze como ritmo, e aqui também cabe explicar o que ele entendia por ritmo, que difere um pouco das definições usualmente utilizadas que tendem a ser simplificadas em torno de um raciocínio matemático.

Por meio de movimentos de todo o corpo, nós podemos nos equipar para entender e perceber ritmos. Consciência do ritmo é a faculdade de “localizar” [reconhecer] cada sucessão e combinação de frações de tempo em todas as suas gradações de rapidez e intensidade [vigor] (DALCROZE, 1988, p. 8 apud FERNANDES, 2010, p. 10).

O movimento corporal é a experiência predominante. Audição é a chave para esta experiência, desde que a sensibilidade do indivíduo determine a sensibilidade da resposta física. É a essência da música que nós precisamos responder, quando nós usamos tempo, espaço e energia em proporções corretas, o movimento será correto. Em contraste com a dança, é o que a pessoa está sentindo que é importante - mais do que ela comunica (WAX, 2007, p. 7).

Este capítulo enfatiza o trabalho da eurtmia como forma de autoconhecimento e comunicação pessoal, estimulando a integração do corpo e da mente, contribuindo para uma maior concentração, trabalhando a percepção auditiva pelo reconhecimento do fenômeno rítmico-sonoro – os parâmetros musicais de altura, duração, intensidade, timbre, melodia (fraseado – continuidades e discontinuidades) e variações do campo harmônico - através das sensações musculares, o trabalho respiratório envolvendo o trabalho vocal, desenvolvendo a percepção das relações intervalares, construindo e desconstruindo uma interpretação teatral (ver capítulo 5) pelo viés da leitura dramática – a rítmica das palavras, traduzindo um autoconhecimento e flexibilidade corporal que está sendo veiculado pela emoção.

Importante salientar que todo esse trabalho é desenvolvido através de jogos musicais, onde os estudantes (ou mesmo os músicos e/ou atores e dançarinos profissionais: ver capítulo 5) são estimulados por práticas interativas que podem ser trabalhadas em uma resposta única por todo o grupo - o professor liderando a atividade – podendo estes estar dispostos em círculo, ou então realizando uma marcha em que os integrantes seguem um ao outro em uma mesma direção, ou cada um faça o seu próprio caminho, caminhando por todas as direções, procurando preencher todo o espaço físico da sala; ou numa dinâmica de pares; podem ser trabalhadas também de forma alternada, de duas maneiras: uma pessoa desenvolve um gesto ou uma ação corporal, em seguida, outra pessoa desenvolve um gesto semelhante, assim por diante até que todo o grupo participe do exercício; ou dividindo o grupo em dois (enquanto uns praticam os exercícios, os outros assistem, trocando depois de lugares).

Nessas atividades, os praticantes são levados a reconhecer uma noção de movimento temporal e espacial, caminhando por uma única direção – um seguindo o outro - ou em todas as direções em várias velocidades; por vezes agachados, ou então com o corpo esticado; isso tudo conforme o ritmo da música que está sendo executada pelo professor, sempre de forma improvisada, com um repertório diferente em cada aula, sendo também acostumados a receber ordens de comando – para parar, tocar no chão com uma pequena vara de madeira, passar uma bola de uma mão para outra entre seus pares, entre outras atividades.

6. A EURITMIA E SUA RELAÇÃO INTERDISCIPLINAR ENTRE A MÚSICA, A DANÇA E O TEATRO

A concepção paradigmática de Dalcroze compreende que as camadas emocionais internas se uniriam no movimento físico para produzir a comunicação expressiva. Entretanto, a afirmação categórica que realmente une as propostas de Dalcroze às de Stanislavski estão em seu texto de 1920 “Le Rythm, la Musique et L’éducation”. E, certamente, ela nos leva a uma reavaliação inclusive da prática Dalcroziana dos últimos tempos.

