

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP
PÓS GRADUAÇÃO EM SEMIÓTICA PSICANALÍTICA – CLÍNICA DA
CULTURA**

**O POTENCIAL CRIATIVO DA EDUCAÇÃO MUSICAL DE DALCROZE
NO INSTITUTO BACCARELLI**

DANIELA LOPES COTRIM

SÃO PAULO, SP

2017

DANIELA LOPES COTRIM

**O POTENCIAL CRIATIVO DA EDUCAÇÃO MUSICAL DE DALCROZE
NO INSTITUTO BACCARELLI**

Monografia apresentada ao Departamento
Cogeae da Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, como exigência parcial para
obtenção do título de Especialista em
Semiótica Psicanalítica: Clínica da Cultura,
sob a orientação da Professora. Deise Mirian
Rossi

SÃO PAULO, SP

2017

COTRIM, Daniela Lopes.

O potencial educativo da educação musical de Dalcroze no Instituto Baccarelli/ Daniela Lopes Cotrim. – 2017.

126 f.

Orientadora: Deise Mirian Rossi.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). – Pontifícia Universidade Católica, Semiótica Psicanalítica: Clínica da Cultura, São Paulo, 2017.

1. Educação Musical. 2. Criatividade. 3. Semiótica.

DANIELA LOPES COTRIM

**O POTENCIAL CRIATIVO DA EDUCAÇÃO MUSICAL DE DALCROZE
NO INSTITUTO BACCARELLI**

Monografia apresentada ao Departamento
Cogeae da Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, como exigência parcial para
obtenção do título de Especialista em
Semiótica Psicanalítica: Clínica da Cultura,
sob a orientação da Profa. Deise Mirian Rossi

São Paulo, 31 de julho de 2017.

Coordenação:
Prof. Dr. Oscar Angel Cesarotto
Profa. Dra. Maria Lucia Santaella Braga

BANCA EXAMINADORA

Prof. Deise Mirian Rossi

Professor Avaliador

Professor Avaliador

Professor Avaliador

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família e àqueles que me apoiaram neste caminho.

RESUMO

Esta pesquisa tem como propósito apresentar uma análise acerca da linguagem musical como vertente educacional capaz de desenvolver a criatividade. Em um primeiro momento, averigua-se o percurso da música como manifestação de diferentes sociedades e épocas, até ser introduzida no âmbito da educação. A música como linguagem educacional é investigada a partir de sua capacidade de desenvolver o ser humano de maneira integral, fortalecendo o sujeito como uma unidade complexa. Em seguida, o estudo analisa a atividade criativa e a matéria-prima para a criatividade. No segundo momento, a pesquisa apresenta processo educacional utilizado como ferramenta para o desenvolvimento da criatividade e construção individual dos alunos de canto coral do Instituto Baccarelli, uma organização não governamental que atende gratuitamente mais de 1.300 alunos ao ano na favela de Heliópolis, submetidas à metodologia de Émile Jaques-Dalcroze, cuja proposta educacional é baseada na premissa de que todo o ensinamento musical deveria passar pela experiência vivida no corpo. No terceiro momento, a semiótica de Charles Sanders Peirce é utilizada como referencial teórico para analisar como a linguagem musical, como vertente educacional, desenvolve a criatividade a partir da ampliação do repertório sógnico dos alunos em questão. À luz de suas categorias, é possível investigar como a linguagem não-verbal pode se fundamental no processo educativo, possibilitando o exercício da atividade criativa para o desenvolvimento do ser humano como uma unidade complexa, a partir da legitimação de sentimentos e da subjetividade para o fortalecimento do sujeito. Em vista disso, a linguagem musical utilizada como ferramenta educacional é analisada enquanto um processo de semiose, pressupondo um processo criativo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Musical; Criatividade; Semiótica;

ABSTRACT

The purpose of this research is to present a semiotic analysis of musical language as an educational approach capable of developing creativity. At first, we investigate the course of music as a manifestation of different societies and epochs, until its introduction in the educational scope. Music is analyzed as an educational language able to develop of the human being as a whole, as a complex unit. Then the research analyzes creative activity and the raw material for creativity. The study turns to the educational process used as a tool for the development of creativity and individual construction of choral singing students at Instituto Baccarelli, a non-governmental organization that provides free services for more than 1,300 people per year in the favela of Heliópolis, exposed to the methodology of Dalcroze, whose educational proposal is based on the premise that all musical teaching should pass through the experience lived in the body. Finally, the semiotics of Charles Sanders Peirce is used as a theoretical reference to analyze how the musical language as an educational approach develops creativity from the amplification of the sign repertoire in the students. As from the Peircian categories, it is possible to investigate how non-verbal language can become fundamental in the educational process, enabling the exercise of creative activity for the development of the human being as a complex unit through the legitimation of feelings and subjectivity for the strengthening of the individual. In this sense, we can analyze the musical language, used as an educational tool, as a process of semiosis, presupposing a creative process.

KEYWORDS: Musical Education, Criativity, Semiotics

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
APEMBA	Associação dos Professores de Educação Musical da Bahia
CEU	Centro de Educação Unificada
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ETEC	Escola Técnica Estadual
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ISME	International Society for Music Education (Sociedade Internacional de Educação Musical)
MASP	Museu de Arte de São Paulo
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
SESC	Serviço Social do Comércio
UNAS Região	União de Núcleos, Associações e Sociedade dos Moradores de Heliópolis e Região
UN-HABITAT	Programa das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. EDUCAÇÃO MUSICAL E CRIATIVIDADE	13
1.1 Música e educação musical	13
1.2 Criatividade	39
2. EDUCAÇÃO MUSICAL DE DALCROZE NO INSTITUTO BACCARELLI	52
2.1 Heliópolis e Instituto Baccarelli	52
2.2 Movimento corporal e educação musical de Dalcroze	68
3. EDUCAÇÃO MUSICAL COMO UM PROCESSO SEMIÓTICO	85
3.1 Panorama Semiótico de Peirce	85
3.2 Análise semiótica sobre a educação musical de Dalcroze no Instituto Baccarelli	102
4. CONCLUSÃO	119
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124

INTRODUÇÃO

Na busca por vertentes educacionais que não sejam necessariamente pautadas na linguagem verbal (oral ou escrita), eleita pelo paradigma atual fundamentado pela racionalização como o percurso mais eficiente para atestar a veracidade dos conhecimentos, o impulso para esta pesquisa se dá pela investigação de linguagens educacionais não-verbais que reconheçam e estimulem a imaginação e a subjetividade do sujeito, e não apenas o intelecto, desenvolvendo, assim, a criatividade.

O século XX foi o da aliança entre duas barbáries: a primeira vem das profundezas dos tempos e traz guerra, massacre, deportação, fanatismo. A segunda, gélida, anônima, vem do âmago da racionalização, que só conhece o cálculo e ignora o indivíduo, seu corpo, seus sentimentos, sua alma, e que multiplica o poderio da morte e da servidão técnico-industriais (MORIN, 2000, p. 70)

O incentivo para escrever este projeto se deu pelo propósito de entender como a educação poderia contribuir para a compreensão do mundo de forma criativa e sensível, buscando encontrar linguagens educacionais que permitam e estimulem a expressão individual do sujeito, dando suporte para a subjetividade e promovendo a manifestação de sentimentos, emoções, vontades, intuição e potencialidades, desenvolvendo a criatividade e ampliando o repertório sócio e sensível durante a infância.

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos (MORIN, 2000, p. 15)

O reconhecimento dos proventos da linguagem não-verbal para a compreensão do mundo de forma sensível, que considere a subjetividade do sujeito, seus sentimentos e sua imaginação, e não apenas o intelecto, surge como possibilidade para fortalecer o ser humano como uma unidade, o que não acontece com um sistema educacional focado apenas no aspecto mental do indivíduo.

O fenômeno da educação tem se revelado condicionado à linguagem verbal, seja escrita ou oral, em um processo educacional que, atendendo aos paradigmas atuais, privilegia a racionalização. A partir das revoluções industrial, científica e tecnológica, a visão que predomina atualmente é direcionada por leis e sistemas fundamentados em uma lógica concreta para obter respostas lineares que devem suprir todas as questões da humanidade.

Com a convicção de que se poderiam descobrir convenções que responderiam a qualquer

questionamento, a racionalização que baseou toda a ciência e o pensamento moderno simplificou a complexidade do ser humano a fórmulas desenvolvidas para compreender a sociedade como um todo. Não sendo preservadas as diferenças entre os sujeitos, a educação baseada no conhecimento científico é guiada por preceitos que excluem ou limitam a expressão da subjetividade de cada um.

A partir desse paradigma, a educação aplicada atualmente em escolas tradicionais, compartilhada através da linguagem verbal, tem como característica uma visão intelectualizada e pré-determinada, limitando ou eliminando a subjetividade do sujeito e não recorrendo a linguagens que permitam que os sentimentos, as emoções, o mundo interior e a subjetividade de cada um tenham espaço para se manifestar.

Este projeto não se trata, entretanto, de uma tentativa de substituir ou acabar com a racionalização aplicada à educação. Como qualquer construção social, esta também tem valor e deve ser considerada. Trata-se de averiguar como acrescentar ao modelo educacional linguagens não verbais capazes de fortalecer o ser humano como uma unidade complexa, abarcando a subjetividade do indivíduo, sua sensibilidade, e desenvolvendo a criatividade.

Unidades complexas, como o ser humano ou a sociedade, são multidimensionais: dessa forma, o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional. A sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa [...] O conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter Multidimensional (MORIN, 2000, p. 38)

Neste sentido, este projeto busca compreender como a linguagem musical, utilizada como ferramenta educacional, pode desenvolver criatividade e a ampliação do repertório signífico durante a infância por estimular o ser humano em sua totalidade, integrando a mente, corpo e a subjetividade de cada um. Emerge então nesta pesquisa a necessidade de resgatar a trajetória da música do ponto de vista histórico para compreender que funções sociais e educacionais ela construiu ao longo da história.

Através dessa oportunidade de estudo, é analisado também como o desenvolvimento do espírito criativo pode explorar as potencialidades individuais, estimulando a produção e não a reprodução, conduzindo o sujeito a utilizar a imaginação para transformar o meio ambiente e criar soluções aos impasses de um universo que está em constante transformação, formando um ser humano com uma postura efetivamente ativa e que não depende somente da racionalização, mas capaz também de valer-se da intuição e da criatividade.

A fim de analisar o potencial da educação musical para o desenvolvimento da capacidade criativa, utilizou-se como base de observação crianças inseridas em um contexto de vulnerabilidade social na favela de Heliópolis, que vivem à margem da sociedade, com acesso restrito a saneamento básico, infraestrutura, água de qualidade, rede segura de energia elétrica, informação, oportunidade

de formação, dispondo de uma escassa e insuficiente rede de educação, e acesso precário a manifestações culturais.

Essas crianças estão submetidas ao processo pedagógico ministrado pelo Instituto Baccarelli, uma organização não governamental que atende gratuitamente 1300 crianças e jovens na favela de Helópolis. A instituição proporciona uma educação musical e artística de excelência por meio de um programa educacional que utiliza a música como ferramenta para desenvolver a criatividade. O projeto mantém hoje 5 orquestras, 14 corais, 23 grupos de musicalização, 20 grupos de câmara, 52 turmas coletivas de instrumento, além de aulas em grupo e individuais sob a responsabilidade de 68 profissionais.

Para analisar o desenvolvimento da capacidade criativa e a ampliação dos recursos sgnicos de crianças da favela de Heliópolis, submetidas às aulas de canto coral no Instituto Baccarelli, tomou-se como ponto de partida o processo pedagógico que utiliza a metodologia de ensino ativo concebido por Émile Jaques-Dalcroze, um revolucionário educador musical que elaborou uma proposta de educação musical fundamentada na premissa de que todo o ensinamento deveria passar pela experiência vivida no corpo.

Para compreender como se dá o desenvolvimento da capacidade criativa em crianças da favela de Heliópolis submetidas ao ensino musical de canto coral no Instituto Baccarelli, esse projeto utiliza como metodologia de análise a proposta semiótica do norte-americano Charles Sanders Peirce. O valor de sua semiótica é relevante nessa pesquisa pelo fato de que, entre as categorias peirceanas, encontra-se a primeiridade valorizada tanto quanto a secundidade e a terceiridade.

A partir do reconhecimento da importância da primeiridade, é possível investigar como a linguagem não-verbal pode encontrar um espaço importante no processo educativo possibilitando o exercício da atividade criativa para o desenvolvimento do ser humano como uma unidade, a partir da legitimação de sentimentos e da subjetividade para o fortalecimento do sujeito. Em vista disso, a linguagem musical utilizada como ferramenta educacional pode ser analisada enquanto um processo de semiose, pressupondo um processo criativo.

Na busca por linguagens educacionais que permitam e estimulem a expressão individual das crianças, dando suporte para a subjetividade e promovendo a manifestação de sentimentos, emoções, vontades e potencialidades, desenvolvendo a criatividade e ampliando o repertório sgnico e sensível durante a infância, a educação musical aplicada nas aulas de canto coral nelo Instituto Baccarelli, através da metodologia de Dalcroze, é investigada neste projeto à luz das categorias da semiótica de Peirce.

1. EDUCAÇÃO MUSICAL E CRIATIVIDADE

1.1 Música e Educação Musical

Para analisar o desenvolvimento da criatividade e a ampliação do repertório sógnico na infância através da educação musical promovida nas aulas de canto coral do Instituto Baccarelli, uma organização não governamental que atende mais de 1300 alunos da favela de Heliópolis utilizando a música como ferramenta educacional, a partir da metodologia aplicada na instituição proposta por Émile Jaques-Dalcroze, um educador austríaco que revolucionou a educação musical ao apresentar um método ativo de ensino desenvolvido entre os séculos XIX e XX, se faz necessário percorrer a trajetória da música nas sociedades e entender sua função na história da humanidade, e, ainda, retomar a evolução do processo da educação musical e compreender como o ensino da música é praticado atualmente.

A investigação do aprimoramento da capacidade criativa e da ampliação dos recursos sógnicos e sensíveis da criança implica a recuperação da trajetória da música do ponto de vista histórico para compreender que papel social a música construiu ao longo da história. Torna-se necessário entender de quais maneiras a música esteve presente na sociedade e quais as funções sociais e educacionais que ela teve e tem atualmente. Antes da música ser, também, uma ferramenta educacional, ela é uma expressão através dos sons, e, por ser uma maneira de expressão, revela as particularidades individuais do ser humano e desvenda os paradigmas de sociedades.

A expressão através do som organizado, ou seja, a música, é distinta em cada cultura em menor ou maior grau. Ela inclui características pessoais de quem a expressa e apresenta para o ouvinte traços da sociedade de onde aflora. É a manifestação de um povo em particular, que vive em um momento histórico em comum, sob influência das mesmas variáveis que, em conjunto, exprimem as particularidades intrínsecas ao seu ser e à sociedade de seu tempo. A música é uma maneira de expressão e evidencia paradigmas da época. É um efeito da vida social.

Entender como a música foi praticada ao longo da história e quais funções teve em diferentes sociedades é essencial para compreender como ela, atualmente, desenvolve a capacidade criativa nas crianças e jovens alunos de canto coral no Instituto Baccarelli, que a utiliza como uma ferramenta educacional e de formação do ser humano através da metodologia de ensino musical de Émile Jaques-Dalcroze. Ainda, para entender como a metodologia de Dalcroze foi elaborada e aprimorada, se faz necessário, também, percorrer a trajetória da história da educação musical e de educadores musicais que se aprofundaram no assunto e propuseram metodologias para a

implementação mais adequada do ensino da música nas diferentes sociedades.

O campo audível abarca o planeta e os seres vivos que, voluntária ou involuntariamente, ouvem. Os sons atuam constantemente sobre nós, acelerando ou retardando as batidas do coração, relaxando ou estimulando o sistema nervoso, interferindo na corrente sanguínea, no ritmo da respiração, na digestão, na atividade muscular. O som é vibração, é uma energia que pode atingir qualquer corpo físico, animado ou inanimado. As experiências sonoras podem acontecer quando menos se espera, e são temporárias, passageiras, irrecuperáveis e impossíveis de serem retomadas na exatidão em que foram vividas.

Na natureza, encontramos os mais diversos sons emitidos para diferentes funções. Existem sons de alerta, que comunicam perigo, que chamam, que mostram caminhos, que indicam fome, alguns são utilizados para seduzir sexualmente, ou podem ser usados também para atrair presas. De qualquer maneira, seja para o que for, o som atinge os que estão dentro de um alcance físico possível de serem impactados. Essa interferência, que pode ser de um som isolado ou de uma sequência organizada, irá gerar um estímulo que pode se dar em intensidades diferentes, atuando apenas nos aspectos biológicos, ou também provocando um estímulo emocional, cognitivo, motor, mental, psicológico, espiritual, e até resgatando vivências.

A emissão de sons é um recurso de comunicação utilizado pelos animais. A voz é uma ferramenta com a qual já nascemos e utilizamos desde muito cedo. A organização do som, ou seja, a produção musical, tinha cunho religioso no ocidente por volta de 800 d.C., e era monofônica, ou seja, constituída por uma única linha melódica e destituída de qualquer espécie de harmonia. Ao que se sabe, as primeiras músicas polifônicas são do século IX, quando os compositores introduziram duas ou mais linhas melódicas, dando origem a estilos como *Organum paralelo* (IX), *Organum livre* (XI), *Organum melismático* (XII).

No século XIII, surge um tipo de música popular chamado *moteto*, quando as vozes mais altas começaram a receber palavras independentes do texto, pouco antes da inserção da troca de vozes, elaboradas para serem cantadas fora das igrejas, popularizada pelos compositores da “Escola Notre-Dame” como Leónin, primeiro mestre do coro de catedral, e seu sucessor, Pérotin, que trabalhou de 1180 até cerca de 1225 (BENNETT, 1986, p. 15). A música vocal é relevante por conseguir desenvolver harmonias e melodias sem o auxílio dos instrumentos.

De acordo com Bennett (1986), “na Renascença (1450 - 1600), os compositores passaram a ter um interesse muito mais vivo pela música profana, inclusive em escrever peças para instrumentos, já não mais usados somente com a finalidade de acompanhar vozes” (p. 24).

Os instrumentos eram geralmente utilizados na música em peças de dança e como acompanhamento para coro. A polifonia coral teve nomes importantes na metade do século XVI

como Palestrina (Itália), Byrd (Inglaterra) e Victoria (Espanha). Nessa época, surgem os corais alemães, a partir dos interesses da Igreja Protestante, a música vocal profana, com modalidades como a *frótola* e o *madrigal* italiano, o *Lied* alemão e a *canção francesa*, entre outros. No período barroco, no século XVII, novas formas e modalidades da música coral despontam, como a *ópera*, o *oratório*, o *recitativo* e a *ária*.

No período clássico, *sonatas* e *sinfonias* passam a predominar, as orquestras começam a se estruturar e a tomar a forma que conhecemos hoje. No romantismo, a orquestra ganhou tamanho e abrangência, os compositores românticos procuravam explorar essa grande variedade. Nessa época, o interesse dos compositores por literatura e pintura os estimulavam a escrever a chamada música programática, uma música descritiva, que contava uma história, e também o poema sinfônico – obra para orquestra em um só movimento.

Algumas evoluções na história da música foram importantes para sua construção ao longo dos tempos. Para Med (1996), “até o século XI, a altura era a única característica grafada, no século XII inicia-se a definição de duração. O timbre começa a ser indicado a partir do século XVI e a intensidade a partir do século XVII” (p. 13). A pauta surge no século IX e o pentagrama é adotado apenas no século XI. Esses avanços apoiaram as composições ocidentais até o início do século XX dentro dos limites do sistema tonal, que se baseia em 12 notas organizadas, formando a escala cromática. A música produzida no século XX é libertada do sistema de tonalidades maior e menor que foi construído, alimentado, motivado e que deu coerência a quase toda a música ocidental desde o século XVII.

A construção da música a partir de tonalidades maiores e menores passou a ser explorada de outras maneiras por músicos no início do século XX. Por volta de 1910, compositores como Debussy, Sibelius, Schoenberg, Bartók, Stravinsky, Webern, Prokofiev, Shostakovich, entre outros, passaram a buscar a quebra do limite do sistema tonal para aumentar as possibilidades de composição. Em 29 de maio de 1913, Stravinsky estreou a *Sagração da Primavera* (*La Sacre du Printemps*), obra que ilustra as buscas por novas experiências sonoras.

A partir dessas experiências, os conceitos de melodia, harmonia, ritmo e timbre começaram a se modificar e a marcar a estética deste século. As peças passaram a incluir, com regularidade e geralmente nos temas principais das obras, grandes diferenças de altura, frequentemente fazendo uso de intervalos cromáticos. Dissonâncias radicais se tornam comuns nas harmonias, os ritmos passam a ter, com maior frequência, um amplo emprego de síncopes e métricas inusitadas, como compassos de cinco ou sete tempos, mudança de métrica de um compasso para o outro, uso de polirritmias e, por fim, modificações nos timbres, que no início do século passado foram explorados pelos compositores através do rompimento das possibilidades acústicas limitadas a cada

instrumento.

A organização do som, ou seja, o uso das notas e do silêncio intercalados, somados aos elementos constitutivos como o ritmo, a melodia, a harmonia e o timbre, através de parâmetros como altura, intensidade e a duração, constituem em uma vibração energética que estimula diferentes aspectos do corpo e do desenvolvimento humano. As evoluções na maneira de organizar o som acompanhou o processo da evolução da sociedade ao longo dos séculos.

Uma vez que os indivíduos são os materiais básicos da construção do corpo social, a música também pode afetar nações inteiras, melhorando-as ou piorando-as. De acordo com Confúcio, (551 - 479 A.C), filósofo chinês: “se alguém desejar saber se um reino é bem ou mal governado, se sua moral é boa ou má, examine a qualidade de sua música, que lhe fornecerá a resposta” (apud TAME, 1986, p. 36.). O filósofo e matemático grego, Platão, em seu livro *A República*, registrou a importância que atribuía à música na formação da cidadania nas discussões sobre a ética e a moral das cidades em expansão.

Sócrates - Ora, não se deve nem louvar nem admitir semelhante interpretação porque é de recear que a passagem a um novo gênero musical ponha tudo em perigo. Com efeito, nunca se atacam as formas da música sem abalar as maiores leis das cidades, como diz Damon, e eu concordo com ele. Adimanto - Inclua-me também entre os que assim pensam. Sócrates - Pois é nela, na música, segundo parece, que os magistrados devem edificar o seu corpo de guarda. Adimanto - Sem dúvida, o desprezo das leis insinua-se aí facilmente sem que se dê conta. Sócrates - Sim, sob a forma de jogo e como se não causasse nenhum mal. Adimanto - A princípio, não faz senão introduzir pouco a pouco e infiltrar-se suavemente nos usos e costumes, daí, sai mais forte e passa às relações sociais; em seguida, das relações sociais marcha sobre as leis e as constituições com muita insolência, Sócrates, até que, finalmente, haja consumado a ruína total dos cidadãos e do Estado. Sócrates - É realmente assim?. Adimanto - É o que me parece (PLATÃO, 1999, p. 158)

Segundo Platão (1999, p. 94), a “educação pela música é capital, porque o ritmo e a harmonia penetram mais fundo na alma e afetam-na mais fortemente trazendo consigo a perfeição, tornando aquela perfeita se se tiver sido educado”. A partir do livro *A República*, pode-se inferir que a educação através da música e da ginástica (do corpo) confere ao cidadão o despertar de um homem justo, honesto, generoso, bom caráter e de alto valor para a guerra. Platão (1999) não se interessava pelo aspecto prático da música, e sim pela importância que atribuía ao seu papel para a harmonia da alma humana com o mundo.

A música esteve presente na sociedade grega antiga em diversos momentos. No cotidiano, as atividades eram feitas acompanhadas de música. Ela funcionava como uma segunda língua, capaz de expressar todo o tipo de sentimento e pensamento. De acordo com Aristóteles (1990), a música tem o poder de influenciar o caráter de uma alma, e, assim, deve ocupar uma posição importante na educação de crianças e jovens.

É precisamente nos ritmos e nas melodias que nos deparamos com as imitações mais perfeitas da verdadeira natureza da cólera e da mansidão, e também da coragem e da temperança, e de todos os seus opostos e de outras disposições morais (a prática prova-o bem, visto que o nosso estado de espírito se altera de acordo com a música que escutamos). A tristeza e a alegria que experimentamos através das imitações estão muito perto da verdade desses sentimentos [...] No que se refere às sensações restantes, tais como o tato e o gosto, nenhuma delas imita as disposições morais. No caso da visão, a imitação é tênue: há de fato figuras que imitam disposições morais, mas de modo muito débil [...] Por outro lado, nas próprias melodias há imitação de disposições morais. E isso é claro, visto que as melodias se caracterizam por não serem todas de natureza idêntica; quem as escuta reage de modo distinto em relação a cada uma delas. Com efeito, umas deixam-nos mais melancólicos e graves, como acontece com a mixolídia; outras enfraquecem o espírito, como as lânguidas; outras incutem um estado de espírito intermédio e circunspecto como parece ser apanágio da harmonia dórica, porquanto a frígia induz ao entusiasmo. (ARISTÓTELES, 1990, p. 15).

A música interfere na emoção, na cognição e na atividade motora. É uma maneira de expressão, um recurso de comunicação, e lida com diversas necessidades e potencialidades do indivíduo. Organizar os sons não é uma atividade passiva, requer disposição física, psíquica, criativa, e, por ser uma forma de expressão, uma carga emocional.

Seja como vibração sonora, pulsando no tempo (agindo fisiologicamente), seja como experiência estética (cuja dimensão afetiva age psicologicamente) ou como expressão, facilitadora do equilíbrio psíquico, desenvolvimento e socialização, a adequada prática da música colabora no desenvolvimento da personalidade do educando [...] (SEKEFF, 2007, p. 16)

Agente de estímulo emocional, sensorial, intelectual e da atividade motora, conforme afirma Sekeff (2007), a música tem o poder de evocar, associar e integrar experiências. Possibilita o exercício da criatividade, da espontaneidade, o desenvolvimento da personalidade, e a formação de vínculos sociais. Por interferir em aspectos físicos, mentais, sociais, emocionais e espirituais, se utilizada de maneira formal, pode integrar ao processo educacional como uma ferramenta importante para a formação do cidadão.

O reconhecimento da importância da música no processo histórico da educação é parte da construção do conhecimento da humanidade. Registros de aulas da época dos egípcios, por volta de 2.500 anos a.C., relatam que essa sociedade tinha o aprendizado de um instrumento ou da educação vocal como parte do processo educacional, sendo utilizado para fins, funções e valores ligados à ideologia e aos paradigmas da época.

A civilização egípcia é uma das mais antigas do mundo. Nas escavações arqueológicas, realizadas em templos, pirâmides e tumbas, foram encontrados baixos-relevos, murais, mosaicos, textos e objetos que atestavam atividades musicais de caráter religioso, militar e social, bem como a existência de instrumentos de música, muitos séculos antes da era cristã (ELLMERICH, 1977, p. 20).

No Oriente, o ensino musical existe desde aproximadamente 2000 anos a.C. para homens, e 700 a.C. para as mulheres. Na China, a população já tinha posse de uma complexa filosofia da música por volta de 3000 a.C. Um pouco mais tarde na história do Oriente, a Dinastia T'ang (618-907 d.C.) chegou a ter uma orquestra regular de 1346 músicos. O número de músicos não surpreendia na época, pois a música tinha uma função social e espiritual para os chineses. O volume do som produzido era importante, pois significava a quantidade de espíritos que estavam envolvidos em sua produção. Assim, a energia cósmica invocada seria proporcionalmente maior, quanto mais pessoas estivessem executando a música em conjunto. Dessa maneira, a religião se fortaleceria e se iluminaria espiritualmente. De acordo com Tame (1986), “registraram os historiadores chineses que, para os solstícios e outras festividades importantes, a Dinastia T'ang também juntava uma orquestra composta, segundo se afirmava, de nada menos do que dez mil músicos” (p. 48).

Sócrates (469-399 a.C.), Platão (427-347 a.C.) e Aristóteles (384-322 a.C.) acreditavam na interferência da música no corpo e na alma dos seres humanos. Democritus (460-370 a.C.) indicava a música como uma potência educacional e social. “Os Hebreus usaram a música para fins guerreiros e religiosos, em festas e lamentações. O Velho Testamento menciona as trompas que fizeram ruir os muros da cidade de Jericó; a harpa de David que abrandava o furioso rei Saul.” (ELLMERICH, 1977, p. 21). Ainda segundo Ellmerich (1977), Platão e Aristóteles apoiaram decisivamente a inclusão da música no currículo escolar da Grécia antiga.

As atividades musicais estavam direcionadas e condicionadas antigamente às funções que cada civilização atribuía aos seus indivíduos. Em algumas sociedades, como a chinesa, a música estava ligada a noções éticas, morais e espirituais. Já para o povo egípcio, a música estava atribuída à questão religiosa. Tanto Platão como Aristóteles discutiam em suas obras os efeitos morais da música. Assim como tantos outros, eles acreditavam em sua influência sobre o caráter do homem, ideia também aceita na China, e ainda trabalhada atualmente em diversas partes do mundo.

A educação musical tem como raiz registros egípcios datados de 2500 a.C. O ensino da música instrumental, canto e dança para meninos chineses de 1959 a 256 a.C.; assim como relatos nos quais as mulheres estudavam instrumentos musicais durante o período de 713 a 762. Os gregos tinham grande preocupação em garantir a educação musical para crianças e jovens, como parte imprescindível da formação do cidadão. No Império Romano, sob influência da cultura helenística, a música foi valorizada a ponto de ocupar um lugar como ciência entre as “artes liberais”. No século VI a.C., Pitágoras considerava a música juntamente com a dieta os dois principais meios de limpar a alma e o corpo, mantendo a harmonia e a saúde de todo o organismo (BEYER apud URIARTE, 2004, p.2)

Povos antigos orientais falavam sobre a vibração fundamental, cósmica, vinda do universo, sagrada, inaudível ao ouvido humano. Esse som era a origem e a base de toda a matéria e energia existentes. A vibração fundamental era conhecida pelos hindus como OM. Os sons audíveis,

produzidos pelo homem, eram tidos pelos chineses como a expressão terrena no mundo da matéria, como um reflexo, uma resposta ao divino. Assim, encarava-se o som produzido com extrema importância, como fonte enorme de força e de poder.

O papel que a música desempenhava tinha uma relação com os deuses, com o universo, consistia em liberar uma energia capaz de manter a civilização em consonância com o divino. A afinação dos sons na terra representava, para os chineses, a afinação e harmonia do homem com o universo. O som era entendido como sagrado.

Os antigos egípcios chamavam as energias vibratórias universais o Verbo ou Verbos dos seus deuses; para os pitagoristas da Grécia elas eram a Música das Esferas; e os antigos chineses as conheciam como as energias celestes da perfeita harmonia. De acordo com os antigos, eram os tons Cósmicos, como diferenciações do OM, as forças mais poderosas do universo, por serem eles o universo – a fonte da própria Criação. [...] O papel da música e a entoação religiosa e litúrgica consistiam em liberar na terra uma forma de energia cósmica capaz de manter a civilização em consonância com os céus (TAME, 1986, p. 24)

Para os gregos, a educação musical assumiu um papel importante na formação integral do indivíduo, e era direcionada às crianças e jovens, considerados o futuro das cidades-estado. Para o império romano, o reconhecimento da importância da educação musical chegou mais tarde. A atividade musical não era bem vista pelas classes mais altas. Entretanto, conforme a cultura helenística, fusão da cultura grega com a cultura oriental, promovida pela expansão do império Macedônico com Alexandre Magno, passou a exercer influência sobre o povo de Roma, a atividade musical começou a ser valorizada e até reconhecida, ocupando um lugar entre as “artes liberais”.

As épocas remotas que demarcavam a presença do que viria ser a música apontam para uma consciência mágica, mítica, responsável pela transformação de sons em música e seres humanos em seres musicais, produtores de significados sonoros. Os tantos mitos e lendas relacionando vida, mundo, sons e silêncios, conferindo poder e magia e, conseqüentemente, aos instrumentos musicais, expressam essa condição. Existem muitas teorias sobre a origem e a presença da música na cultura humana. A linguagem musical tem sido interpretada, entendida e definida de várias maneiras em cada época e cultura, em sintonia com o modo de pensar, com os valores e as concepções estéticas vigentes. (BRITO, 2003, p. 25).

A música e a educação musical têm uma influência significativa no processo histórico pela busca de conhecimento e pelo significado da vida. A inserção do ensino da música nas escolas teve um importante marco através de reforma de Martinho Lutero, no humanismo durante a Renascença, difundida na Europa e inspirada na revolução greco-romana. A valorização da análise crítica voltada para a ampliação do conhecimento do ser humano com o objetivo de desenvolver capacidades para a sua condição trouxe avanços na inserção da música como disciplina escolar.

O teólogo cristão francês João Calvino (1509-1564) e o bispo e educador Jan Amos Komenský, Comenius, (1592-1670) escreveram sobre a educação musical em seus estudos,

promovendo o pensamento de que deveriam ser introduzidas a crianças e jovens as práticas musicais, reforçando a importância de trabalhar a formação através do sentido de suas ações perante a sociedade.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), nascido em Genebra, na Suíça, foi um importante filósofo, teórico político, compositor e escritor. Apesar de ter começado sua contribuição para a sociedade durante o Iluminismo, é considerado também um precursor do Romantismo. Ele influenciou consideravelmente a reforma educacional no sentido da introdução da música na grade escolar, já que acreditava que, para modificar a sociedade, as crianças e jovens deveriam ser educadas de modo que desenvolvessem os sentidos e a razão para a liberdade e para a capacidade de analisar criticamente, e deixou como legado de sua pesquisa e crença obras como *O Dicionário da Música* e *Carta Sobre a Música Francesa*.

Desde finais do século XIX, a educação musical ganhou a contribuição de diversos autores, que desenvolveram ideias e propostas de sistematização da educação musical, destinando especial atenção às crianças pequenas. Bons receptores das novas correntes educativas, esses autores – com enfoques e objetivos diversos – são unânimes em destacar a importância da experiência musical como passo anterior à utilização do código convencional da música, a notação tradicional (BRITO, 2003, p. 9)

Principalmente no século XX, diversas experiências surgiram no que se refere à educação musical. Muitos educadores desenvolveram propostas e metodologias nesse sentido. O início deste século XX foi marcado pela primeira Guerra Mundial e por profundas mudanças na Europa e no mundo. Esse complexo momento que as sociedades estavam vivendo gerou um impacto na maneira como a arte era produzida.

As correntes artísticas romperam com o modo tradicional de produção que predominou durante todo o século XIX, e novas propostas e experiências foram apresentadas na música, nas artes plásticas, na dança, no teatro e no balé. As coreografias foram afastadas das regras clássicas, o sistema tonal foi rompido, movimentos como o futurismo, o cubismo, o dadaísmo, o expressionismo, o surrealismo, entre tantos outros, apresentaram uma leitura do mundo feita através de outros prismas.

Na educação, o cenário da época permitiu o surgimento de sistemas de ensino com novos direcionamentos. Neste momento do projeto, são apresentadas algumas propostas de educação musical que surgiram dentro do contexto em questão, para poder compreender como a vertente educacional que utiliza a linguagem musical é aplicada atualmente em instituições de ensino.

Em 1861 nasceu o filósofo, educador e artista Rudolf Steiner (1861-1925), fundador da antroposofia, da medicina antroposófica, da pedagogia Waldorf, da agricultura biodinâmica e da eurytmia (base da metodologia de educação musical de Émile Jaques-Dalcroze, apresentada

posteriormente). Sua contribuição foi vasta e extremamente relevante para diversos campos do conhecimento humano. Com relação à educação musical, seu valor pedagógico é reconhecido por relacionar a melodia, a harmonia e o ritmo ao pensamento, sentimento e à vontade individual de cada ser humano.

A pedagogia Waldorf entende que o ensino da música não deve ser uma matéria isolada das demais, e também não deve servir exclusivamente para a aquisição de conhecimentos técnicos e habilidades musicais. O ensino da música deve estar relacionado, por meio da pedagogia, à formação humana. Sua pedagogia pressupõe que o valor do aprendizado da música serve à formação consciente do sentir e do querer.

Para além do desenvolvimento do intelecto, que também está presente na pedagogia Waldorf, a formação da vontade, do sentimento, no sentido do convívio social, é um elemento importante. O ensino tradicional atual é direcionado quase que exclusivamente ao desenvolvimento do intelecto e das habilidades exteriores. A vida social tende a transformar-se em rotina, em hábito, dentro dos quais os sentimentos e as manifestações individuais criativas são consideradas inoportunas e desvalorizadas. A intelectualização precoce decorrente de um ensino técnico e científico pode limar a espontaneidade e criatividade da criança logo cedo, de modo que ela passe a desconsiderar qualquer vontade e sentimento que não esteja respaldado academicamente.

A pedagogia Waldorf traz a repetição inconsciente como ferramenta de ensino, enquanto no aprendizado intelectual tradicional encontra-se a compreensão imediata. No caso do desenvolvimento gradual, conquistado através de reiteração constante, desenvolve-se sadiamente o sentir e o querer, pois a criança sente o prazer sempre renovado pelo que aprendeu. Aprecia-se a conquista sempre, a cada passo dado, e não apenas na primeira vez. A propriedade de satisfazer o homem contida no elemento artístico é trabalhada, assim, não só uma vez, mas sempre. É por meio da satisfação, do prazer, e da vontade, que a criança encontrará uma ligação íntima com os demais seres humanos que compartilham esse momento de aprendizado.

Segundo Friedenreich (1990),

por meio da vontade, ele (o homem) forma ou deforma a vida na comunidade. De uma educação musical correta deriva um significado social eminentemente expressivo. Tal educação, em consonância com as demais medidas pedagógicas, formará homens possuidores de uma vontade sã e impulsionadora de profícuas atitudes sociais (FRIEDENREICH, 1990, p. 34)

Na pedagogia Waldorf, pouco vale obrigar uma criança a tocar um instrumento ou a cantar uma canção, o que é válido é que se aprenda a tocar um instrumento que corresponda ao seu temperamento, à sua personalidade, que possua uma relação autêntica com a criança. Toda a

atividade criativa se dá a partir da vontade. A vontade é o impulso para o prazer em uma ação. Através da melodia, da harmonia e do ritmo pode-se despertar o pensar, o sentir e o querer, já que a música (ou o som) não interfere apenas no sistema auditivo, mas, sim, no corpo inteiro.

Em crianças pequenas, observa-se facilmente a interferência da música no sistema motor, pois, geralmente, estas começam dançar instantaneamente. A música atua diretamente sobre o corpo, sobre os órgãos. Já o aspecto imaginativo da música possibilita a vivência interior a partir da identificação, despertando aquele ser humano para a consciência de seu ser. Se o educador sabe que está trazendo para a criança elementos que a despertarão para a consciência do viver, ele participa da formação do futuro do mundo e da humanidade.

Ouvir a música ou elementos musicais não é uma atividade passiva, pois, invariavelmente, seu corpo irá responder ativamente, seja de maneira física, emocional ou sentimental, ainda que inconscientemente. Rudolf Steiner considerava extremamente importante o desenvolvimento do pensar vivo e imaginativo para a formação de uma nova cultura espiritualizada.

Quando as forças do pensar e do querer são ativadas [...] e solicitadas para uma atividade criativa, ligada a esse processo ocorre simultaneamente a educação da vida emocional. É apenas nos sentimentos que o pedagogo percebe verdadeiramente sua profissão como elemento sanativo da cultura. Sua preocupação constante será alcançar a harmonia no sentir, pois é justamente o sentir que, em razão de sua atividade, está sujeito a constantes oscilações (FRIEDENREICH, 1990, p. 22)

A pedagogia Waldorf confere à música, ou aos elementos musicais, um significado social extremamente importante sob o aspecto educacional. A partir de determinados impulsos internos, a criança se desenvolve com base em valores como coletividade, respeito e disciplina, pois, ao estar em uma sala de aula produzindo uma massa sonora em conjunto, tais elementos se fazem primordiais.

Através das atividades musicais, a individualidade de cada ser pode se desenvolver de forma natural, se revelando de maneira pura. Através do modo pelo qual cada criança exterioriza suas emoções durante as atividades, podem-se observar elementos como seu temperamento, comportamento, potencialidades, dificuldades, entre outras características.

As experiências feitas na escola Waldorf comprovam o fato de normalmente não existirem crianças com total incapacidade musical. Apenas é necessário mais tempo e cuidado até que a música se manifeste em sua alma. O esforço e a paciência despendidos sempre se justificaram quando, com regularidade de ação, realizava-se o necessário para cada caso. É justamente para crianças com tanta dificuldade em extravasar seu lado musical que a música e um ensino musical correto constituem um maravilhoso meio terapêutico, plasmando sua alma com maleabilidade e vida e preservando-as de embotamento interior (FRIEDENREICH, 1990, p. 83).

Uma educação voltada para o conhecimento técnico, como a dos tempos atuais, se preocupa

com parcialidade em acumular conhecimentos intelectuais apenas, tendo pouco foco para o desenvolvimento sadio do organismo como uma unidade biológica, emocional e espiritual. A consequência é grave na medida que as organizações motora e respiratória, por exemplo, passam a ser desregradas. Nossa sociedade é formada por indivíduos providos de conhecimento técnico, porém, as forças criativas, o sentir e o querer encontram poucas possibilidades para se manifestar e se desenvolver de maneira sadia. Quando o pensar e o querer são ativados em uma atividade criativa, simultaneamente ocorre a educação da vida emocional da criança.