O gesto em si mesmo não é nada – seu pleno valor depende da emoção que o inspira, e nenhuma forma de dança, não importa quão complexa na combinação de atitudes corporais, pode ser mais que uma mera e insignificante diversão, até que se complete com as emoções humanas em sua plenitude e profunda veracidade (DALCROZE, 1988, p. 244 apud FERNANDES, 2010, p. 6).

Estas palavras certamente têm semelhança com as de Stanislavski, em seu capítulo incorporação (embodiment), falando sobre a prática de grandes artistas, inclusive dançarinos, que conseguem revelar em seus trabalhos experiências interiores, as quais repetimos:

Então um gesto deixa de ser um gesto. E torna-se uma ação genuína, produtiva e cheia de propósito. Nós precisamos de ações simples, expressivas naturais, que contenham um conteúdo interior. Onde vamos achá-las? A flexibilidade do movimento é parte destes artistas, sua natureza interior. Bailarinos e atores como estes não dançam ou atuam, eles **são o que eles fazem**, e não podem fazer nada sem a flexibilidade no movimento. Se eles prestassem uma atenção verdadeira nas coisas que estão sentindo, estes artistas ficariam atentos à energia que existem dentro deles, fervendo dentro de suas profundezas secretas, do coração dos corações. Se se dirige através de todo o corpo, não é vazia, é lançada através de emoções, desejos, tarefas as quais se dirigem ao longo de uma linha interior para estimular uma resposta criativa. Flui através da rede do sistema muscular e estimula os centros motores interiores, suprime a ação externa. Este é o movimento e a ação que artistas do balé, do teatro, de outros movimentos artísticos necessitam. Ele se origina em lugares secretos do coração, seguindo uma linha interior (STANISLAVSKI, 2006 apud FERNANDES, 2010, p. 7-8).

O método Dalcroze se baseia na vivência corporal do ritmo musical e da experiência musical. O estudante se desenvolve através de uma série de exercícios onde música e movimento são, conjuntamente, a estrutura mestra e o seu senso rítmico e auditivo, seu equilíbrio motriz e sua criatividade. Ao vivenciar o método, o estudante incorpora conhecimentos musicais e é também levado a criar e emitir sons vocais, trabalhando sua voz técnica e expressivamente. Aos poucos, esta vivência promove a associação entre audição, visão e ação, seja ela corporal e/ou vocal, além de desenvolver a memória, a consciência corporal e espacial, instaura um sentimento social no grupo. O método tem também um caráter altruísta que visa à libertação e o equilíbrio do ser humano (FERNANDES, 2010, p. 8).

Este capítulo enfatizou a característica de interdisciplinaridade da proposta pedagógica de Dalcroze entre os campos da música, da dança e do teatro. Fica nítida uma aproximação entre o que representava o gesto para Dalcroze - ou o que ele pretendia que fosse despertado pela consciência pessoal de seus alunos por esta prática, como forma de expressão artística e de autoconhecimento, baseando-se na vivência corporal do ritmo musical como método para a aquisição de sensibilidade estético-musical, fortalecendo a percepção auditiva e criando condições para que haja uma prontidão muscular para reagir ao estímulo sonoro, porém, de forma não-mecânica, valorizando uma disposição para a improvisação e a comunicação pessoal por meio da interação social – e o que esse mesmo gesto representava para Stanislavski, como forma de desenvolvimento de uma sensibilidade estético-musical voltada para uma expressão artística teatral. Como características comuns, podemos observar o desenvolvimento dos sentidos áudio-visual-tátil, conectados em um trabalho vocal (solfejo/leitura dramática) e corporal (improvisação e técnica instrumental/improvisação e expressão teatral).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de esta pesquisa objetiva refletir sobre os processos de musicalização que possam apresentar resultados benéficos para a prática interpretativa; o aprimoramento de um senso estético musical que contribua para um desempenho eficaz para as ações que dizem respeito a: improvisação, comunicação interpessoal – a ação de observar a si mesmo e, ao mesmo tempo, de responder a estímulos como perceber e reagir para o que o outro (ou os outros) estão fazendo –, cantar ou tocar dentro de uma dinâmica de uma prática de conjunto e treinar o controle do movimento para a prática da regência e da composição. Bem como construir possibilidades de um crescimento individual e coletivo para adquirir a expressividade e a sensibilidade musical, compreendendo-se que para promover este desenvolvimento é preciso conjugar uma inter-relação de fatores tais como: a percepção auditiva – reconhecer as relações intervalares, desenvolver o senso rítmico, o sentido de pulso (regularidade) e de frações de tempo, a noção de fraseado/continuidade e descontinuidade rítmico-melódicas, a intensidade das dinâmicas da música, as qualidades do timbre, as variações do campo harmônico; desenvolver a concentração e a memória, a integração do corpo e da mente, o reflexo e a flexibilidade corporal, entre outros.