Shinichi Suzuki (1898-1998) nasceu em Nagoya, no Japão, e começou a trabalhar ainda criança na fábrica de violinos de seu pai. Suzuki iniciou os estudos de violino sozinho e, mais tarde, viveu por um tempo na Alemanha para continuar seu aprendizado no instrumento. Retornou para o Japão e começou a ministrar aulas na Escola Imperial de Música e na Escola de Música Kunitachi, em Tóquio. Quando a fábrica de violinos do seu pai foi bombardeada, durante a Segunda Guerra Mundial, sua família precisou se mudar para outra cidade e, lá, Suzuki passou a dar aulas para crianças órfãs em situação de vulnerabilidade. Foi assim que começou a desenvolver técnicas de ensino para crianças, e passou a combinar práticas de educação com a filosofia tradicional asiática.

Interessado na habilidade das crianças em absorver a linguagem materna, Suzuki passou a associar o processo de aprendizado da língua com o ensino do instrumento. Essa combinação deu origem aos primeiros passos da metodologia da Língua Materna ou Educação do Talento. Durante os próximos 40 anos, Suzuki se dedicou a uma investigação intensa para formatar seu método que, de fato, iria para além de uma metodologia, tornando-se posteriormente uma filosofia de ensino. Conforme sua maneira de ensinar foi se propagando pelo Japão, o programa da então chamada Educação de Talento estendeu-se para outros instrumentos, já que, a princípio, era voltada apenas para o violino.

Algumas observações feitas por Suzuki despertaram seu interesse em relacionar o aprendizado da língua materna, aprendida por todas as crianças, com o de um instrumento. Por terem nascido em um ambiente onde todos falam algum idioma, as crianças invariavelmente o aprendem. Estas aprendem pois estão rodeadas de estímulos para isso. Quanto maior o estímulo, maior é a resposta e o prazer pelo aprendizado. Depois das palavras, passam a imitar frases e orações mesmo sem entender, não há a necessidade de explicação em um primeiro momento. Falar e ter o idioma internalizado são preparações para, posteriormente, aprender a ler e a escrever, o que acaba acontecendo naturalmente quando se adquiriu a linguagem falada.

A leitura bem sucedida é consequência de um processo que começou anteriormente. O aprendizado é resultado de todas as experiências anteriores da criança. Para Suzuki, o processo natural do aprendizado é absorver o meio ambiente; ouvir e escutar; imitar; estar rodeado de

estímulo; ser exposto a exemplos do idioma e a um bom nível de língua falada; absorver gradualmente as nuances e detalhes da linguagem; a repetição constante; absorção através dos sentidos, e não da explicação. Para ele, o desenvolvimento sensorial é o caminho para o desenvolvimento intelectual.

Essas premissas foram aplicadas para o ensino da música por Suzuki. Sua metodologia descreve uma sequência de premissas para que criança aprenda um instrumento e a linguagem musical. Através de seu método, recomenda que o aluno seja exposto repetidamente a uma obra para familiarizar-se com ela, porém, sem obrigá-lo, apenas quando isso trouxer prazer. Deve-se permitir que a criança experimente e imite uma mesma canção em um ambiente que a estimule, que seja cercado de amor. É importante deixar que ela aprenda absorvendo, imitando, desenvolvendo o ouvido e o uso do corpo. Não há necessidade de explicações sobre a canção, apenas que a criança sinta seu interior. Ela deve repetir os elementos daquela canção desenvolvendo, assim, o ouvido. O professor e os pais devem ajudar com a prática diária. No momento apropriado, deve-se introduzir a leitura musical, a teoria musical, as formas e análises.

O conjunto dos processos de ensino desenvolvidos por Suzuki pode ser aplicado ao ensino de qualquer conteúdo e para qualquer idade. Sua maneira de ensino não é uma metodologia técnica, possui processos que a distinguem da maneira tradicional de ensino. Na metodologia Suzuki, a criança aprende antes a tocar e depois a ler música, pois a conquista do aprendizado lhe traz prazer, e é esse o estímulo que ela vai utilizar para a leitura da linguagem musical.

A metodologia Suzuki defende que as crianças podem ser educadas a partir de seu ambiente. Se este traz segurança e oportunidade, será um espaço adequado para o desenvolvimento do aprendizado. Qualquer criança tem o potencial para aprender se for exposta a um ambiente musical apropriado e se receber os estímulos necessários. Shinichi Suzuki não acredita no talento como fator determinante para o aprendizado ou não. Algumas crianças podem adaptar-se mais rapidamente e de forma mais sensível ao instrumento, já que cada um tem seu ritmo de aprendizado, no entanto, todos podem aprender a tocar bem. Ele acredita que talento não é inato ou herdado, mas sim treinado e educado.

Se a criança estiver em um ambiente com uma atmosfera de amor, onde haja a possibilidade de construção da autoestima e também exista paciência por parte de quem educa, tolerância, estímulos, elogios e reforços positivos, a resposta dos alunos será positiva e construtiva. A proposta do Suzuki não é, necessariamente, a formação de músicos profissionais de técnica extraordinária, mas, sim, de seres sensatos, sensíveis, pacíficos e felizes. Ao criar um ambiente onde os benefícios da música estejam claramente expostos, os alunos estarão encorajados a se dedicarem ao instrumento ou ao canto, e irão demonstrar maior potencial.

O nome “filosofia da linguagem materna”, muito comum quando se refere à metodologia Suzuki, é dado pois a maneira de aprendizado de um instrumento é análoga à maneira de aprendizado da linguagem materna, onde se aprende através da exposição, imitação, encorajamento, repetição, adição e refinamento. As crianças aprendem a tocar um instrumento imitando as peças que escutam diversas vezes ao dia. Elas interiorizam primeiramente aquele conjunto organizado de sons para, posteriormente, recriá-lo. As dificuldades técnicas são vencidas e as crianças aprendem a comunicar-se através de seu instrumento antes de aprender a ler a partitura, assim como acontece durante o aprendizado da linguagem: aprende-se a falar antes de escrever.

Uma das premissas mais importantes do método Suzuki é o envolvimento dos pais ou responsáveis no aprendizado. Os familiares devem participar das aulas para entenderem que tipo de ambiente precisam proporcionar, assim, poderão dar continuidade aos estudos de seus filhos em casa. A prática do instrumento não deve acontecer somente na sala de aula, mas também individualmente após o horário da aula. De acordo com a metodologia Suzuki, a repetição é parte importante do aprendizado, e ela deve acontecer fora do ambiente escolar com o estímulo dos responsáveis.

Na sala de aula, a criança está rodeada de alunos que apreciam tocar música, e, naturalmente, ela também terá vontade de tocar. O professor deve estabelecer uma sociedade com os alunos. Ao receber elogios e reforços positivos de seus colegas e professor, terão estímulos para se esforçarem cada vez mais. Uma criança encorajada sente prazer no que está fazendo, não o faz por obrigação, e aí está um ponto importante da metodologia desenvolvida por Suzuki. Assim, esse ambiente agradável e estimulante deve se estender para a casa de cada aluno, para que este tenha vontade de continuar seus estudos ainda que não esteja acompanhada de seus colegas e professor.

Dentre as responsabilidades traçadas por Suzuki para os pais das crianças, estão ir às aulas com seus filhos (ao menos algumas), observar as aulas de outras crianças, ajudar na escolha do horário da prática e elogiá-la durante o treino, assegurar que seu filho compareça e participe das aulas coletivas e de recitais, compreender o material envolvido na lição e se esforçar para conseguir a excelência sem criticar – pois a crítica produz tensão, ao passo que elogiar proporciona um ambiente estimulante.

As aulas coletivas são importantes pois as crianças respondem positivamente quando seus colegas a estimulam. Elas aprendem atitudes e comportamento através dos outros. Quando observam que outro aluno recebeu um estímulo positivo, se inclinam ao esforço para atingir a mesma situação. As crianças também aprendem com a sensibilidade e com a musicalidade de seus colegas, e tentam imitá-los para conquistar a mesma sensação de prazer que imaginam que este recebeu. Elas se impressionam com boas execuções de seus colegas e tentarão fazer o mesmo.

Assim, é importante que o ambiente criado pelo professor seja estimulante para todos os alunos, respeitando suas individualidades. É essencial que este ambiente seja positivo, seguro, confortável e divertido, para que a aula ocorra com fluidez e de maneira saudável, natural.

Muitas foram as contribuições de filósofos, pensadores e educadores no que se refere ao ensino musical durante os séculos XIX e XX. O húngaro Zoltán Kodály (1882-1967) foi um compositor, filósofo, educador e etnomusicólogo, cuja contribuição para a educação musical permanece presente. Como compositor, é lembrado pela mistura da música folclórica húngara com complexas harmonias, chegando a recolher mais de 100 mil canções, peças e melodias populares de seu país e aplicando-as em suas composições.

Como educador, desenvolveu uma metodologia pedagógica conhecida atualmente como Método Kodály, que hoje é a base de todo o ensino musical na Hungria, assim como em diversos outros países. Por acreditar que a personalidade, as emoções e o intelecto de todos os seres poderiam ser desenvolvidos através da música, organizou o ensino musical de modo que este fosse simples e acessível a todos. Kodály acreditava que para que as crianças apreciassem a música, estas deveriam partir das canções folclóricas da região, criando assim um elemento de identificação dos alunos com a cultura local na qual estão imersos.

Para Kodály, a música deveria ser uma disciplina regular na grade escolar, proporcionando assim o pensar musical, tornando as habilidades musicais e o uso da linguagem da música parte da vida de qualquer cidadão, e não apenas a profissão de quem decidiu seguir essa carreira. Deste modo, defendia que a sociedade deveria ser formada não necessariamente por profissionais na música, mas por cidadãos musicais.

Em sua concepção, a sensibilidade e a vivência musical deveriam preceder o processo formal de aprendizagem da linguagem musical. Sua proposta é estruturada com base no uso da voz. O canto é a primeira etapa a ser desenvolvida. O cantar envolve, então, três tipos de materiais: canções e jogos infantis na língua materna; melodias folclóricas nacionais e temas variados do repertório erudito ocidental. Esses são parâmetros principais constituintes de sua metodologia.

Sua crença no folclore como herança de todos os povos é um princípio importante para a compreensão de que, em sua metodologia, as canções folclóricas e os jogos infantis eram inseridos logo no início do processo educacional. Para além da forma dessas músicas, o que ele considerava importante era a vivência das rimas e frases inerentes ao idioma materno do aluno, ao ambiente no qual aquela criança cresceu e se desenvolveu, estabelecendo uma identidade cultural e valores musicais.

Para Kodály, a música folclórica é uma construção social passada de geração para geração, e compõe a identidade cultural comum a todos os habitantes de uma região, no caso dele, a Hungria e

os povos e aldeias deste território (como Transilvânia, Moldávia, e outros). A música folclórica é construída pelo cidadão comum, e inclui tradições do aspecto regional e social.

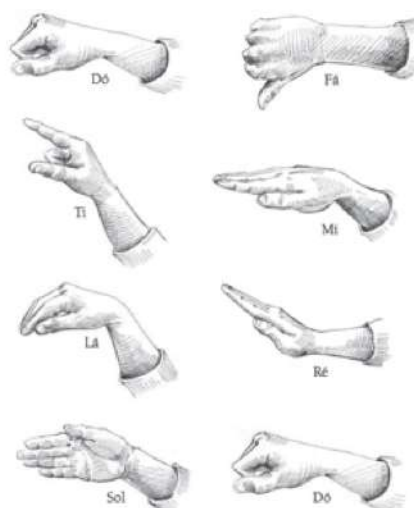
Assim, abrange canções de casamento, de dias de festa, lamentos, cantigas de trabalho, de colheita, de pedintes, entre outras. Kodály buscou revigorar o nacionalismo húngaro e a identidade de sua nação por meio da música. Esses fatores, somados às primeiras coletas etnomusicológicas na virada do século XX, realizadas por Béla Bartók e Kodály, dentre outros, resultaram na identificação dos padrões recorrentes na música folclórica húngara (MATEIRO; ILARI, 2012, p. 60)

Sua pedagogia está pautada na formação integral do ser humano, na contribuição da música para o dia a dia do cidadão comum, nas convivências sociais. O uso da voz, um instrumento comum a todos, é um princípio básico de sua metodologia, pois proporciona a participação de todos independentemente do poder aquisitivo.

A proposta pedagógica de Kodály foi concebida para ser eficiente para os padrões e habilidades de uma criança regular, ou seja, que não tenha necessariamente uma enorme facilidade para aprender um instrumento musical ou a linguagem musical. Foi elaborada para ser aplicada nas escolas, desde a educação infantil, através de aulas semanais a partir da pré-escola.

É provável que o recurso pedagógico mais conhecido do método Kodály seja o uso da manossolfa, ou seja, a utilização de gestos manuais para ilustrar a altura das notas. Os gestos devem ser feitos pelos professores, e os alunos devem reconhecer e cantar na altura representada. O ensino dos gestos é gradativo, sendo introduzidos um a um, de acordo com as melodias que estão sendo trabalhadas na sala de aula.

Figura 1 - Manossolfa ilustrada



Fonte: MATEIRO; ILARI, 2012, p. 74

Os gestos não têm relação com as indicações da regência tradicional. São ferramentas da metodologia para auxiliar a internalização das alturas, reforçando os intervalos entre as notas. O

ensino do ritmo parte, no método Kodály, da construção das canções folclóricas. Começando o aprendizado a partir da pulsação e suas subdivisões, as combinações rítmicas vão se tornando mais complexas gradualmente. Esse é outro recurso representativo desta metodologia. A leitura dos ritmos é ilustrada através das sílabas Ta (equivalente a uma pulsação) e Ti (equivalente a meia pulsação).

Diferentemente de outros métodos, que utilizam o piano como referência para as alturas durante as aulas, Kodály acredita que o professor deva utilizar a sua própria voz como modelo. Assim, ao não defender o uso do piano para o ensino musical, acredita que os alunos devam imitar a entonação do professor, aumentando, assim, a responsabilidade do educador. Conforme já apresentado, a aprendizagem do aluno se dá através da imitação. Se faz necessário então que o professor tenha uma boa formação musical.

O desenvolvimento da consciência rítmica e melódica e o exercício da memorização via audição (oralidade) através do cantar podem conduzir a uma aprendizagem instrumental posterior, na qual tocar um instrumento é acrescentado à prática vocal daqueles que desejam se profissionalizar em música. Na Hungria, em geral, a aprendizagem do instrumento é feita através da leitura absoluta das alturas, em conservatórios ou escolas específicas de música e para alunos a partir de 15 anos de idade.” (MATEIRO; ILARI, 2012, p. 80).

A proposta de Kodály tem como figura central o professor, que irá se tornar o modelo musical e o responsável por manter os alunos interessados na música. A participação ativa, o fazer musical, é um ponto essencial nesta metodologia. O uso da voz no início da musicalização possibilita que qualquer um participe. É cantando que o estudante se desenvolve musicalmente, através de sua própria expressão. Depois, poderá adquirir as habilidade de leitura e de composição.

A obra deixada por Kodály, registrada em 21 livros, apresenta solfejos melódicos e exercícios que vão, gradualmente, se tornando mais complexos. O currículo é baseado nas canções tradicionais húngaras e no folclore da região, já que estas compõem o imaginário daquela sociedade. A intenção principal das aulas é estimular os alunos através das experiências musicais, para que estes passem a fazer da música parte de seu cotidiano – não necessariamente se tornando músicos profissionais, mas conseguindo se desenvolver como um cidadãos sensíveis.

Outro importante educador que produziu uma relevante contribuição para a educação musical é o belgo Edgar Willems (1890-1978). Ao perceber a importância do ensino da música para as crianças como parte essencial na formação de uma visão global e integradora, se dedicou a estabelecer relações entre a vida humana e a vida musical. Seu discurso é profundo. Willems partiu de conceitos como as leis cósmicas da natureza, da teosofia e da antroposofia (apresentada anteriormente através do educador Rudolf Steiner).

Influenciado também por Émile Jaques-Dalcroze, Willems defendia a educação musical

viva, ativa, que entendesse a criança como um ser integral: mente, corpo e espírito. Ele fez parte de uma geração de educadores transformadores, com novas propostas para uma educação visando o ser humano de maneira integral, respeitando a individualidade de cada um, atuando sobre as potencialidades através de estímulos, e trabalhando as dificuldades com respeito, sem cobrança.

O fazer musical, para Willems, deveria ser vivo e prazeroso, centrado na criança e em seu bem estar, independentemente se o aluno estiver executando seu instrumento com perfeição técnica. O olhar deste educador não está voltado para o ensino técnico, mas sim para o desenvolvimento saudável do ser humano em formação. Naquele contexto histórico, a noção de infância não era consolidada como a que temos atualmente. A infância daquela época não tinha voz, a escola era autoritária e entendia o aluno como um pequeno adulto. Por isso também a contribuição destes educadores se faz tão pioneira, ainda que com equívocos, suas teorias transportaram a posição da criança na sociedade para outro lugar.

Os chamados “princípios psicológicos” de Willems estabeleceram as bases de sua proposta de educação musical. O material que elaborou é um legado de valor inestimável. Para ele, todo ser se manifesta a partir de sua unidade interior e exterior, e, quando exposto ao ensino musical, sua expressão se dá através da matéria sonora e do espírito artístico. Willems define a música como a arte do som. Assim, tem-se o som – matéria e a arte – o espírito, em harmonia, atuando na integralidade do ser.

A importância da escuta – o desenvolvimento do ouvido – é um ponto essencial na pesquisa de Willems. Para ele, a educação auditiva possui três aspectos: o mental, o fisiológico e o afetivo. O sentido fisiológico se refere à interferência da vibração sonora no corpo biológico do ser humano. O aspecto afetivo corresponde à sensibilidade afetiva, às reações emocionais. E, por fim, o mental representa o desenvolvimento auditivo que se inscreve na mente, refere-se à consciência de entender o que se passou.

O legado deixado pelo educador no que diz respeito à relação do ensino da música com a natureza humana é de extremo valor. A coerência e os princípios que pautam sua metodologia propõe uma reflexão acerca da relação da vida com a música, de modo que a educação musical seja uma ferramenta interdisciplinar para a formação de um ser humano ativo, consciente e sensível. A partir de 1950, Willems intensificou seu trabalho como conferencista pela França, pela Alemanha e por Portugal. O conservatório instituiu em 1956 o curso de Iniciação Musical, sob sua orientação. Finalmente, em 1957, foi criado, no conservatório de Genebra, o curso de Pedagogia Musical para professores. A década de 1960 foi muito importante para a consolidação da pedagogia musical de Willems na Suíça e em muitos lugares do mundo. Em 1960, ministrou um curso sobre seu método, a convite de Jacques Chapuis, na cidade de Bienne, que viria a tornar-se o primeiro núcleo de estudos da metodologia. Em 1968, foi fundada a Association Internationale des Professeurs de Musique, Méthode Edgar Willems, no Conservatório Musical de Delémont, sob a direção de Chapuis. A atividade de Edgar Willems como conferencista nacional e internacional expandiu-se, desde então, rapidamente pelo

mundo todo. Willems faleceu em 18 de junho de 1978, em Genebra, na Suíça (MATEIRO; ILARI, 2012, p. 100-101)

O alemão Carl Orff (1895-1982) construiu um importante legado no que diz respeito à música, ao teatro e à educação musical. Para ele, a vivência musical contribui para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo, já que as experiências musicais da infância passam a ser referência para aquele adulto. Na proposta de Orff, quatro elementos se juntam para tornar o ensino completo: a linguagem, a música, o movimento e a improvisação.

Com base no trabalho de Émile Jaques-Dalcroze, assim como Edgar Willems, Orff também partiu da voz e do movimento para propor sua metodologia de educação musical. Os princípios de sua proposta estão pautados no sentir, experimentar, pegar, jogar, andar, se movimentar, etc. As atividades que desenvolveu eram baseadas no lúdico, com o objetivo de fazer com que as crianças socializassem e compreendessem os fenômenos de viver em coletivo.

Seus primeiros objetivos são usar a fala e o movimento natural da criança, como início da experiência musical; promover a aquisição do significado, através da participação em todas as experiências; levar a percepção de que falar, movimentar-se, tocar e cantar são uma única coisa; levar à aquisição totalmente física do ritmo e da melodia, fundamentando na experiência as futuras necessidades de entendimento de música e escrita musical; explorar o ritmo com o modelo rítmico da palavra, com a complexidade da frase e com a complexidade do período; explorar a melodia a partir do canto natural da criança (3a menor descendente), adicionar outros tons da escala pentatônica, outros tons de outros modos e, finalmente, as escalas maiores e menores; cultivar a imaginação musical e desenvolver a habilidade de improvisar e criar (ÁVILA, 2005 p. 2)

As atividades rítmicas, a prática de movimentos e o aprendizado de melodia devem ocorrer, para Orff, simultaneamente. Sua metodologia baseia-se em atividades que utilizam a palavra, o canto, os instrumentos e os movimentos. Elas devem ser focadas no indivíduo e no grupo, no que os alunos podem executar a partir de seu próprio corpo. O corpo e a voz são os primeiros instrumentos da criança. A partir deles, podem-se produzir os timbres: os pés têm o som do baixo, as batidas na perna de tenor, as palmas, contralto, e os estalos dos dedos, soprano.

Depois de utilizar o corpo, devem-se introduzir então instrumentos de percussão como címbalos, castanholas, pandeiro, chocalhos, triângulos, claves, tímpanos, entre outros. Esses instrumentos, junto com os metalofones, xilofones e os jogos de sinos (*glockenspiels*) compõem o Instrumental Orff (*Orff-Instrumentarium*), tão conhecido entre os educadores musicais.

Esse conjunto de instrumentos musicais surgiu a partir das experiências que realizou na Güntherschule, uma escola em Munique voltada para o ensino da ginástica rítmica, da dança e da música, do ano de 1924. Algumas atividades tinham como proposta que os alunos utilizassem o Instrumental Orff para acompanhar as danças e os exercícios de movimento, criando um fundo sonoro para essas estruturas. Em 1949, foi fundado, por Klaus Becker-Ehmck e Carl Maendler, o

Studio49, uma fábrica para a construção do Instrumental Orff.

Orff não foi o inventor destes instrumentos, mas organizou esse conjunto de ferramentas com o objetivo pedagógico de ensino de música para acompanhamento da dança e de movimentos corporais. Ele reconheceu o significado destes instrumentos dentro das práticas educacionais. Orff ampliou a produção musical feita a partir do próprio corpo utilizando esse arsenal de instrumentos. No geral, o Instrumental Orff é composto por plaquetas (xilofone, metalofone e jogo de sinos); percussão (triângulos, pratos, blocos de madeira, baquetas, clavas, castanholas, chocalho, maraca, pandeiro, agogô, ganzá, reco-reco, afoxé, entre outros), flauta doce e a voz, visando as atividades de criação musical e improviso. Em sua proposta educacional, essa gama de instrumentos deve ser ampliada pelos educadores a partir do instrumental de cada cultura.

Hans-Joachim Koellreutter nasceu em Freiburg, na Alemanha, em 1915, e faleceu em São Paulo, em 2005. Veio para o Brasil em 1937 e naturalizou-se brasileiro em 1948, era flautista e compositor, e contribuiu significativamente para a introdução do dodecafonismo no país. Fundou a Escola Livre de Música em São Paulo e trabalhou como professor no Rio de Janeiro. Também fundou o departamento de Música da a Escola de Universidade Federal da Bahia.

Para Koellreutter, o ensino musical deveria ser direcionado para todos, e não apenas para aqueles que quisessem se tornar músicos profissionais. Isso porque mais do que a formação especializada, acreditava no potencial da música para desenvolver as capacidades e potencialidades de cada um, individualmente. Seu trabalho foi permeado de esforços no sentido da formação integral dos indivíduos, e não parcialmente em aspectos puramente técnicos e de performance musical.

Defendia princípios como aprender a apreender dos alunos o que ensinar, o questionamento constante, o relacionamento entre a música com as outras expressões artísticas, com a ciência e com o cotidiano e, também, a improvisação como uma ferramenta principal. Todos esses aspectos no sentido de formar um ser humano consciente e crítico. Acreditava na linguagem musical como um meio de ampliação da consciência, superação de preconceitos e de pensamentos decorrentes da racionalização e do positivismo.

Para ele, a música tem a função de expandir a consciência e modificar o homem, e, assim, a sociedade. Como um pensador contemporâneo, visava a criação de novos paradigmas com o objetivo de auxiliar e estimular o exercício da cidadania, transformando cada um em um ser mais íntegro e integrado. Realizou um trabalho interdisciplinar onde a música dialogava com outras áreas de conhecimento, visando a construção do ser humano de maneira integral, e não o desenvolvimento parcial e direcionado, criando, assim, uma nova consciência.

Koellreutter preocupava-se em observar o ambiente para entender quais as necessidades e

interesses de seus alunos, respeitando suas vontades. Alguns princípios básicos presentes no ensino-aprendizagem proposto por ele eram a participação ativa, o debate, a análise crítica, o questionamento, a criação, além da vivência e da reflexão por parte de seus alunos.

Em 1954, na abertura dos Primeiros Seminários Internacionais de Música, em Salvador, Bahia, já ele dizia: 'Sabemos que é necessário libertar a educação e o ensino artístico de métodos obtusos, que ainda oprimem nossos jovens e esmagam neles o que possuem de melhor. A fadiga e a monotonia de exercícios conduzem à mecanização tanto dos professores quanto dos discípulos. Não é a rotina que governará os "Seminários", mas sim o espírito de pesquisa e investigação que, em todo o ensino artístico, sinta-se o alento da criação. Inútil a atividade daqueles professores que repetem doutoral e fastidiosamente a lição, já pronunciada no ano anterior. Não há normas, nem fórmulas, nem regras que possam salvar uma obra de arte, na qual não vive o poder de invenção. É necessário que o aluno compreenda a importância da personalidade e da formação do caráter para o valor da atuação artística e que na criação de novas ideias reside o valor do artista' (BRITO, 2011, p. 31-32)

Koellreutter defendia o que chamava de "espírito criador", considerado por ele um princípio vital para o ensino artístico. Métodos programados e formatados ameaçavam limar a curiosidade e a criatividade presente em todas as crianças. Sempre chamou a atenção para a necessidade de deixar o aluno criar, e respeitar sua criação.

Mais do que programas que visam a resultados precisos e imediatos, é preciso contar com princípios metodológicos que favoreçam o relacionamento entre o conhecimento (em suas diversas áreas), a sociedade, o indivíduo, estimulando, e não tolhendo, o ser criativo que habita em cada um de nós. 'É preciso aprender a apreender do aluno o que ensinar', repetia sempre Koellreutter' (BRITO, 2011, p. 33)

Para ele, os problemas que surgiam durante as atividades na sala de aula interessavam mais do que as soluções, pois, com os problemas, os alunos trazem questionamentos novos e o debate, considerado essencial por Koellreutter. O professor aconselhava sempre seus alunos a questionarem, a perguntarem o motivo de tudo, e os orientava a não acreditarem em nada, nem nos livros e nem nele mesmo, sem que fossem atrás de comprovar o que estava sendo transmitido. A dúvida sobre tudo sempre foi, para ele, um fator impulsionador da descoberta e da busca pelo conhecimento.

Seu interesse pelo questionamento sem limites era no sentido de ampliar, integrar e transformar as descobertas que já tinham sido feitas em contextos anteriores e sociedades passadas. Koellreutter buscava repensar a subjetividade e a complexidade das conclusões que já tinham sido feitas. Era exigente e criterioso, trazia para suas aulas o rigor e a disciplina. Trabalhava com uma estrutura de ensino aberta, flexível, dinâmica e criativa, produzindo, a partir do interesse de seus alunos, uma auto-organização da sala de aula. Tendia ao questionamento, e não à reprodução.

Não limitava-se a transmitir ensinamentos consolidados e repetidos, estimulava a criação, a

interdisciplinaridade, a diversidade cultural e valores como o respeito mútuo, independentemente de qualquer hierarquia. Koellreutter acreditava que educar era conscientizar, e tinha no ser humano o seu principal interesse. Para ele, a educação era o caminho mais valioso para a formação de seres humanos íntegros, e, mais do que ensinar, o professor tem como papel conscientizar, associar o pensar e o agir no sentido da expansão da consciência, e ela se dá através do ser como um todo, e não apenas como indivíduo intelectual.

Quando se trata da educação musical, ele propõe que os processos de aquisição de competências musicais de cada indivíduo – para escutar, produzir, refletir – sejam entendidos e considerados como processos de conscientização, e não como mera aprendizagem no sentido tradicional da instrução. Para isso, é preciso que ocorra uma efetiva interação com o fazer musical, pela integração de corpo e mente, prática e teoria, intuição e razão; enfatizando a pesquisa, a exploração de possibilidades e a criação, que, dentre outros, são aspectos considerados essenciais de educação (BRITO, 2015, p. 96)

Shinichi Suzuki, Rudolf Steiner, Zoltán Kodály, Edgar Willems, Carl Orff e Hans-Joachim Koellreutter são alguns dos mais importantes educadores que desenvolveram novas propostas e soluções pedagógicas para o novo mundo que surgia no início do século XX. A quebra dos paradigmas do século anterior com todas as mudanças globais pelas quais o mundo passou na virada do século possibilitou novas maneiras de pensar a educação.

A criação da Sociedade Internacional de Educação Musical (International Society for Music Education – ISME), em 1953, e da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), em 1991, são consequências das conquistas que estes e muitos outros pensadores produziram em suas pesquisas com relação à educação musical.

O compositor e maestro brasileiro Heitor Villa-Lobos (1887-1959) também se dedicou a pensar a música como ferramenta para um processo educacional. Após retornar de um período vivendo em Paris para uma temporada de concertos, no início da década de 1930, Villa-Lobos pretendia voltar para a capital francesa assim que possível. O final das apresentações coincidiu com o começo da Revolução de 1930, encabeçada por Getúlio Vargas, que nessa altura havia dissolvido o Congresso, as Assembleias Legislativas e as Câmaras de Vereadores.

Villa-Lobos viu nesse momento político uma oportunidade de participar mais diretamente das decisões do país no que dizia respeito à arte brasileira, em consonância com a posição nacionalista que mantinha. Ainda em 1930, o interventor nomeado em São Paulo, João Alberto Lins de Barros, patrocinou uma turnê itinerante de Villa-Lobos para que este levasse concertos aos que tinham pouco ou nenhum contato com a música erudita. Chamada de Excursão Artística, a série de concertos percorreu 54 cidades e lhe conferiu reconhecimento e sucesso no Estado de São Paulo.

Esse sucesso possibilitou que o mesmo interventor apoiasse a Exortação Cívica de maio de

1931, um concerto que incluiu em seu repertório *O Guarani*, o *Hino Nacional Brasileiro*, o *Hino Universitário*, de Carlos Gomes, além de suas obras *Na Bahia Tem e Prá Frente ó Brasil*.

No dia 24 de maio de 1931, no Clube de Futebol São Bento, Villa-Lobos regeu um coro com o número estimado de quinze mil vozes. O impacto e o sucesso da apresentação certamente foram decisivos para que o compositor abandonasse seus planos de voltar a Paris e se concentrasse em uma nova trajetória, que o levou a ocupar o posto de maior educador e disseminador da música de todos os tempos no Brasil (HOMEM, 2012, p. 32)

Com o prestígio e notoriedade que ganhou com a Exortação Cívica, seu memorial *Apelo ao chefe do governo provisório*, publicado no Jornal do Brasil em 12 de fevereiro de 1932, produziu efeito. O texto falava sobre a estimativa de mais de 34 mil músicos estarem desempregados no país, e, pouco tempo depois da publicação, o então Secretário de Educação, Anísio Teixeira, lhe fez um convite para organizar um programa de ensino do canto orfeônico nas escolas, uma prática vocal, feita em conjunto, que teve origem na França no século XIX.

Em setembro de 1933, um decreto transformou o setor de Villa-Lobos numa superintendência subordinada ao Departamento de Educação do Distrito Federal: a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA). Como superintendente, o compositor passou a ganhar um salário mensal de 24 contos de réis. Chefiava um staff de 94 funcionários entre professores, assistentes, datilógrafos, serventes e motoristas. Ainda em 1933, o compositor criou três níveis de cursos para professores que quisessem se aperfeiçoar no assunto, recebendo certificados de professores de música e canto orfeônico (HOMEM, 2012, p. 33)

O projeto de canto orfênico desenvolvido por Villa-Lobos foi baseado na educação musical de Kodály, porém, adaptado para a realidade brasileira. O programa foi dividido em três etapas de atividades que previam a organização desta prática na grade escolar: a formação de docentes qualificados, a formação de grandes concentrações orfênicas e a organização, composição e arranjo de canções folclóricas direcionadas para o processo pedagógico da educação musical. Assim como na proposta de Kodály, os solfejos seriam feitos através da manossolfa.

Visto que a educação musical interfere no desenvolvimento do ser humano no sentido da formação da personalidade, do caráter, do comportamento, das emoções, da sensibilidade, do sentimento, a educação através da música tem um relevante potencial. Essa potência, associada com a desejável noção de nacionalismo e patriotismo ligadas à ideologia da época, fizeram da música uma ferramenta educacional ainda mais interessante no sentido político. A necessidade de afirmação da identidade nacional durante a era Vargas possibilitou que a educação musical proposta por Villa-Lobos tivesse um bom alcance e desempenho, servindo também, para além do setor educacional, ao setor político.

O ensino musical pode ser dirigido a todos e estimula as capacidades de cada um, atuando no sentido de uma formação integral do ser humano, e não para a educação especializada. O valor

deste tipo de ferramenta educacional facilita a socialização através de seu trabalho interdisciplinar, em constante contato com outras áreas do conhecimento. A linguagem musical é uma forma de nos relacionarmos com o mundo, e é universal.

Émile Jaques-Dalcroze abriu diversas portas para descobertas no âmbito da educação musical entre os séculos XIX e XX. Nascido na Áustria, em Viena, em 1865, foi precursor dos chamados métodos ativos, e influenciou uma geração de educadores musicais, entre eles, Edgar Willems, Carl Orff e também Zoltán Kodály, abordados anteriormente. Seu interesse era agregar aos objetivos da educação musical uma visão integradora sobre o aluno. Os métodos ativos sustentam que qualquer indivíduo é capaz de se desenvolver musicalmente, desde que seja exposto à metodologias adequadas.

O método de Dalcroze é aplicado nas 14 turmas de canto coral formadas por aproximadamente 500 alunos que integram o processo pedagógico do Instituto Baccarelli, uma organização não governamental que atende anualmente mais de 1300 alunos na comunidade de Heliópolis, utilizando a música como ferramenta para a transformação individual e social no sentido de formar cidadãos mais preparados para viver em sociedade e transformar o meio ambiente, interagindo e melhorando seu entorno.

O centro da metodologia que Dalcroze desenvolveu é a *Rítmica*, um sistema de educação musical que tem como objetivo a musicalização do corpo. Nela, os elementos musicais são entendidos através dos movimentos corporais. Suas ideias foram fundamentadas na Eurytmia de Rudolf Steiner, fundador da antroposofia. A Eurytmia é uma arte terapêutica que tem como base o movimento corporal, com o objetivo transformar o corpo em um instrumento capaz de harmonizar o interior do homem com a alma, com o mundo e com o cosmo. É utilizada como uma forma terapêutica de equilíbrio entre o ser interior e o exterior. Surgiu por volta de 1912, baseada na Ciência Espiritual Antroposófica que Steiner estava propondo na época. Em 1919 foi fundada a primeira Escola Waldorf, e a Eurytmia foi incluída como matéria fundamental do currículo pedagógico. Hoje, ela permanece obrigatória na grade curricular de todas as escolas Waldorf.

Para além de metodologia prática que desenvolveu, envolvendo a relação do movimento com a música, Dalcroze produziu um vasto legado teórico a partir de suas investigações não só sobre a educação musical, mas, também, sobre as artes em geral, já que, invariavelmente, buscava analisar ferramentas de expressão. Sua metodologia, também chamada de pedagogia ativa, valorizava a participação do aluno no processo de aprendizagem.

Ao contrário do contexto da época, que entendia o aluno como um ser que passivamente e mecanicamente recebia os ensinamentos na sala de aula, Dalcroze contribuiu para a reforma educacional que trouxe o aluno como um participante ativo do processo de educação. Reconheceu

que todos os indivíduos seriam capazes de se desenvolver musicalmente a partir de metodologias adequadas e elaborou uma série de exercícios que implicavam que o aprendizado musical passasse pela experiência corporal. Assim, inspirou uma profunda revolução, influenciando o campo educacional para uma geração de educadores por toda a Europa.

A grande contribuição de Jaques-Dalcroze está no fato de ter retirado o aluno da educação “livresca” a que estava submetido e fazê-lo participar de uma série de exercícios que demandam atuação física, tendo o corpo como objeto de expressão de uma representação dos elementos da música. Através dos movimentos corporais, o aluno passa a experimentar sensações físicas em relação à música, abrindo caminhos para a criatividade e a expressão. O grande objetivo de Jaques-Dalcroze era fazer o aluno experimentar e sentir para somente depois dizer “eu sei” (MATEIRO; ILARI, 2012, p. 29)

Os trabalhos realizados por Rudolf Steiner (Alemanha), Shinichi Suzuki (Japão), Zoltán Kodály (Hungria), Edgar Willems (Bélgica), Carl Orff (Alemanha), Hans-Joachim Koellreutter (Alemanha, naturalizado no Brasil), Heitor Villa-Lobos (Brasil) e Émile Jaques-Dalcroze (Áustria) foram fundamentais na construção de novas propostas educacionais no século XX. Suas pesquisas e metodologias são de extremo valor educacional, filosófico, sociológico e histórico para o mundo. As abordagens que desenvolveram diferem nos métodos, mas pontos centrais como o desenvolvimento integral para formar seres humanos mais conscientes e ativos são possivelmente o maior legado que eles deixaram para os dias de hoje.

A pesquisa de Dalcroze no campo da educação musical influenciou todos os outros educadores musicais citados, exceto por Rudolf Steiner que não era exatamente um educador musical, mas utilizava a música como uma das ferramentas da proposta educacional que desenvolveu. Assim, em reconhecimento à fundamental importância que Dalcroze carrega no pioneirismo e brilhantismo de seu método no âmbito da educação, sua pesquisa e propostas educacionais são abordadas em detalhe no capítulo 2 deste projeto.

As pesquisas dos educadores musicais chegaram até o Brasil no século XX, e, aos poucos, foram se espalhando pelo país. Algumas das metodologias explicitadas são, atualmente, utilizadas por educadores brasileiros.

O Método Dalcroze foi implantado pela primeira vez no Brasil em 1937 no Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro, exatamente um ano após a fundação desse conservatório. O método representava uma proposta inovadora para o ensino da música e era compatível com o espírito modernista da época. A etnomusicóloga Rosa Maria Zamith, que teve contato com o Método Dalcroze pela primeira vez em 1968, no Seminário de Música Pró Arte, no Rio de Janeiro, foi uma das primeiras professoras a utilizar exercícios dalcrozianos em escolas da rede pública daquele estado (MATEIRO; ILARI, 2012, p. 32)

Atualmente, há muito interesse pela metodologia Dalcroze no Brasil, porém, ainda não há escolas especializadas em seu método como no Japão, nos Estados Unidos e em alguns países da

Europa. Na Suíça, um Instituto fundado pelo próprio Dalcroze oferece cursos de Rítmica, solfejo e improvisação e, ainda, uma pós graduação para instrumentistas. Em nosso país, há alguns professores especializados que ministram aulas em festivais, oficinas e encontros de educação musical. No Brasil, o Método Dalcroze integra disciplinas em cursos como licenciatura em Música, Teatro, Educação Física e Dança.

“As primeiras interações com a pedagogia Kodály chegam à América do Sul via Argentina, em 1969, e no Chile e no Peru em 1970. Embora Kodály tenha viajado por vários países, ele não esteve pessoalmente no Brasil” (MATEIRO; ILARI, 2012, p 61). Hoje, professores especializados nesta metodologia oferecem oficinas e cursos em diversas cidades brasileiras.

Edgar Willems esteve no Brasil pela primeira vez em 1963, na Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, quando se tornou sócio honorário da Associação dos Professores de Educação Musical da Bahia (Apemba). A metodologia que desenvolveu é de difícil aplicação, pois exige um investimento alto em material e também implica uma considerável dedicação à pesquisa constante por parte dos professores. Além disso, a formação de um professor na metodologia é extremamente exigente. Por esses fatores, a aplicação deste método não é tão comum em nosso país.

A metodologia de Carl Orff é utilizada em diversos colégios no Brasil, como, por exemplo, o Colégio Americano em Porto Alegre (Rio Grande do Sul), o Instituto Goethe (São Paulo), Conservatório Lavignac (Santos), Escola de Música de Blumenau (Blumenau), Colégio Bom Jesus (Curitiba), entre outros. O método e o Instrumental Orff tem uma relevante abrangência nacional.

Segundo uma pesquisa realizada por Brandner-Vailati e outros, em 1990, para as comemorações dos 40 anos da primeira edição do Musik für Kinder (Música para crianças), os primeiros impulsos para a introdução da proposta de Carl Orff no Brasil aconteceram em 1963, por meio dos cursos ministrados por Hermann Regner, em Teresópolis e nas cidades de São Paulo, Brasília e Rio de Janeiro. Durante os anos de 1960 e 1970, muitos estudantes e professores de música brasileiros realizaram períodos de estudos ou cursos no Instituto Orff, em Salzburg. Retornando ao Brasil, aplicaram, em seus espaços de atuação, os conhecimentos adquiridos (MATEIRO; ILARI, 2012, p. 130-131).

Por volta de 1970, a pesquisa de Suzuki chegou ao Brasil, e, a partir desta época, a metodologia passou a ser incorporada por diversos professores e escolas no país, principalmente em Curitiba, Porto Alegre, Florianópolis, Campinas, Londrina, São Bento do Sul, Santa Maria e também em São Paulo. Na capital, hoje, o Instituto Baccarelli ministra cursos oficiais da metodologia por meio de professores autorizados, como Shinobu Saito, Edward Kreitman, David Evenchicke e Virginia H. Dixon.