A opção de escolha do método Dalcroze se fez por compreender uma relação entre a audição – a percepção do fenômeno sonoro em seus parâmetros: duração, altura, intensidade, timbre e variações do campo harmônico – com um autoconhecimento e flexibilidade corporal; a buscar uma relação entre o ato de perceber e o de reagir; entre o ato de ouvir e o de criar; e, também, de procurar uma relação entre o contexto histórico e estético da música e das outras artes – o teatro e a dança, especificamente, ou o contexto sociocultural da música e suas relações com o teatro e a dança; e de procurar esboçar uma teoria que se aplique no campo pedagógico dessas artes.

Penso que a justificativa para a escolha desse tema nasceu da idéia de procurar uma equivalência entre uma evolução, no percurso histórico dos séculos XIX, XX e XXI, das concepções estilísticas e tecnológicas dessas artes com uma abordagem pedagógica que corresponda às expectativas que a sociedade, de um modo geral, possui em relação com esse campo de conhecimento.

Existem, certamente, muitas formas de se fazer música, ultimamente. Possuímos recursos que não possuíamos em outras épocas: sejam eles referentes a técnicas de gravação, como materiais didáticos – programas de computador, e não apenas livros; em

relação a formas de produção musical – instrumentos elétricos e eletrônicos, sintetizadores, amplificadores, simuladores de timbres (os famosos *samplers*). Contudo, não vejo essa como sendo a única diferença que possa existir entre a música de hoje – e a educação musical de hoje – e a música do passado.

Precisamos evoluir em termos de relações humanas de ensino-aprendizagem, não há mais a possibilidade de se considerar que o conhecimento seja transmitido por um método mecânico, e que aquele que está aprendendo não possui uma experiência sociocultural anterior a que ocorre nos ambientes formais de ensino-aprendizagem. Existe uma cultura que é transmitida por uma herança cultural familiar, pelos meios midiáticos de difusão – a internet, os meios sociais comunitários, as casas de espetáculo, a televisão ainda é, também, um meio de difusão cultural: a música das novelas, os seriados televisivos, os programas educativos. Por tudo isso, é preciso fazer uma conexão entre a música da indústria cultural e outras formas de cultura, que também devem ser contempladas, desmistificar uma relação entre alta e baixa cultura, entre erudito e popular, entre música de elite e música do povo, desde que haja ou que se possam criar condições para que essas experiências sejam favoráveis para o aprendizado, não apenas constituindo um ato de obrigatoriedade.

É preciso pensar, também, que existem muitas finalidades para o ato de se aprender música. Podemos e devemos incentivar que músicos sejam formados para o mercado de trabalho, desde que essa opção seja escolhida pelo próprio músico, que corresponda a seus interesses artísticos, a seus gostos pessoais. Contudo, devemos incentivar que vários gêneros ou estilos musicais sejam conhecidos, para que estes possam ter realmente a consciência daquilo que estão buscando conhecer.