Koellreutter, que chegou no Brasil por volta de 1937, criou o departamento de Música da Universidade Federal da Bahia, os Seminários Livres da Pró-Arte em São Paulo e em Piracicaba, e

participou de outras iniciativas e propostas importantes, como a fundação da Orquestra Sinfônica Brasileira.

Uma educação musical para todos, e não apenas a futuros músicos profissionais, que visa a formação integral dos indivíduos, e não a formação especializada, tem a capacidade de desenvolver as potencialidades individuais, ampliando a consciência sobre si e sobre o mundo, modificando o homem e a sociedade. A construção de novos paradigmas para a formação de um ser humano íntegro e integrado com o meio ambiente privilegia o ser humano. Através do espírito criativo, que habita todos os alunos, pode-se explorar as capacidades de cada um estimulando a criação e não a reprodução, conduzindo a utilizar a criatividade para a transformação do meio ambiente, para projetar um futuro, para criar soluções aos impasses de um entorno que está em constante movimento, para formar um ser humano com uma postura efetivamente ativa.

Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade (MORIN, 2000, p. 93)

O desenvolvimento da criatividade e a ampliação dos recursos sógnicos são analisados neste projeto a partir da educação musical aplicada nos alunos de canto coral do Instituto Baccarelli, que promove o ensino musical para crianças e jovens da favela de Heliópolis utilizando como base metodológica a proposta de Émile Jaques-Dalcroze, um importante educador musical que elaborou um método de ensino ativo no qual utiliza o movimento corporal como ferramenta para o ensino da música. A análise do desenvolvimento da criatividade e da ampliação do repertório sógnico e sensível dos alunos de canto coral do Instituto Baccarelli é feita a partir da semiótica do norte-americano Charles Sanders Peirce.

Assim, neste momento, faz-se necessário apresentar como esse projeto entende o significado de criatividade para, depois, compreender como ela é desenvolvida no processo educacional praticado na instituição de ensino em questão, o Instituto Baccarelli. Dessa maneira, também é imprescindível discorrer sobre proposta metodológica de Émile Jaques-Dalcroze, utilizada na educação de canto coral da instituição. Por fim, são apresentados os parâmetros da semiótica de Peirce que norteiam a análise de como o ensino musical de canto coral no Instituto Baccarelli desenvolve a criatividade e amplia os recursos sógnicos dos alunos de canto coral submetidos ao ensino.

1.2 Criatividade

As aulas de canto coral do Instituto Baccarelli reúnem turmas de aproximadamente 40 alunos. São 14 classes que integram atualmente o processo pedagógico dessa etapa de ensino musical na instituição. As aulas duram em média uma hora e meia, e, durante esse tempo, a convivência entre os alunos é intensa. A troca entre os estudantes, proporcionada e direcionada pelos professores durante aulas, constrói um sistema de significados que irão interferir nos estágios de desenvolvimento de cada um. Durante as aulas, os alunos se expõem uns aos outros. Além do canto, as aulas trabalham exaustivamente o movimento corporal através de exercícios e coreografias, a partir da utilização da metodologia de Dalcroze, que utiliza o corpo e a voz para a educação musical.

O grau de exposição dos alunos é alto, pois, além da voz, trabalham simultaneamente o corpo. A expressão interior de cada um encontra uma realidade externa, uma realidade no outro, e é nesse espaço de ligação com o outro que os alunos se experienciam como sujeitos. Os professores de canto coral do Instituto promovem a interação entre os alunos em diversos graus. As aulas iniciam com um aquecimento, e, nessa etapa, o exercício é o mesmo para todos. Ao realizarem a atividade em conjunto, onde as individualidades de cada um não são destacadas, o todo se regula e o som é produzido em uníssono, ou seja, na mesma altura. As crianças se sentem mais confortáveis para se expor e arriscar, já que não serão percebidas em destaque.

Depois da atividade de aquecimento, os alunos já se encontram mais acessíveis e livres para as atividades que seguirão. O ato de cantar em grupo revela particularidades que ficariam inibidas nos interiores dos alunos se não fossem impulsionadas durante as aulas no Instituto. Ao serem expostos todos à mesma atividade, as particularidades não serão realçadas e, assim, o grau de inibição será menor, proporcionando um estado de sociabilidade. Em seguida, os professores costumam separar os alunos em grupos. Dependendo da atividade, esses grupos podem ser de 20 alunos, 10 alunos, etc. Nesse momento, os alunos já se encontram em um estado mais cômico e transitável, e poderão dar vazão à expressão de maneira mais natural. A ação conjunta irá encorajar os integrantes dos grupos a realizarem as atividades.

Com a sequência de atividades propostas pelos professores que integram o processo pedagógico do Instituto Baccarelli, utilizando como base a metodologia Dalcroze, o ambiente proporcionado aos alunos é seguro e confortável para que eles se manifestem e estimulem o potencial da imaginação, desenvolvendo e ampliando os recursos criativos. A análise de como a criatividade é desenvolvida na prática durante as aulas de canto coral do Instituto é melhor detalhada no capítulo 3. Para que essa análise possa ser examinada, faz-se necessário apresentar

como a criatividade é compreendida neste projeto. Assim, o objetivo deste capítulo é investigar o significado do conceito de criatividade e da capacidade de relacionar a cognição à imaginação, a partir de fenômenos interiores e exteriores ao sujeito, proporcionando um pensamento analítico.

A criatividade, ou processo criativo, é uma atividade que produz algo novo, seja uma representação de um objeto, um pensamento construído pela mente, um sentimento ou uma emoção. No comportamento humano, podem-se observar alguns tipos diferentes de ações: a reprodutiva, ou seja, o ato de reproduzir ou repetir condutas ou ações, fato que está fortemente relacionado à memória, e também a atividade de criar, quando imaginamos alguma projeção para o futuro ou mesmo quando ilustramos o passado. (VIGOTSKI, 2014)

Quando, por exemplo, desenha-se a partir de observações do entorno, reproduz-se o que se tem no meio ambiente. Quando pinta-se, por exemplo, a casa onde se viveu na infância ou alguma situação desta época, são reimpressos traços daquelas impressões já vividas. Quando escreve-se a partir de observações da natureza, reproduz-se o que está sendo visto ou já foi visto anteriormente, o que foi previamente elaborado ou assimilado. Essa atividade repete, em menor ou maior grau, algo já existente.

A memória do que já se viveu e a maneira como se solucionaram as questões da época apoiam novas experiências no sentido de que a memória preserva vivências para que o ser humano possa superar novamente situações que se repetem em circunstâncias similares. A conservação de experiências já vividas é extremamente importante para solucionar situações já superadas anteriormente.

Entretanto, se reduzíssemos a capacidade de solução apenas à memória do que já se viveu, para que essa experiência pudesse ser repetida nas mesmas circunstâncias que se passaram, o ser humano não seria capaz de transformar o meio ambiente que está em constante movimento. Se o sujeito vivesse somente a partir da memória do que já se passou, de condições habituais do mundo exterior, não seria capaz de produzir uma resposta criativa.

Assim, além da capacidade reprodutora, que é extremamente importante por resgatar vivências e experiências para que seja possível solucionar situações que se dão em circunstâncias semelhantes, o ser humano possui também a capacidade de criação. Quando imagina-se uma situação futura, não limita-se a pensar em situações que já foram vivenciadas. Não há recordações sobre isso, pois tal situação ainda não criou impressões na memória. As lembranças passadas e as possibilidades futuras não são conhecidas, porém, ainda assim, pode-se formar uma imagem, uma ideia, uma projeção do que poderia ser uma situação futura.

Quando se imagina uma situação passada, por exemplo, as batalhas medievais, o império persa, ou revoluções que aconteceram durante a história do mundo, também não se tem essa

vivência, assim como não se tem as do futuro, porém, a partir do mesmo princípio, o da criação, é possível formar uma imagem de como essas situações podem ter acontecido. A atividade que não se limita à reprodução de algo já vivido é uma atividade de criação. Uma função criadora é capaz de produzir novas imagens, ações, pensamentos, sentimentos e emoções.

A atividade criadora pode, também, combinar elementos que já são conhecidos. Mesmo que não se tenha visto ou levantado uma espada, a partir dos livros, filmes, museus e da memória de outras pessoas, quando compartilhada, pode-se criar uma imagem e pensar como esta pode ter sido utilizada pelos samurais – ainda que o indivíduo seja ocidental, e que nunca tenha visto um samurai, uma espada, e uma luta oriental. Segundo Vigotski (2014), assim, pode-se combinar elementos e criar situações, seja para ilustrar o passado, ou para projetar o futuro.

Para além de reproduzir o que está no entorno, como desenhar o mar, pintar o céu, repetir algum movimento corporal aprendido, escrever sobre a casa onde se passou a infância ou compor uma música sobre alguma experiência que marcou sua vivência, o ser humano é capaz de criar, combinar elementos, reelaborar hipóteses a partir das experiências passadas, criando novas abordagens.

A atividade criadora faz do humano um ser que se projeta para o futuro, no sentido de criar mecanismos criativos para transformar o ambiente social, para que possa sobreviver às mudanças do mundo exterior, e também às transformações que sofre no íntimo mundo interior.

Se apenas se reproduzissem situações já vividas, nas mesmas circunstâncias em que elas aconteceram, não seria possível sobreviver às mudanças pelas quais o mundo atravessou durante a história da humanidade. É justamente pela função criadora intrínseca a todos os seres humanos, que nos tornamos seres que criam e modificam o presente, em função do passado, e para o futuro.

A psicologia chama de imaginação ou fantasia essa atividade criadora do cérebro humano baseada nas capacidades combinatórias, atribuindo a elas um sentido diferente daquele que lhe é atribuído cientificamente. Na sua concepção comum, a imaginação ou fantasia designam aquilo que é irreal, o que não corresponde à realidade e, portanto, sem nenhum valor prático. No entanto, a imaginação como fundamento de toda a atividade criadora manifesta-se igualmente em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e tecnológica. Nesse sentido, absolutamente tudo o que nos rodeia e que foi criado pela mão do homem, todo o universo cultural, ao contrário do universo natural, é produto da imaginação e criação humanas (VIGOTSKI, 2014, p. 4)

As descobertas feitas pelo homem até agora são produtos da criatividade, pois foi necessário combinar elementos já existentes para alguma função, algum desejo ou alguma necessidade. Essa combinação produz um novo objeto, que passa a ser incorporado ao cotidiano humano posteriormente. Por exemplo, um pedaço de madeira que era utilizado como tocha foi, a partir da imaginação e necessidade do ser humano, se transformando em outros objetos até que se fez

necessária a descoberta da lâmpada. Todos os estágios deste pedaço de madeira, passando pela tocha, vela, gás, até chegar na eletricidade, são produtos da atividade criadora, a partir da imaginação e da necessidade que se apresentou nos momentos que esses objetivos foram criados e foram evoluindo.

A imaginação sempre esteve presente nas criações do homem ao longo da história do mundo. Se se dependesse apenas da atividade reprodutora, não se teria criado tantos mecanismos para a evolução.

É comum associar a criatividade, ou a atividade de criação, aos gênios que produziram importantes obras que modificaram o curso da humanidade, que realizaram grandes descobertas científicas. Esses são geralmente reconhecidos como gênios, prodígios e extremamente talentosos. Com imensa facilidade atribuímos esses títulos a nomes como Einstein, Newton, Darwin, Freud, entre muitos outros. No entanto, a potência criativa não pode ser reconhecida somente quando algo grandioso é concretizado, materializado. (VIGOTSKI, 2014)

Todos os seres humanos possuem naturalmente a capacidade de criação. Qualquer homem imagina situações, cria fantasias, pensa sobre o passado, projeta o futuro, ainda que sua produção seja considerada insignificante, o homem produz, o homem cria. Podem-se criar objetos, mas também criam-se sentimentos, emoções, pensamentos, fórmulas científicas, etc. A partir de qualquer necessidade, seja exterior, seja uma demanda interior, o homem cria soluções para transformar-se.

No cotidiano, em qualquer situação que se apresente, o homem tem as condições necessárias para criar. Qualquer manifestação que extrapole o limite da rotina, por menor que seja, é uma atividade decorrente do processo criativo. Qualquer parcela de novidade em um dia comum, é consequência da natural capacidade de criar.

Os processos criativos podem ser observados desde a infância. A atividade criativa durante este período de desenvolvimento é uma questão bastante estudada devido à importância que o estímulo desta capacidade tem para o desenvolvimento e amadurecimento da criança. Na primeira infância, de acordo com Vigostki (2014), os processos criativos se manifestam sobretudo nas brincadeiras. “O menino que cavalga num cabo de vassoura imagina que monta em um cavalo, a menina que brinca com a boneca imagina ser sua mãe, a criança que no jogo se transforma em ladrão, em soldado ou em marinheiro, todas essas crianças que brincam são exemplos do mais autêntico e verdadeiro processo criativo” (p. 6).

É importante observar que, durante a brincadeira, a criança se recorda de experiências vividas e de assuntos que já conhece, por exemplo, o menino sabe que o cavalo é um animal que cavalga, porém, ele reelabora esse conhecimento combinando e adicionando outros elementos para construir uma nova realidade, e essa reelaboração é um processo criativo. O fato de a criança

conhecer um cavalo e, a partir dessa experiência anterior, combinar elementos que o levem a imaginar que um cabo de vassoura é um cavalo não é uma reprodução apenas, essa nova construção, a partir de elementos que já se conhece, é o fundamento do processo criativo.

Existe um vínculo muito forte entre fantasia e realidade, já que a fantasia não é aleatória, não é uma produção inventada completamente do zero, ela parte de uma realidade, seja uma experiência vivida, uma imagem já vista, ou um sentimento já sentido. A fantasia tem uma origem. Essa origem passa por um processo criativo para se tornar uma fantasia. No entanto, a imaginação é composta por elementos absorvidos da realidade, extraídos de vivências e observações. Ainda de acordo com Vigotski (2014) “só as representações religiosas ou míticas da natureza humana poderiam atribuir ao processo imaginativo uma origem sobrenatural, não vinculada à nossa experiência do passado” (p.10).

Criações muito elaboradas, como os mitos, as lendas e até os sonhos, por exemplo, são uma combinação de elementos extraídos da realidade e submetidos ao processo criativo de nossa mente para se transformar em algo novo. São resultado do complexo processo da imaginação. A fantasia é construída a partir do que se retira da realidade, do mundo real. O processo de criar algo novo pode, então, combinar elementos já vividos, vistos ou sentidos, e, em um nível mais avançado, adequar novamente os elementos criados em primeiro lugar, e assim sucessivamente, de modo infinito. Entretanto, mesmo um último nível de criação, que já combinou e recombina elementos da fantasia, se deu a partir de elementos do mundo real, da vida.

Dessa maneira, a capacidade de imaginação está relacionada com a diversidade e com a quantidade de experiências acumuladas. As vivências são a matéria-prima para a construção da imaginação e elaboração das fantasias. Quanto maior o material disponível para a imaginação, maior será a possibilidade de combinações que o processo criativo tem disponível essa atividade mental.

A conclusão pedagógica que podemos tirar daqui é a necessidade de ampliar a experiência da criança se quisermos proporcionar-lhes bases suficientemente sólidas para sua atividade criativa. Quanto mais a criança vir, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais elementos da realidade a criança tiver à sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será sua atividade imaginativa [...] A fantasia não se opõe à memória, mas apoia-se nela e dispõe os seus dados em novas e novas combinações (VIGOTSKI, 2014, p. 12-13)

A imaginação é um processo que acontece em diversas situações. Como vimos, pode-se criar situações que não aconteceriam na vida real a partir de elementos da vida real, como o exemplo do menino que cavalga em um cabo de madeira, mas também pode ser aplicada em outras situações. Quando aprende-se na escola sobre Revolução Inglesa, entende-se como esta aconteceu pois há

elementos para combinar, imaginar, criar a imagem de como ela pode ter se dado. Só é possível imaginá-la pois existem no repertório de experiências elementos como o exército, as espadas, os navios, como funcionavam as dinastias, a Igreja, o Estado, os interesses políticos, as estruturas sociais, a nobreza, a burguesia, e assim por diante. A partir da combinação desses elementos, reais, pode-se imaginar a história de como a Revolução Inglesa se deu no século XVII, ainda que não se tenha nenhuma memória real do que se passou, pois não se viveu naquela época.

Segundo Vigotski (2014), são os mecanismos de imaginação, os processos de criação, que servem de base para que seja possível entender o passado, e projetar o futuro. A imaginação é uma função necessária, vital, não é um divertimento em vão. Não se pode imaginar a muralha da China, por exemplo, sem que os processos criativos não entrem em atividade e combinem imagens de um muro, muito grande, construído na fronteira do país com pedra, madeira, e outros materiais. Ainda que se veja uma foto que ilustre parte da muralha, essa imagem só irá se completar na mente através da imaginação, do processo criativo, que vai combinar elementos e construir essa fantasia.

Os elementos da realidade são, então, combinados pelo processo criativo, através da atividade criadora, para ter-se uma imagem sobre algo que é real, mas que, quando não se tem a experiência daquela situação, é um produto da imaginação, seja o entendimento das revoluções Inglesa e Francesa, seja da Grande Muralha da China. As combinações de elementos são possíveis quando se tem elementos para serem combinados, ou seja, quando há uma reserva de vivências e experiências acumuladas para serem utilizadas como matéria-prima para a imaginação, através da criatividade. A imaginação é, também, dependente de vivências e memórias anteriores ao momento da criação.

É importante lembrar que, nestes casos, a imaginação é fruto também da experiência de outras pessoas e do compartilhamento dessas experiências. Se ninguém tivesse visto um deserto e descrito essa vivência para outras pessoas, por exemplo, dificilmente se conseguiria reunir os elementos para visualizar mentalmente um deserto. Assim, a imaginação não trabalha de maneira aleatória e desgovernada, ela é orientada pela memória, seja própria ou de outras pessoas que compartilham suas experiências, tornando possível que os elementos utilizados para se criar uma imagem sejam adequados para o que se queira criar.

A imaginação adquire, então, uma outra importância. Se no primeiro tipo, onde a criança utiliza elementos reais para criar uma nova experiência pela qual vai passar, como cavalgar em um cavalo, ainda que nunca se tenha subido em um cavalo anteriormente, nesse segundo se dá quando utiliza-se o processo de criação para imaginar coisas reais que não foram vividas, como, por exemplo, a Revolução Inglesa, segundo Vigotski (2014) é atribuída outra importância para a fantasia: a de ampliar a experiência do homem.

Através do processo criativo, pode-se entender o que se passou no mundo, pode-se imaginar construções históricas, paisagens naturais nunca antes vistas, não se limitando à memória individual, mas expandindo a experiência do homem. A possibilidade de imaginar o que não se viu amplia o repertório do ser humano, e não o limita ao seu próprio ciclo de vivências, passando então a assimilar a experiência do outro, com a ajuda da imaginação.

Quando lemos o jornal e conhecemos inúmeros acontecimentos não testemunhados diretamente, quando a criança estuda geografia ou história, quando simplesmente a partir de uma carta tomamos conhecimento do que ocorreu com outra pessoa, em todos esses casos a nossa imaginação está a serviço da nossa experiência. Tem-se, assim, uma dependência dupla e recíproca da imaginação com a experiência. Se no primeiro caso a imaginação se apoia na experiência, no segundo a própria experiência se apoia na imaginação (VIGOTSKI, 2014, p. 15)

Os produtos da imaginação interferem também em nossas emoções e sentimentos. A fantasia, ainda que não seja real, produz sentimentos reais, emoções reais. Por exemplo, ao imaginar que uma sombra em um quarto escuro a noite é a silhueta de alguém que entrou sem permissão, essa imaginação produz medo, insegurança, desespero, o coração acelera, a garganta seca, os músculos contraem e todo o sistema de defesa corpo é ativado. O produto da imaginação não é, necessariamente, real, a fantasia de que um invasor está provocando uma ameaça é um produto do processo de criação da mente, porém, os sentimentos e as emoções que essa imaginação desencadeia são reais.

O que se fantasia e se imagina interfere diretamente nos sentimentos e emoções. Ainda que sejam produtos de imaginação e não, necessariamente, produtos da realidade externa, internamente essas imagens são reais, pois a mente e o corpo lidam com esses produtos como se fossem verdadeiros, e o ser humano experimenta, então, as sensações daquela produção.

Ao assistir a um filme de ficção e, portanto, uma invenção, ainda que a partir de elementos reais, é comum sentir as emoções referentes às situações que os personagens estão vivendo. Uma vitória de um herói pode gerar alegria, a morte de um personagem pode produzir tristeza, a conquista de um general em uma batalha de guerra pode produzir revolta, e essas emoções e sentimentos produzidos a partir de uma fantasia são reais para a mente, na medida em que o corpo reage, lágrimas podem cair, sorrisos podem surgir, as mãos podem suar, o coração pode acelerar, e esses sentimentos são reais e partem da capacidade criativa do ser humano. O homem é capaz, através dos processos de criatividade, de imaginar, de fantasiar, criando para si, a partir das imagens, sentimentos, sensações, emoções, visitando espaços internos.

O mesmo processo acontece durante a leitura de um livro, ou na escuta de uma música. A combinação de impressões externas organizada pela imaginação, através de processos criativos, despertam uma série de sentimentos e emoções. Essa experiência pode, através da atividade

criadora, desencadear e apresentar para um ser humano um universo de emoções e experiências. A fantasia criada pela mente é sentida pelo corpo, pelo ser, tornando-se, assim, real para aquele que sente, ampliando e expandindo o repertório sentimental e emocional daquela pessoa.

Os elementos a partir dos quais foram construídos e apropriados pelo homem da realidade e em seu pensamento foram sujeitos a um trabalho de reconstrução, transformando-os em produtos da imaginação. Ao serem materializados, voltaram outra vez à realidade, mas trazendo consigo uma força ativa nova, capaz de transformar essa mesma realidade, fechando-se, assim, o ciclo da atividade criativa da imaginação humana (VIGOTSKI, 2014, p. 20)

A criatividade é acionada pelo pensamento e pelo sentimento. Eles influenciam o universo interior de cada um. A fantasia, extraída da realidade e processada pela criatividade, se transforma em realidade novamente no sentido de que ela desencadeia uma série de reações no ser humano, que podem ser físicas, mentais, emocionais. Estabelece-se, assim, uma relação entre o mundo interno e o mundo externo.

O universo apresentado para uma criança é composto por pontos que vão apoiar sua criatividade futuramente. É através destes pontos que ela acumula material para ser processado e transformado em fantasia através da atividade criativa. Alguns pontos serão retidos na memória, e outros, eventualmente, serão esquecidos. De qualquer maneira, quanto maior for o universo de possibilidades apresentado para uma criança, maior o repertório que sua mente terá disponível para criar.

O processo criativo é essencial para o ser humano, e uma vasta gama de elementos apreendidos, de experiências e vivências servirá de base para estimular sua mente à capacidade criativa para a sobrevivência no ambiente que o cerca, e que está em constante transformação, preparando sua capacidade de superação nos constantes desafios da vida.

Em cada período da infância, encontra-se uma forma de expressão criativa, um processo criativo diferente. Durante a infância, a criança acumula experiências e vivências que irão apoiar seu processo criativo, e, assim, as fases do desenvolvimento da criatividade vão evoluindo em aspectos diferentes, se estruturando lentamente a partir do que está sendo apreendido, sendo influenciado pelo ambiente ao seu redor, estimulado pelas condições exteriores. Uma imaginação criativa é ativa, transforma o ser humano, que irá modificar seu entorno. A imaginação não é um estado de contemplação, ela passa por um processo que termina na materialização do que foi produzido pela atividade criativa.

O ideal da imaginação criativa consiste em sua construção e só seria, então, uma força verdadeiramente viva e real ao orientar as ações e os atos do homem para a materialização e realização. Se separarmos a contemplação e a imaginação criativa como duas formas extremas e em essência diferentes de fantasia, torna-se claro que na educação da criança a construção da imaginação possui não apenas um

significado parcial de exercício e estímulo de uma função isolada qualquer, mas tem um significado global que se reflete em todo o comportamento humano (VIGOTSKI, 2014, p. 48)

No ambiente escolar, realizar uma atividade criativa em conjunto, promover a criação coletiva com diversas crianças ao mesmo tempo, produz um ambiente estimulante, despertando a atenção dos alunos. Estes se sentem atraídos pelo processo da criação em conjunto. Inventar, criar personagens e histórias e se expressar em coletivo promovem um impulso criador e desenvolvem a criatividade de quem participa da atividade, aumentando o repertório e a capacidade de criar e, conseqüentemente, de participar ativamente de seu entorno.

Uma criança capaz de participar de seu ambiente é capaz de modificá-lo. Assim, o processo criativo individual, estimulado e repleto de experiências base para a criação, não é apenas uma atividade que desenvolve a capacidade de sobrevivência daquele ser somente, mas tem a potência para alterar uma sociedade inteira, já que interfere em todo o meio social a partir da ação individual. A criação em conjunto é um trabalho de cooperação, em coletivo, e exige respeito, disciplina, coletividade, valores essenciais para se viver em sociedade.

A educação promove atividades que estimulam a criatividade e despertam na criança as potencialidades que ela já possui, orientando o desenvolvimento da ação criativa em uma determinada direção. O trabalho em grupo estimula as capacidades individuais e as potências daquele conjunto de crianças, resultado de influências de fatores externos, apreendidos através da soma das experiências às quais foram expostas, e também de individualidade de cada um, a partir de seus sentimentos, pensamentos e emoções.

Vigotski (2014) diz que “o melhor estímulo para a criação artística infantil consiste em organizar a vida e o contexto social das crianças de tal modo que criem a necessidade e a possibilidade da criação infantil” (p. 80). A criatividade permite à criança desenvolver a imaginação, direcionar sua fantasia e dominar a linguagem, seja verbal, escrita ou musical, dependendo do estímulo, transmitindo assim seus pensamentos, sentimentos e seu mundo interior. As crianças imitam suas impressões do mundo externo, e “através do instinto e da imaginação, a criança cria as situações e o ambiente que ela própria nunca experimentou e que usa para concretizar seus impulsos emocionais (heroísmo, valentia, generosidade)” (VIGOTSKI, 2014, p. 87).

As imagens criadas a partir da imaginação se concretizam através dos processos criativos, tornando-se realidade para aquele que criou a fantasia. As brincadeiras educam as crianças, produzem ambiente e oportunidade para imaginar, e experimentando novas percepções contribuem na formação do caráter, da personalidade e da visão de mundo. Mais do que o resultado final da

imaginação, o processo que se dá através da atividade criativa deve ser valorizado. É na experiência durante o exercício da criação que se reconhece o mundo interior, independente do que se está realmente materializando durante a atividade. Essa materialização gera prazer, estimulando novamente os impulsos de criação.

Limita-se, geralmente, a criatividade às áreas artísticas,

no entanto, também na área das técnicas encontramos um desenvolvimento intensivo da criatividade da criança, particularmente nessa idade que mais nos interessa. A elaboração de modelos de aviões e de máquinas, a criação de novas construções, de desenhos, e as atividades dos ateliês de jovens naturalistas – todas essas formas da criatividade técnica infantil assumem um enorme significado porque orientam o interesse e a atenção das crianças para uma nova área, na qual se pode revelar a imaginação criativa do homem (VIGOTSKI, 2014, p. 110)

O homem, em todas as etapas de sua vida, de criança à idade adulta, interfere no meio no qual está inserido. Vive em um tempo e espaço, partindo da cultura de sua época e seus paradigmas. Neste tempo e espaço, há uma história que foi vivida para que se chegasse neste ponto. Essa história foi feita por outros homens anteriormente, que também estavam inseridos em um ambiente decorrente da construção histórica de outros homens. Na medida em que o ser humano existe, ele interfere em seu entorno imprimindo suas marcas, que são deixadas para as próximas sociedades.

“Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da história e da cultura”, explica Freire (2011, p. 58). Integrar-se ao seu contexto não é somente viver neste meio ambiente, é entender, interagir e transformá-lo. O processo de sobrevivência está fundamentalmente ligado à criatividade, que combinará experiências e vivências, memórias individuais e coletivas, para projetar futuras situações – que poderão ou não serem ativadas por quem imagina.

A participação no processo histórico de seu tempo exige do homem ação, e não apenas contemplação. Através da educação, de atividades voltadas para o desenvolvimento criativo, tornando os alunos ativos na sala de aula, forma-se seres humanos capazes de interferir em seu meio, a não serem somente espectadores. Um ambiente escolar estruturado por vivências onde os alunos participam permite que estes tomem consciência de suas potencialidades como seres capazes de participar da sociedade e da cultura que os cerca.

O que teríamos que fazer, numa sociedade em transição como a nossa, inserida no processo de democratização fundamental, com o povo em grande parte emergindo, era tentar uma educação que fosse capaz de colaborar com ele na indispensável organização reflexiva de seu pensamento. Educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica. Isso significava então colaborar com ele, o povo, para que assumisse posições cada vez mais identificadas com o clima dinâmico da fase de transição (FREIRE, 2011, p. 139)

Na busca por um fenômeno educacional que possibilite a abertura do ser humano para um processo de compreensão do mundo e posicionamento perante uma sociedade de forma criadora, ativa, e não contemplativa, é que encontramos a educação musical como ferramenta de transformação social. Ultrapassando a linguagem verbal, através da qual todo o conhecimento científico é transmitido no modelo educacional tradicional, a educação musical é um tipo de linguagem que abrange dimensões biológicas, sociais, culturais e psíquicas do ser humano.

Todo o futuro do homem é conquistado através da imaginação criativa. A orientação para o futuro, um comportamento baseado no futuro e derivado desse futuro, é a mais importante função da imaginação e, por isso, o objetivo educacional mais significativo do trabalho pedagógico é a orientação do comportamento da criança na idade escolar com a intenção de prepará-la para o amanhã, na medida em que o desenvolvimento e o exercício da criatividade constituem-se como a principal força no processo de concretização desse objetivo. A formação da personalidade criativa, projetada para o futuro, prepara-se através da imaginação criativa materializada no presente (VIGOTSKI, 2014, p. 111-112)

Com as revoluções tecnológicas, o campo científico determinou uma maneira de entender o mundo a partir de leis físicas e matemáticas. Essa é uma evolução que aconteceu gradativamente. Deparamo-nos com um pensamento voltado para a matemática, geometria e álgebra desde René Descartes (1596-1650), filósofo, físico e matemático francês. Sua busca pela verdade partia de um ideal matemático, estabelecendo regras com o objetivo de resolver qualquer problema.

A chamada Revolução Científica foi marcada também por contribuições de nomes como Galileu Galilei (1564-1642), físico, matemático, astrônomo e filósofo italiano; Isaac Newton (1643-1727), físico, matemático, astrônomo e alquimista inglês. O mundo ocidental foi, assim, buscando um conhecimento baseado na racionalização, direcionado para leis e sistemas com uma lógica concreta, apoiada na inovações científicas, e não nas leis divinas e na religião, como era até então.

Deve-se evocar aqui o “grande paradigma do Ocidente”, formulado por Descartes e imposto pelo desdobramento da história europeia a partir do século XVII. O paradigma cartesiano separa o sujeito e o objeto, cada qual na esfera própria: a filosofia e a pesquisa reflexiva, de um lado, a ciência e a pesquisa objetiva, de outro. Esta dissociação atravessa o universo de um extremo ao outro: Sujeito/Objeto; Alma/Corpo; Espírito/Matéria; Qualidade/Quantidade; Finalidade/Causalidade; Sentimento/Razão; Liberdade/Determinismo; Existência/Essência (MORIN, 2000, p 26)

A partir do século XIX, a visão predominante é de um mundo material determinado por leis físicas e matemáticas, que não tem como prioridade considerar a subjetividade do indivíduo. A racionalização, um sistema lógico tido como perfeito e reproduzido de maneira soberana, é um paradigma desde então, e a educação não passaria imune aos avanços tecnológicos e a essa maneira de enxergar o mundo. “Entendeu-se que era preciso pensar a educação como produção, racionalmente, pois o encantamento que a ciência exerceu naturalizou a concepção de

conhecimento como utilidade aplicável ao trabalho”, afirma Barbieri (2012, p. 23), em sua dissertação de mestrado *Educação como um processo semiótico: semiose*.

[...] o século XX produziu avanços gigantescos em todas as áreas do conhecimento científico, assim como em todos os campos da técnica. Ao mesmo tempo, produziu nova cegueira para os problemas globais, fundamentais e complexos, e esta cegueira gerou inúmeros erros e ilusões, a começar por parte dos cientistas, técnicos e especialistas. Por quê? Porque se desconhecem os princípios maiores do conhecimento pertinente. O parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender “o que está tecido junto” (MORIN, 2000, p. 45)

Na certeza de que se poderia descobrir leis do universo que responderiam a qualquer questionamento, a racionalização que baseou toda a ciência e o pensamento moderno simplificou a complexidade do ser humano às fórmulas lineares desenvolvidas para abarcarem a sociedade como um todo. Assim, a partir desse paradigma, a educação tem como característica uma visão técnica, prática, intelectual e pré-determinada, limitando ou eliminando a subjetividade do indivíduo e não considerando linguagens que permitam que os sentimentos, as emoções, o mundo interior e a subjetividade de cada um tenha espaço para se manifestar. Para Morin (2000), ao voltar-se para as ciências humanas a visão científica eliminou o sujeito, resultou em dissociação mental radical. Somente leis, estruturas e determinações eram vistas como possibilidades.

O princípio de redução leva naturalmente a restringir o complexo ao simples. Assim, aplica às complexidades vivas e humanas a lógica mecânica e determinista da máquina artificial. Pode também cegar e conduzir a excluir tudo aquilo que não seja quantificável e mensurável, eliminando, dessa forma, o elemento humano do humano, isto é, paixões, emoções, dores e alegrias. Da mesma forma, quando obedece estritamente ao postulado determinista, o princípio de redução oculta o imprevisto, o novo e a invenção (MORIN, 2000, p. 42)

A educação não reconhece, dessa maneira, formas de conhecimento que não sejam baseadas em metodologias pré-determinadas, e, assim, desconsidera a subjetividade individual e limita a possibilidade de desenvolvimento da criatividade, que exige um ambiente livre para criar, produzir, imaginar e fantasiar. Não sendo preservadas as diferenças que o contexto social cria em cada um, a educação baseada apenas no conhecimento científico é guiada por leis e fórmulas que excluem ou limitam a expressão da subjetividade de cada um, “[...] atribui a verdadeira realidade não às totalidades, mas aos elementos; não às qualidades, mas às medidas; não aos seres e aos entes, mas aos enunciados formalizáveis e matematizáveis” (MORIN, 2000, p 27).

Nesta pesquisa, a unidade do ser humano é entendida como a complexidade do sujeito, compreendendo a diversidade de seus aspectos biológicos, emocionais, afetivos, psíquicos, sociais, culturais, racionais, sensíveis e religiosos. A multidimensionalidade natural do ser humano, quando respeitada e desenvolvida, integra o corpo à mente e ao espírito, relacionando as diversas particularidades intrínsecas ao humano. A fragmentação arbitraria complexidade do ser humano

desintegra sua unidade, comprometendo a diversidade subjetiva e inibindo as potencialidades.

Na busca por linguagens educacionais que possibilitem e estimulem o desenvolvimento integral dos alunos, dando suporte para a subjetividade de cada um e promovendo a expressão de sentimentos, emoções, vontades e potencialidades, desenvolvendo a criatividade e ampliando o repertório sócio e sensível durante a infância, a educação musical revelou-se, conforme demonstrado neste capítulo, uma ferramenta vigorosa para o fortalecimento da unidade do ser humano, fragmentada pelas metodologias que respondem e correspondem ao paradigma atual da racionalização aplicada à educação.

Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie *Homo sapiens*. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno. A educação deverá ilustrar este princípio de unidade/diversidade em todas as esferas (MORIN, 2000, p. 55)

Para analisar o desenvolvimento da capacidade criativa e a ampliação dos recursos sócio e do repertório sensível de crianças da favela de Heliópolis, submetidas às aulas de canto coral que utilizam a metodologia de ensino ativo proposta pelo educador musical Émile Jaques-Dalcroze no Instituto Baccarelli, uma organização não governamental que tem como objetivo promover, através da educação musical, valores como criatividade, autodisciplina, respeito, senso de colaboração e cidadania em crianças e jovens que estão em situação de vulnerabilidade social, o próximo capítulo é dedicado a investigar o contexto da favela Heliópolis e o processo pedagógico aplicado no Instituto Baccarelli, e, em seguida, a metodologia proposta por Dalcroze, discorrendo sobre seu desenvolvimento e suas aplicações.

Por fim, são descritos os parâmetros da semiótica do norte-americano Charles Sanders Peirce que norteiam a análise sobre como o ensino musical de canto coral no Instituto Baccarelli desenvolve a criatividade e amplia os recursos sócio dos alunos de canto coral submetidos ao ensino.

2. EDUCAÇÃO MUSICAL DE DALCROZE NO INSTITUTO BACCARELLI

2.1 Heliópolis e Instituto Baccarelli

Para compreender como a educação musical proposta por Émile Jaques-Dalcroze desenvolve a criatividade e amplia o repertório sógnico dos alunos de canto coral do Instituto Baccarelli, que vivem em situação de vulnerabilidade social, à margem da sociedade, com acesso restrito a saneamento básico, infraestrutura, água de qualidade, rede segura de energia elétrica, informação, oportunidade de estudo e de trabalho, entre outros aspectos habitacionais e sociais, é necessário investigar o significado de favela e o contexto da comunidade Heliópolis, o processo educacional desenvolvido no Instituto Baccarelli, e, ainda, a metodologia aplicada nas aulas de canto coral da instituição, proposta por Dalcroze.

As crianças nascidas em comunidades que vivem à margem da sociedade, desprivilegiadas no que diz respeito à condição de moradia, à escolarização e também às oportunidades profissionais, usufruem de maneira restrita ao acesso à informação e são impostas ao ingresso limitado à educação e à cultura. Essas crianças experimentam o preconceito social e o menosprezo de suas potencialidades perante a sociedade. A discrepância das possibilidades apresentadas para essas crianças com relação às demais proporciona um universo sógnico reduzido e confina o desenvolvimento da criatividade durante a infância.

A educação musical praticada nas aulas de canto coral no Instituto Baccarelli em crianças nascidas ou que moram na comunidade Heliópolis proporciona a introdução das mesmas a um novo universo sógnico, farto em aspectos culturais e com amplos instrumentos educacionais. Crianças expostas a meios limitados e a condições desfavoráveis de moradia, educação e cultura passam, então, a ter contato com uma nova escala de ferramentas aptas para desenvolverem a capacidade criativa e a ampliarem os recursos sógnicos.

Para analisar como se dá o desenvolvimento da criatividade em crianças em situação de vulnerabilidade social que integram as aulas de canto coral no Instituto Baccarelli, expostos à metodologia educacional de ensino ativo proposta por Émile Jaques-Dalcroze, a partir dos parâmetros da semiótica peirciana, é necessário apresentar, neste momento, como esta pesquisa entende o significado de favela e o contexto de Heliópolis para, depois, investigar o processo educacional trabalhado no Instituto Baccarelli e, posteriormente, entender como a metodologia de Dalcroze é estruturada. Assim, este capítulo se aprofunda na

definição de favela, no contexto de Heliópolis e no processo educacional desenvolvido no Instituto Baccarelli, estudando a metodologia de Émile Jaques-Dalcroze.

A definição de favela varia entre os países, cidades e estados. A ONU (Organização das Nações Unidas) buscou padronizar o significado e, em 2002, adotou uma definição operacional que estabelece que favela é uma área que combina as seguintes características: acesso inadequado à água potável, acesso inadequado à infraestrutura de saneamento básico e outras instalações; baixa qualidade das unidades residenciais; alta densidade e insegurança quanto ao status da propriedade.

O IBGE (2010) define esses territórios como

É um conjunto constituído de, no mínimo, 51 unidades habitacionais (barracos, casas, etc.) carentes, em sua maioria de serviços públicos essenciais, ocupando ou tendo ocupado, até período recente, terreno de propriedade alheia (pública ou particular) e estando dispostas, em geral, de forma desordenada e/ou densa. A identificação dos aglomerados subnormais é feita com base nos seguintes critérios: a) Ocupação ilegal da terra, ou seja, construção em terrenos de propriedade alheia (pública ou particular) no momento atual ou em período recente (obtenção do título de propriedade do terreno há dez anos ou menos); e b) Possuir pelo menos uma das seguintes características: urbanização fora dos padrões vigentes - refletido por vias de circulação estreitas e de alinhamento irregular, lotes de tamanhos e formas desiguais e construções não regularizadas por órgãos públicos; ou precariedade de serviços públicos essenciais, tais quais energia elétrica, coleta de lixo e redes de água e esgoto (IBGE, 2010)

Ainda de acordo com o mesmo senso, sua existência está relacionada à forte especulação imobiliária e fundiária, à decorrente dispersão territorial do tecido urbano, à carência de infraestruturas diversas, incluindo de transporte e, por fim, à periferização da população. As favelas surgem, nesse contexto, como uma resposta de uma parcela da população à necessidade de moradia, e que irá habitar espaços menos valorizados pelo setor imobiliário e fundiário dispersos pelo tecido urbano.