Creio que o propósito central do meu trabalho se refere a uma aquisição do conhecimento pela experiência, de buscar experimentar a música, de perceber o seu percurso em termos de padrões rítmicos – regulares ou irregulares; longos ou curtos; contínuos e descontínuos; de alta ou baixa intensidade; as relações de altura – registros agudos, médios ou graves- os contornos melódicos, as diferenças timbrísticas, as variações do campo harmônico. De procurar compreender esses fenômenos, e de reagir a esses estímulos, procurando criar exercícios ou jogos musicais aonde esses parâmetros possam ser trabalhados.

Penso também que um fator que me interessou nesse projeto diz respeito a compreender que o interesse e a aplicabilidade da música pode se dar de diferentes maneiras. Não há somente várias formas de se fazer música como também existe vários

propósitos. O ator de teatro pode se beneficiar do conhecimento musical em sua interpretação teatral. Não apenas pelo fato de poder vir a trabalhar em musicais, aonde se necessita de atores-cantores (ou de atores-músicos), mas também pelo fato de a interpretação teatral ter algo de musicalidade, sobretudo pelo ritmo (divisão e inflexão das palavras, podendo encontrar aí também contornos melódicos – variações de altura, timbre e intensidade). O dançarino também pode se beneficiar de conhecimentos musicais (a sensação de vivenciar o pulso, de acompanhar as variações de andamento, de intensidade, perceber as diferentes subdivisões e acentuações rítmicas, os fraseados melódicos, as mudanças de registro, as variações das funções harmônicas, de reagir corporalmente a esses estímulos).

Nesse sentido, procuro enfatizar que uma boa técnica musical é decorrência de uma dedicação – seja em busca da expressão musical por meio da voz ou de um instrumento, tocando sozinho ou numa prática de conjunto, improvisando, regendo ou compondo – mas, também, é fruto de um entendimento, que provém de uma escuta interior, de um estado de consciência, do desenvolvimento de uma sensibilidade, de um campo de percepção – para as variações de registro, de timbre, de intensidade, de campo harmônico, entre outros.

8. REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Arte. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- DALCROZE, E. J. *Rhythm, Music and Educations*. Salem: Ayer Company Publishers, Inc., 1988 [1921]. p.244
- FERNANDES, Adriana. Dalcroze, a música e o teatro – Fundamentos e Práticas para o Ator Compositor. *Fênix. Revista de História e Estudos Culturais*. Set./Out./Nov./Dez. de 2010. Vol.7. Ano vii. nº 3. p.2 Disponível em http://www.revistafenix.pro.br/PDF24/Dossie_01_Adriana_Fernandes.pdf Acesso em 01/03/2013.
- FUCCI AMATO, Rita de Cássia. “Villa-Lobos, Nacionalismo e Canto Orfeônico: Projetos Musicais e Educativos no Governo Vargas”. *Revista Histedbr On-line*, n.27, Campinas, setembro 2007, p.210 –220. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/27/art17_27.pdf. Acesso em: 13 de fevereiro de 2013.
- GONÇALVES, Maria de Lourdes J. *Educação Musical Através do Teclado-Leitura Etapa de Leitura – Nas Teclas Brancas – Manual do Professor*. 2ªed.. São Paulo, Ricordi, 1988.
- MADUREIRA, José Rafael e Banks-Leite, Luci. Jacques-Dalcroze: música e educação. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, nº 1 (61), p.215-218, jan./abr. 2010.
- MULATTI, Clises. *O método Dalcroze* (traduzido e adaptado de Edith Wax: Dalcroze Dimensions). São Paulo: Escola Tom Sobre Tom, 2007.
- PENNA, Maura. “Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade”. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 13, set. 2005, p.7-16.
- RAMOS, Ana Consuelo; MARINO, Gislene. “Iniciação à leitura musical no piano”. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 9, 43-54, set. 2003.
- SANTOS, Regina Márcia Simão. “Jacques-Dalcroze, avaliador da instituição escolar: em que se pode reconhecer Dalcroze um século depois”. *Debates* nº4, Programa de Pós-Graduação em Música, UNIRIO, 2001, p.07-48.
- STANISLAWSKI, K. *An Actor's Work*. Tradução de Jean Benedetti. New York: Routledge, 2006.