Para o UN-HABITAT (Programa das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos), as favelas são

assentamentos que carecem de direitos de propriedade, e constituem aglomerações de moradias de uma qualidade abaixo da média. Sofrem carências de infra-estrutura, serviços urbanos e equipamentos sociais e/ou estão situadas em áreas geologicamente inadequadas ou ambientalmente sensíveis (DENALDI, 2003, p. 42)

A Prefeitura do Município de São Paulo caracteriza favela como

espaços habitados precários, com moradias autoconstruídas, formadas a partir da ocupação de terrenos públicos ou particulares [...] Caracterizam-se pelos baixos índices de infraestrutura, ausência de serviços públicos e população de baixa renda (PLANO MUNICIPAL DE HABITAÇÃO, 2011,

p. 21)

Heliópolis já foi considerada a maior favela do Estado de São Paulo, e hoje é reconhecida como um bairro, localizado no distrito de Sacomã. O nome Heliópolis, de origem grega, significa Cidade do Sol, sendo a junção de hélios (sol) e pólis (cidade). Também é o nome de um município na Bahia. A comunidade nasceu na década de 1970, a partir de uma ação do então prefeito Paulo Maluf, que desalojou aproximadamente 153 famílias de áreas ocupadas nas favelas de Vila Prudente e Vergueiro. Com a chegada de nordestinos, surgiu a comunidade Heliópolis, que hoje abriga milhares de famílias.

De acordo com o Censo IBGE de 2010, ali viviam 65 mil pessoas (na época a União de Núcleos, Associações e Sociedade de Moradores de Heliópolis e São João Clímaco - UNAS afirmava serem 125 mil) – hoje, em 2015, são estimados pela mesma UNAS 190/200 mil habitantes em uma área de quase um milhão de metros quadrados. (SELAIBE, 2016, p. 3)

De acordo com o senso demográfico do IBGE (2010), nordestinos representam 92% da população, que começou a chegar por volta de 1970, sendo o restante da comunidade formado por trabalhadores que prestam serviços para as cidades do ABCD paulista.

Conforme as fontes do IBGE e dados da Prefeitura de São Paulo, Heliópolis conta, em seus domicílios, com 83% de abastecimento de água, 62% de esgoto e 94% de rede elétrica. A pavimentação cobre 97% das vias. No geral, 75% do bairro está urbanizado e desfruta infraestrutura urbana decorrente da mobilização dos moradores e da UNAS. Sendo uma comunidade carente, há demanda por serviços públicos especialmente nas áreas de saúde, educação e segurança. (SELAIBE, 2016, p. 5)

No geral, as vias localizadas dentro da comunidade não possuem calçadas, pois são extremamente estreitas. Por conta da largura das ruas, o transporte público não consegue abranger todo o território, que possui também diversas vielas e ruas sem saída. Há uma biblioteca comunitária idealizada por Ruy Ohtake, que teve sua primeira doação de livros feita por João Cândido. Ohtake também projetou moradias populares, prédios chamados de “redondinhos” por conta de seu formato, e o Centro de Convivência Educativo e Cultural de Heliópolis. Na comunidade há também um cinema chamado CineFavela, uma associação cultural sem fins lucrativos inaugurada em 2003, diversos centros esportivos e uma rádio, a Rádio Heliópolis FM.

Heliópolis conta com algumas ruas principais, como a Estrada das Lágrimas, a rua Cônego Xavier e a avenida Almirante Delamare. Nessas e em outras vias, é possível encontrar acesso aos pontos de ônibus. A estação mais próxima de metrô é a Sacomã (linha verde). Heliópolis possui a maior parte das casas construídas por tijolo e concreto, sem um planejamento específico.

Diversas entidades religiosas e ONGs compõem a favela, que também conta com uma organização de moradores chamada UNAS (União de Núcleos, Associações e Sociedade de Moradores de Heliópolis e São João Clímaco), que surgiu em meados de 1980, com uma comissão de moradores da favela Heliópolis composta por representantes núcleos da comunidade que lutavam pelo direito à moradia e posse da terra.

Assim como outras comunidades, Heliópolis ainda é considerada perigosa, sendo uma região que abriga assassinatos, tráfico de drogas e violência. Essa realidade tem mudado nos últimos 20 anos com a chegada de projetos esportivos, culturais e educacionais gratuitos para os moradores da comunidade, como, por exemplo, o CEU (Centro de Educação Unificada) Heliópolis, inaugurado em 2005. Esse CEU conta com três prédios voltados para a educação infantil, e abriga a EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) Antonio Francisco Lisboa, a EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) Presidente Campos Salles e a ETEC (Escola Técnica Estadual) Heliópolis. A infraestrutura conta ainda com um espaço multiuso, que pode ser utilizado como teatro ou cinema, um ginásio poliesportivo, uma biblioteca e a “torre da cidadania”, um espaço para aulas de dança, artes plásticas, culinária, artes marciais, entre outras atividades.

A comunidade tem reescrito sua história nas últimas décadas. Heliópolis hoje é conhecido como “bairro educador”, consequência das diversas iniciativas de ONGs e projetos responsáveis pela significativas mudanças ocorridas nos últimos anos. Assim, Heliópolis deixa de ser reconhecida somente pelas cenas de violência dos jornais, e passa, também, a ser encontrada nas páginas de educação e cultura. O Instituto Baccarelli, uma ONGs dedicada à transformação social na comunidade através do ensino da música, é uma das importantes iniciativas que contribuem para melhoria de oportunidades aos moradores da comunidade.

O Instituto Baccarelli surgiu em 1996 a partir de uma tragédia. Um incêndio de enormes proporções queimou boa parte da comunidade, causando um estrago material e gerando um grande impacto emocional nos moradores que foram, direta ou indiretamente, afetados. O maestro Silvio Baccarelli tinha, na época, um coral que prestava serviços a casamentos, e veio até a comunidade para entender como poderia ajudar os moradores de Heliópolis.

O maestro Baccarelli foi até uma escola pública chamada Gonzaguinha, localizada na Estrada das Lágrimas, a principal rua da comunidade, para conversar com a diretora e verificar de que maneira poderia oferecer às crianças e jovens um alento, uma esperança. Ele se prontificou a ensinar música para um grupo de crianças, já que tinha um auditório e toda a estrutura para oferecer as aulas. Na época, a diretora relutou, pois não acreditava que os

alunos da escola poderiam aprender instrumentos eruditos.

Após alguns meses de insistência, a diretora autorizou 36 alunos a receberem aulas de música com o maestro Baccarelli em seu auditório, localizado na Vila Mariana. Assim, por meses, ele buscava as crianças na escola Gonzaguinha, dava as aulas de instrumentos, e as levava de volta para a escola. Após esse período de experiência, o maestro organizou um concerto com sua nova orquestra de cordas, formada pelos 36 alunos, e convidou seus familiares, professores da escola e a diretora. A apresentação foi bem sucedida, e, assim, decidiu que continuaria com essa iniciativa.

Até então, as aulas de música partiram da vontade do maestro em ajudar, a iniciativa ainda não era um projeto formatado, mas, sim, informal. Durante quatro anos, as aulas foram viabilizadas com verba de amigos e parceiros, como, por exemplo, o empresário Dr. Antônio Ermírio de Moraes, em uma casa alugada, na Vila Clementino. Após decidir continuar dando aula de instrumentos de cordas para as crianças, o maestro Baccarelli percebeu a necessidade de captar verba para viabilizar os custos que, a essa altura, já não estavam conseguindo ser supridos com as contribuições que recebia. Dessa maneira, a iniciativa foi formatada, e o projeto foi inscrito e aprovado na Lei Rouanet. Surgiu, assim, o projeto Instituto Baccarelli.

Com a entrada da Volkswagen como primeiro patrocinador do Instituto, em 2000, o projeto começou a crescer e o local onde aconteciam as aulas não comportava mais a quantidade de alunos. Estes começaram, então, a ter suas aulas em uma fábrica de sucos abandonada, localizada na Estrada das Lágrimas, em 2005. Nessa época, os alunos estudavam em qualquer espaço possível da fábrica, como dentro das geladeiras, nos corredores e nos banheiros.

Em 2009, o Instituto Baccarelli recebeu uma importante doação. A instituição Pró-Vida construiu um prédio projetado para funcionar especificamente como uma escola da música, na Estrada das Lágrimas. Atual sede do Instituto Baccarelli, o prédio conta com 20 salas acusticamente preparadas para estudo individual, 2 salas para ensaio das orquestras e corais, 7 salas para estudo em grupos de câmara e aulas coletivas. O projeto arquitetônico prevê, ainda, a construção de um teatro para ensaios e apresentações.

Dois anos após o donativo da Pró-Vida, outra importante doação foi feita para o Instituto. Em 2011, a Eletrobrás construiu o prédio anexo ao prédio da escola. O novo prédio possui 4 andares, um salão de ensaio para a orquestra, diversas salas de estudo para instrumentos de percussão e os camarins que darão, futuramente, suporte para o teatro que está planejado, mas ainda não implementado. É nesse prédio, também, que funciona a área administrativa do Instituto.

No início, as aulas eram apenas para instrumentos de cordas. Conforme o projeto foi crescendo, foram inseridos na grade de aulas o estudo de todos os instrumentos sinfônicos, aulas de canto coral, de musicalização infantil, de música de câmara e, também, de teoria musical. Entretanto, a música é apenas a ferramenta utilizada pelo Instituto Baccarelli para contribuir com a transformação social na comunidade de Heliópolis, motivo pelo qual o maestro Baccarelli procurou a escola Gonzaguinha, em 1996.

Todo o processo pedagógico trabalhado hoje pelo Instituto Baccarelli tem como objetivo principal oferecer às crianças e jovens da favela de Heliópolis, que vivem em situação de vulnerabilidade social, condições para crescimento pessoal e possibilidade de acesso a oportunidades que vão além das que seu ambiente oferece, transformando, assim, a si mesmos e seu entorno. A música é a ferramenta utilizada para transformar as crianças e jovens em cidadãos mais preparados para viver em sociedade, para ampliar as possibilidades na vida de cada um.

A desigualdade social é capaz de limitar ou bloquear os possíveis caminhos de uma criança, já que quem vive em situação de exclusão possui acesso limitado à formação e à informação, e, assim, entende como possibilidade para sua vida apenas o que enxerga ao seu redor. A marginalização da criança, que a exclui socialmente, a privando de condições físicas e sociais para se desenvolver conforme as demais, gera uma limitação de escolhas, visto que as escolhas de cada um são moldadas a partir do próprio meio social. As expectativas são ajustadas de acordo com a posição que ocupam socialmente e as escolhas são feitas não a partir das potencialidades, mas das possibilidades que o meio oferece.

As barreiras sociais limitam a consciência das pessoas sobre suas próprias possibilidades e, por consequência, suas opções e preferências. Pessoas em situação de pobreza e de marginalização social tendem a ver fatores de ascensão social e econômica como algo fora de seu alcance ou controle (ROEMER, 1998 apud MOTTA; SCHMITT, 2016, p. 8)

Assim, as possibilidades enxergadas são somente valores e escolhas próximas ao seu próprio contexto. O bloqueio ou a limitação do acesso à informação pode restringir expectativas e oportunidades. Sem propostas de novas chances, não há como descobrir as potencialidades de cada um, pois estas estarão atreladas às possibilidades enxergadas a partir das limitações de seu meio, e não das capacidades individuais, que não são desenvolvidas ou, ainda, reprimidas.

A desvantagem social gera uma dificuldade nas crianças em buscar novas possibilidades para aprimorar seu ajuste social. Por não terem, por parte da sociedade, um reconhecimento de suas capacidades e competências, as crianças em situação de

vulnerabilidade social podem carregar sentimentos de rejeição, por não se identificarem com o ambiente externo. “Essa percepção gera, além de estresse e desesperança, o sentimento de discriminação social, e possibilita até estigmas sociais de preconceitos” (CASTEL, 1998 apud MOTTA; SCHMITT, 2016, p. 8).

A exclusão social pode gerar a desvalorização daquela criança com relação às demais por parte da sociedade, e o sentimento de discriminação pode desenvolver a percepção de inferioridade associada à sua identidade. A ruptura de identificação com o meio externo pode originar estereótipos negativos e rejeição, limitando as possibilidades de desenvolvimento da criança e o acesso a oportunidades.

Uma relação negativa com suas próprias capacidades pode fazer com que a criança rompa com a sociedade de modo que opte por permanecer na situação de excluído, aceitando as possibilidades de seu ambiente externo, limitando sua capacidade, deixando de desenvolver suas potencialidades, e desestimulando o desenvolvimento da criatividade.

Da ótica de uma pessoa marginalizada, a desvantagem é um fator distintivo: envolve uma percepção de déficits perante outros e a limitação ao acesso às oportunidades. Se percebida a relação social, pode marcar a pessoa de forma contínua e crescente, significando comparações sobre menores possibilidades ou mesmo de direitos em relação aos outros, e leva a um conjunto de práticas opressivas, com a diminuição da autoestima e da autoconfiança. (MOTTA; SCHMITT, 2016, p. 9)

A situação de desvantagem e o reconhecimento que seu meio social está associado a características negativas e subvalorizadas pode tornar o ambiente externo aversivo, e, muitas vezes, provocar rejeição ao meio em que se vive, desmotivando o esforço de melhorar seu entorno. A percepção de inferioridade limita as oportunidades enxergadas, impactando diretamente na gama de possibilidades reconhecidas e no esforço para a mudança de uma realidade comprometida.

A descrença em si mesmo e o sentimento de incapacidade podem fazer com que as crianças evitem certas atividades pelo receio de que não conseguirão êxito. A autoestima baixa e a percepção da incapacidade afastam as crianças de tarefas desafiadoras e de metas a longo prazo, pois tendem a fugir de pressões para se proteger, pelo medo de fracassar e de se sentirem novamente excluídas do meio externo e não identificadas com seu entorno.

Durante as atividades musicais desenvolvidas no Instituto Baccarelli, as crianças estão expostas a um ambiente extremamente diferente do contexto de suas casas. Fisicamente, elas ainda se encontram à margem da sociedade, na divisa entre as cidades de São Paulo e São Caetano. Por outro lado, enquanto têm as aulas, as crianças experimentam um ambiente acolhedor, onde se relacionam com outras crianças que se encontram na mesma situação de

exclusão social, porém, em um ambiente coletivo de ensino musical.

As aulas proporcionam que a relação entre elas, em um espaço que promove, justamente, a inclusão social. O processo pedagógico do Instituto Baccarelli abrange aulas de Musicalização Infantil, para turmas de aproximadamente 15 alunos, de Canto Coral, para cerca de 40 alunos por classe, e a prática orquestral, com grupos que chegam a até 65 alunos, além das 52 turmas coletivas de instrumentos.

Estar em coletivo é, assim, uma condição. Dentro de um ambiente compartilhado, valores como respeito e coletividade são estimulados em todas as atividades. Quando se faz música em conjunto, todos os indivíduos devem contribuir. Cada integrante do grupo é peça chave para que uma música seja executada. O grupo inteiro é prejudicado quando alguém não faz sua parte. A contribuição de todos é igualmente importante.

Na música, se houver alguma desafinação ou desalinhamento no ritmo, toda a massa sonora é prejudicada. Essa particularidade do ensino musical é absolutamente relevante no processo de inclusão pois, como cada um é extremamente importante para que o todo funcione, todos se sentem parte. O aluno passa a se perceber como importante, como fundamental, e a entender a relevância de sua participação. Em uma sociedade que o exclui, lá ele encontra um ambiente que precisa dele, pois, caso contrário, não será possível executar a música. O ensino da música oferece às crianças e jovens, principalmente as que se encontram em situação de vulnerabilidade social, a sensação de pertencimento.

Ao perceberem sua importância para o funcionamento de uma dinâmica coletiva, os alunos se sentem estimulados para melhorar sua contribuição. Assim, passam a reconhecer a importância da disciplina, já que se, por exemplo, se atrasarem para a aula, estarão prejudicando o grupo. Dessa maneira, a disciplina é trabalhada internamente pelos alunos, e não imposta pelos professores. Se o próprio aluno entende a importância de sua participação, estará propenso a se comprometer mais com aquele grupo.

A experiência de identificação com o meio, formado por crianças que se encontram na mesma situação de vulnerabilidade social, é diferente da vivência que estas têm fora do ambiente da aula de música. Dentro da produção musical em coletivo, todos são importantes, e se reconhecer como importante para alguma atividade permite com que cada um resgate a crença em si mesmo.

Mais do que formar músicos, o Instituto Baccarelli contribui para a formação de cidadãos, que se reconhecem como parte da engrenagem para que a sociedade funcione. Para além de promover aulas de musicalização infantil, canto coral e ensino de instrumentos, o projeto trabalha, através da educação musical, respeito, disciplina, concentração,

comprometimento, senso colaborativo em grupo e criatividade. Ao desenvolver esses valores, e, principalmente, o reconhecimento individual da sua própria importância para o meio externo, os alunos expandem as opções de escolha de vida, e passam a acreditar em si. Assim, ainda que nem todos os alunos se tornem músicos de profissão, eles se tornarão bons profissionais em qualquer área que escolham seguir.

O Instituto Baccarelli desenvolve um programa pedagógico contínuo e perene. Os alunos ficam, em média, de 10 a 12 anos no projeto. Além da estrutura física já mencionada, que proporciona um ambiente adequado para o ensino musical, o projeto conta com 68 professores qualificados e mais de 700 instrumentos disponíveis para utilização dos alunos. Os alunos de canto coral, os que estudam instrumentos em classes coletivos e as crianças que participam das aulas de Musicalização Infantil vão ao Instituto duas vezes por semana. Geralmente, os alunos das aulas de canto coral também são alunos de instrumentos, comparecendo ao Instituto quatro vezes por semana. Para integrar o projeto, é necessário que a criança ou jovem esteja estudando em uma escola de ensino tradicional, e, assim, estes comparecem ao Instituto no período alternado ao horário da escola.

O processo pedagógico desenvolvido no projeto começa com as aulas de Musicalização Infantil, que são divididas em três níveis, de acordo com a faixa etária. Essas atividades são voltadas para alunos entre 4 e 6 anos. A proposta nessa etapa do processo é construir conhecimento e despertar o interesse das crianças através da vivência e da exploração prática para, mais tarde, serem introduzidos os conceitos teóricos musicais. O objetivo principal é proporcionar um ambiente cativante e seguro para desenvolver o gosto pela música, estimulando, assim, o aprendizado, e contribuindo para a formação integral do aluno.

As atividades desenvolvidas nessas aulas são lúdicas. É apresentado para as crianças um universo mágico, inédito e estimulante. Os professores do Instituto Baccarelli utilizam o Instrumental Orff, mencionado no capítulo 1. Durante as aulas, são desenvolvidas habilidades motoras e psíquicas, estimulando a musicalidade, sensibilidade, percepção auditiva, senso rítmico, percepção espacial, temporal, a sociabilidade, a criatividade e o raciocínio infantil.

Por meio dessa etapa do processo do ensino musical, que utiliza a brincadeira como instrumento pedagógico, a criança começa a se relacionar com o universo sonoro. Utilizando a criatividade, acompanha as atividades de maneira ativa e de acordo com a expressão de seu mundo interior. Os alunos exploram os objetos sonoros experimentando os sons, desenvolvem as noções espaciais e o senso rítmico. Por meio desse contato, passa-se a desenvolver uma identidade com a música que está a sua volta.

Através da música, as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida. E, o que é mais importante, através da música as crianças são mais capazes de desenvolver e sustentar a sua imaginação e criatividade ousada. Dado que não se passa um dia sem que, duma forma ou doutra, as crianças não ouçam ou participem em [sic] música, é-lhes vantajoso que a compreendam. Apenas então poderão aprender a apreciar, ouvir e participar na música que acham ser boa, e é através dessa percepção que a vida ganha mais sentido (GORDON, 2000, p. 6)

O processo pedagógico desenvolvido nas aulas de Musicalização Infantil do Instituto Baccarelli utilizam o instrumental Orff e a rítmica Dalcroze como metodologias, e também brincadeiras de roda, jogos de mão e atividades com músicas folclóricas nacionais. As cantigas de rodas são utilizadas como forma de inserir as crianças na herança cultural de país.

A compreensão da música, ou mesmo a sensibilidade a ela, tem por base um padrão culturalmente compartilhado para a organização dos sons numa linguagem artística, padrão este que, socialmente construído, é socialmente apreendido – pela vivência, pelo contato cotidiano, pela familiarização – embora também possa ser aprendido na escola (PENNA, 1990, p. 20)

Para a questão do ritmo corporal, a música também tem uma importância significativa. Através do movimento do corpo são trabalhadas as noções de espacialidade, a coordenação motora, o equilíbrio, o conhecimentos dos limites do corporais e do ambiente externo, a interiorização dos ritmos e o desenvolvimento da capacidade de expressão.

O gesto e o movimento corporal estão ligados e conectados ao trabalho musical. Implica tanto em gesto como em movimento, porque o som é também, gesto e movimento vibratório, e o corpo traduz em movimento os diferentes sons que percebe. Os movimentos de flexão, balanceio, torção, estiramento etc., e os de locomoção como andar, saltar, correr, saltitar, galopar etc., estabelecem relações diretas com os diferentes gestos sonoros (BRASIL, 1998, p. 61)

Após o estágio da Musicalização Infantil, os alunos do Instituto Baccarelli são encaminhados para as aulas de canto coral. Nestas aulas, a metodologia utilizada é, predominantemente, a rítmica Dalcroze. O ensino de canto coral está dividido em cinco níveis: pré-coral, infantil, jovem, intermediário e avançado. A seleção dos alunos para os níveis não é determinado pela idade, mas pelo grau de desenvolvimento individual de cada um. O programa de canto coral é obrigatório para crianças a partir de sete anos.

No Instituto Baccarelli, esta etapa de aprendizado promove aulas de técnica vocal, postura, respiração, expressão cênica, percepção e teoria musical. No entanto, o objetivo principal das aulas de canto coral é o desenvolvimento de valores que contribuam para a vida em sociedade, sendo o aprendizado da música apenas o meio pelo qual o trabalho social é feito. A aula possui aproximadamente 40 alunos, um professor, um pianista correpetidor e um preparador cênico, e é um momento onde os envolvidos precisam se relacionar de maneira

harmônica para que consigam, juntos, concretizar a produção musical em coletivo.

Cantar um simples “Parabéns pra você”, juntamente com outras pessoas, requer habilidades de escuta notáveis, que ocorrem de maneira quase inconsciente: a busca de uma tonalidade comum, a coordenação dos ritmos, a articulação entre a palavra e a melodia, entre outras (GRANJA, 2006, p. 66).

A interação social promovida através das aulas permite que os alunos tenham contato com pessoas que possuem uma realidade similar, porém, como cada indivíduo acumula particularidades intrínsecas a sua vivência pessoal, os alunos experimentam e praticam novas regras sociais e comportamentos inusitados. Durante as aulas, através do diálogo entre alunos e alunos, e alunos e professores, a interação é estimulada priorizando o respeito. O ambiente criado é seguro para as crianças, permitindo com que elas criem uma relação de confiança com o grupo.

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de integração e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente. (BRASIL, 1998, p. 45).

O programa de canto coral conta com uma importante etapa: a expressão cênica. A maior parte das músicas trabalhadas em aula são coreografadas. O preparador cênico desenvolve exercícios corporais de acordo com a altura e o ritmo das músicas. Primeiro são trabalhadas, pelos professores, as partes vocais. Quando o grupo já atingiu um nível razoável com relação à voz, o preparador cênico introduz as coreografias, que obedecem às métricas e formas das músicas. Assim, o trabalho vocal é complementado com a expressão corporal. Nas aulas, são trabalhadas obras do repertório erudito e também da música popular, além de canções folclóricas brasileiras, africanas e *negro spirituals*.

Ao todo são 14 turmas de corais, que se apresentam no MASP (Museu de Arte de São Paulo), no Theatro Municipal de São Paulo, em unidades do SESC (Serviço Social do Comércio), no Hospital Heliópolis, na Paróquia São João Clímaco, e em diversos outros locais. Os concertos são uma etapa importante do processo pedagógico. Como forma de reconhecimento pelos estudos, os alunos são levados frequentemente para se apresentarem. Colocá-los diante do público significa conferir-lhes também responsabilidade, pois, se o aluno não se preparar adequadamente, não comparecer às aulas e não estudar, ele irá prejudicar em público o seu grupo como um todo. Essa consciência é trabalhada durante as aulas pelos professores. As apresentações são, também, uma ferramenta de estímulo. É nelas que os alunos recebem um importante fator de motivação: o aplauso.

Nos níveis pré-coral e infantil, ainda não há leitura de partitura, porém, a linguagem musical começa a ser introduzida. Durante as aulas, o ensino da letra, das alturas, dos intervalos e dos ritmos é feito a partir das partituras, porém, os alunos não as leem, mas, sim, decoram as músicas. Os professores começam a associar os elementos das músicas com a linguagem musical, explicando cada compasso por meio da partitura, para que os alunos se familiarizem com a linguagem escrita. Nestes níveis, os corais cantam em uníssono, ou seja, não há diferenciação entre as vozes.

As músicas interpretadas nestas etapas são predominantemente brasileiras, mas também há uma presença significativa de cantos africanos. As coreografias são simples, e estão presentes em todas as canções. Diversos temas de filmes também são trabalhados no repertório, e, para interpretar os personagens principais dessas canções, os professores revezam os alunos protagonistas, proporcionando, assim, o espaço de maior destaque para todos os alunos. Ao cantar, são introduzidas as noções de percepção melódica, harmônica e rítmica, a afinação é trabalhada, a interpretação é desenvolvida e os comandos dos regentes se tornam familiares.

As aulas de coral desenvolvem a coordenação motora, promovem o trabalho em grupo, estimulam a sensibilidade, contribuem para a expressão verbal e corporal, apresentam novas culturas e desenvolvem a criatividade e o raciocínio, através da metodologia Dalcroze, associando a música à expressão corporal. Há um festival interno de corais, chamado Som dos Pios. Nesse festival, que ocorre uma vez ao ano, todas as turmas se apresentam umas para as outras. Com essa atividade, pretende-se estimular os alunos, que ficam mais inclinados ao maior empenho quando expostos ao trabalho desenvolvido pelos colegas.

Cantar em grupo exige do corpo o controle da respiração, equilíbrio, consciência corporal, socialização, memorização, expressão das emoções, concentração, cooperação, comunicação e participação. A criança está inserida em uma atividade onde o principal objetivo é voltado para si mesma, já que precisa executar os desafios trazidos, participando e contribuindo ativamente para que a tarefa tenha continuidade. A superação das dificuldades e o sentimento de realização estimulam a autoestima, e fazem com que cada aluno esteja mais propenso a despender maior energia durante as aulas.

Nos níveis jovem e intermediário do canto coral no Instituto Baccarelli, os alunos já leem partitura e as vozes começam a ser divididas. O canto já não se dá mais em uníssono, as crianças são agrupadas a partir das características e potencialidades de suas vozes, e exercem um papel essencial em seus naipes. As coreografias destes níveis têm maior grau de complexidade, e o repertório inclui também músicas em inglês.

A última etapa do ensino de canto coral na instituição reúne alunos com um nível técnico avançado, que já passaram pelas outras etapas do programa pedagógico. Por não haver audições abertas para ingressar nos corais, os alunos curam as etapas do programa para, então, ingressar no nível avançado. As aulas de teoria musical e expressão cênica complementam o estudo de canto coral. Os alunos que se encontram no nível avançado, além da prática de canto em conjunto, realizam aulas individuais de técnica vocal para o aperfeiçoamento individual de cada um.

O conteúdo musical trabalhado pelo nível avançado do Coral é diversificado, reunindo composições brasileiras e obras internacionais, do repertório erudito e popular. O grupo é formado por 40 alunos, conta com uma regente, uma pianista correpetidora, e um preparador cênico, que organizam dois espetáculos por ano, apresentados no tradicional palco do MASP.

Durante a etapa de canto coral, a partir do nível infantil, os alunos podem ingressar também no estudo coletivo de instrumentos, que começa aos sete anos. Os alunos são encaminhados primeiramente para as aulas coletivas, com grupos formados por até 12 pessoas. A escolha dos instrumentos é feita pelos próprios alunos de maneira intuitiva. As crianças assistem aos ensaios da orquestra sinfônica, formada por 65 alunos de nível avançado, e, a partir da identificação de cada aluno com um instrumento, são encaminhados para as respectivas aulas coletivas. Existe a possibilidade de trocar de instrumento, no máximo, três vezes, até encontrar o mais adequado para si.

As aulas coletivas de instrumentos proporcionam um ambiente de cooperação. Não há outro meio de fazer música em conjunto se não pela colaboração de todos. O senso de coletividade é, assim, trabalhado em sala de aula desde o início. A socialização entre os alunos exige que haja respeito mútuo, ponto extremamente trabalhado durante o processo pedagógico da instituição.

Para se aprender um instrumento, é necessário também que se desenvolva disciplina. Porém, a disciplina deve ser percebida pelo aluno como fundamental, e não imposta pelo professor, já que, para além da sala de aula, o aluno deverá ter uma rotina de estudos que dependerá de seu próprio comprometimento, pois fora do ambiente da escola não há como o professor garantir um cronograma de estudo. O estudo dependerá da disciplina e do comprometimento do aluno, além do acompanhamento dos responsáveis dos estudantes, a partir da orientação do educador.

A metodologia utilizada no ensino coletivo de instrumentos do Instituto Baccarelli é o método Suzuki, desenvolvido por Shinichi Suzuki, conforme apresentado no capítulo 1. Os professores utilizam CDs que devem ser escutados pelos alunos em suas casas, fora do

ambiente da escola. Ao escutar os métodos, a criança já inicia o processo de familiarização com a música que será ensinada em sala de aula posteriormente. Assim, o ensino da música começa na casa de cada aluno. De acordo com essa metodologia, quanto mais se escuta uma música, mais rápido será seu progresso e mais motivada essa criança ficará, por conseguir obter resultados rápidos.

Estar rodeada de outras crianças que também apreciem tocar um instrumento faz parte do ambiente educacional proposto por Suzuki, por isso, no Instituto Baccarelli, as crianças iniciam o estudo do instrumento em aulas coletivas para, posteriormente, seguirem para as aulas individuais. Outro ponto relevante na metodologia é o fator da repetição. Ainda que já se tenha dominado a canção que está aprendendo no momento, é importante sempre retomar o que já foi aprendido. Assim, as aulas na instituição iniciam com a repetição das obras estudadas anteriormente, para, então, iniciar a execução do que estão estudando no momento.

Durante o ano letivo, o Instituto promove aulas abertas para os responsáveis pelas crianças, que podem observar de perto a dinâmica do ensino para, em casa, acompanharem os estudos e orientarem a prática. A cada fase do ensino os alunos precisam cumprir objetivos específicos. Após aprenderem todas as etapas do ensino coletivo de instrumento, as crianças são encaminhadas para o estudo individual dos respectivos instrumentos.

Ainda nas aulas coletivas de instrumentos, dependendo de desenvolvimento, as crianças podem ingressar nas orquestras do Instituto. São cinco orquestras divididas pelos níveis: infantil, preparatória, infanto-juvenil, juvenil e sinfônica. As orquestras se apresentam em temporadas fixas no MASP e no Theatro Municipal de São Paulo, como forma de reconhecimento pelos estudos e incentivo para continuarem se comprometendo com o aprendizado. As apresentações contribuem para que os alunos percam o medo de lidar com o público, diminuindo a timidez. O principal objetivo das apresentações, no entanto, é desenvolver nos alunos a percepção de que eles são capazes de grandes realizações.

Quando são oferecidas oportunidades que extrapolam as perspectivas que um ambiente de exclusão social proporciona, limitadas e restritas, descobre-se a capacidade e a potencialidade de cada um. Em uma comunidade que vive à margem da sociedade, em desvantagem e desigualdade social, onde o reconhecimento da identidade social pode ser negativo, esse ambiente pode moldar seres humanos que não acreditam serem capazes de realizar feitos para além das concretizações que seu entorno oferece como oportunidade. Colocá-los nos principais palcos de São Paulo, com ingressos pagos, e fazer com que a sociedade venha prestigiá-los, significa mostrar para as crianças e jovens que eles são capazes. Essa situação contribui para que os alunos passem a acreditar neles mesmos, se

sentindo parte da sociedade.

As orquestras infantil e preparatória, primeiro e segundo níveis do ensino instrumental, são formadas por alunos que estão no ensino coletivo do instrumento. A orquestra infanto-juvenil, terceiro nível do processo pedagógico, exige que o aluno tenha ingressado no ensino individual de instrumento, posterior ao ensino coletivo. Continuando a formação na instituição, os alunos são encaminhados para as orquestras juvenil e sinfônica, quarto e quinto nível do processo. O Instituto oferece um ambiente com os subsídios necessários para que os alunos se tornem músicos profissionais, no entanto, esse não é o objetivo principal. Mesmo que as crianças e jovens decidam não seguir a carreira musical, o objetivo é que estes absorvam valores referentes à cidadania que os tornem mais preparados para viver em sociedade.

A música, assim, é uma ferramenta para que a sociabilidade, respeito, disciplina, senso colaborativo sejam desenvolvidos e apreendidos, e para que as crianças e jovens descubram e acreditem em suas potencialidades e capacidades. Esses valores são estendidos pelas próprias crianças para seu ambiente familiar, ampliando o alcance do trabalho desenvolvido na instituição.

Dentre os 68 profissionais de música que atuam no Instituto Baccarelli, aproximadamente 20 são ex-alunos, que já estão atuando em orquestras profissionais, ou alunos em estágio avançado. O incentivo para que estes retornem como professores é uma iniciativa para que se tornem multiplicadores dos conhecimentos e valores aprendidos, repassando para suas turmas de ensino coletivo o que aprenderam. O trabalho desenvolvido pela instituição é de médio e longo prazo. Os alunos costumam permanecer no projeto por 10 anos em média, e nesses anos todos os valores mencionados são desenvolvidos e estimulados.

A possibilidade de profissionalização dos alunos é consequência de todo o processo pedagógico desenvolvido no instituto. Na última etapa do ensino de instrumentos, os jovens começam a se preparar para ingressar em orquestras profissionais. As orquestras juvenil e sinfônica Heliópolis possuem o formato de uma orquestra sinfônica completa, incluindo todos os instrumentos. As avaliações para ingressar nesses grupos ocorrem exatamente como em orquestras profissionais, para que os alunos entrem em contato com a realidade do mercado de trabalho da música erudita. As provas são feitas atrás de biombo, com uma bancada de 5 avaliadores convidados, que não fazem parte da instituição.

Para essas duas orquestras, não há a exigência de que os alunos sejam da comunidade Heliópolis. Para estudar em qualquer outra etapa do Instituto Baccarelli, morar em Heliópolis é uma condição para se matricular no projeto. Entretanto, o processo seletivo para essas duas

últimas etapas do ensino de instrumento permite com que qualquer um que esteja preparado tecnicamente para fazer parte das orquestras ingresse na instituição. Essa medida é importante pois possibilita que os alunos entrem em contato com a competitividade do ambiente orquestral profissional. As avaliações ocorrem para todos os integrantes das orquestras e para novos candidatos duas vezes ao ano, e todos devem estar suficientemente preparados para conquistar ou manter sua vaga na orquestra.

Os alunos dessa etapa do processo pedagógico – orquestras juvenil e sinfônica, recebem uma bolsa auxílio como incentivo para os estudos. Assim, além da prática orquestral e das aulas individuais gratuitas, os jovens recebem um aporte financeiro como incentivo para continuarem estudando.

Assim como na metodologia Suzuki, o instituto desenvolve seu trabalho a partir da premissa de que não existe dom, e sim, esforço. Alguns alunos têm maior facilidade em aprender um instrumento ou a cantar e o ritmo do aprendizado desses é diferente dos demais. Entretanto, com esforço, dedicação, comprometimento, disciplina, respeito e muito estudo, qualquer um é capaz de desenvolver e aprimorar habilidades musicais e alcançar grandes feitos como músico. Para apoiar o estudo, o Instituto Baccarelli dispõe de salas individuais que podem ser utilizadas fora do horário da aula e da prática orquestral. Assim, os alunos permanecem boa parte do dia na instituição tendo aulas e ensaios, mas, também, se dedicando ao estudo individual.

Para facilitar a locomoção até a instituição, seja de alunos da musicalização, canto coral ou instrumento, o projeto possui dois ônibus que realizam gratuitamente trajetos dentro da comunidade. Os ônibus, chamados Buscarelli, fazem dois circuitos diferentes e param em pontos específicos para embarque e desembarque em horários fixos. São 14 viagens realizadas diariamente, transportando 57 alunos por viagem entre 6h40 e 20h.

O Instituto Baccarelli completou 20 anos de atuação em 2016, são duas décadas de um importante trabalho desenvolvido utilizando a música como ferramenta para a transformação social. O projeto aposta em um fazer musical dinâmico, vivo, e em constante diálogo com a comunidade. A instituição oferece um trabalho educacional pleno, que vai além da profissionalização musical, suscitando em crianças e jovens valores como disciplina, respeito, criatividade, convivência e senso colaborativo em grupo, e a possibilidade de profissionalização na música para aqueles que desejam seguir uma carreira musical – hoje, dezenas de ex-alunos do Instituto integram o corpo fixo das melhores orquestras brasileiras e diversos ex-alunos seguiram para orquestras na Europa e nos Estados Unidos.

Entretanto, o projeto também é voltado para aqueles que não desejam se tornar

músicos, pois, para o Instituto, a prática musical é compreendida como um instrumento de transformação individual, principalmente em um contexto de vulnerabilidade social. O que a música, ou o ensino dela, oferece à criança e ao jovem é a percepção de pertencimento e a capacidade de acreditar em si, de descobrir e desenvolver suas potencialidades. Assim, a formação musical trabalhada no projeto é uma missão dupla.

O Instituto Baccarelli é uma instituição reconhecida no meio educacional, social e cultural, sendo referência entre organizações não governamentais e sem fins lucrativos dedicadas à arte e à educação. Tem como patrono o maestro indiano Zubim Mehta, um dos mais reconhecidos regentes internacionais da atualidade, e conta com Isaac Karabtchevsky como diretor artístico, tido como o maestro brasileiro vivo mais importante.

Ao longo dessas duas décadas, o Instituto Baccarelli soube entender a comunidade e suas especificidades e dialogar com ela, se reinventando junto com as transformações pelas quais a favela passou, realizando uma verdadeira troca de experiências. Por meio da música, o projeto reafirmou e reafirma a crença no indivíduo e em uma sociedade mais justa e digna.

Conforme apresentado durante esse capítulo, três metodologias predominam no processo pedagógico do Instituto Baccarelli: o Instrumental Orff para as aulas de musicalização infantil, a metodologia Dalcroze para o ensino do canto coral, e o método Suzuki para o ensino de instrumentos.

No sentido de entender como a metodologia de educação musical de Émile Jaques-Dalcroze aplicada aos alunos de canto coral do Instituto Baccarelli, que atende gratuitamente aproximadamente 1300 crianças e jovens que vivem em situação de vulnerabilidade social na favela de Heliópolis, desenvolve a capacidade criativa e amplia os recursos sógnicos durante a infância, faz-se necessário, neste momento, discorrer sobre o método de educação musical utilizado como base para as aulas de canto coral da instituição, que foi desenvolvido por Dalcroze entre os séculos XIX e XX. No terceiro capítulo, os parâmetros da semiótica proposta por Charles Sanders Peirce serão explicados e utilizados para analisar como a criatividade é estimulada durante as aulas de canto na instituição.

2.2 Movimento corporal e educação musical de Dalcroze

Neste momento da pesquisa, é apresentada a pedagogia musical de Émile Jaques-Dalcroze para compreender de que maneira a educação musical desenvolve a criatividade de crianças submetidas ao ensino de canto coral no Instituto Baccarelli. Falar de sua metodologia

implica, também, em discorrer sobre o corpo, já que a base de toda sua teoria de ensino da música é pautada na utilização do movimento corporal. Dalcroze entende o ser humano como uma unidade e, portanto, defende que, para desenvolver a voz, é preciso, também, trabalhar o corpo, habilitando ambos para agirem em harmonia, possibilitando um melhor desempenho, e, para além disso, estimulando o corpo a operar de maneira homogênea, fortalecendo a unidade do ser humano.

Com a intenção de compreender sua metodologia de ensino musical, faz-se necessário retomar, primeiramente, a definição de corpo e as diferentes atribuições e funções que foram estipuladas para ele ao longo da história em diferentes sociedades, para que seja possível discorrer sobre o entendimento de corpo atualmente. Em seguida, é apresentado o contexto no qual Dalcroze desenvolveu sua proposta educacional, para, então, dissertar sobre sua metodologia e aplicações.

No final do século XIX, o revolucionário educador musical Émile Jaques-Dalcroze elaborou uma proposta de educação musical fundamentada na premissa de que todo o ensinamento deveria passar pela experiência vivida no corpo. Dalcroze nasceu em 1865 em Viena, na Áustria, e faleceu em 1950 em Genebra, na Suíça. Sua família, suíça, mudou-se para Genebra em 1875. Após uma temporada em Paris, na França, decidiu estudar música e, em 1887, passou a frequentar o Conservatório de Viena, onde estudou composição e órgão com Anton Bruckner. Em 1915 fundou, em Genebra, o Instituto Jaques-Dalcroze.

Para compreender sua proposta de educação musical, é necessário entender o papel que Dalcroze atribuiu ao corpo, ao movimento corporal. O corpo é a matéria através da qual somos, pensamos e existimos. O corpo se movimenta, corre, pula, dorme, dança, chora. As atitudes tomadas durante a vida perpassam o corpo, utilizam sua força e sentem suas dores. Vê-se e vivencia-se o mundo através do corpo. Vive-se por meio dele. As vibrações do corpo são ouvidas e sentidas. O corpo produz movimentos espontâneos, como os necessários para o funcionamento dos órgãos e da circulação sanguínea, também produz movimentos direcionados a partir da intenção do indivíduo, quando há um objetivo, e reage a imposições do ambiente externo, como uma resposta a uma ameaça, por exemplo.

Para os gregos, o corpo tinha um significado abrangente. O termo *Soma*, utilizado para se referir ao corpo, era atribuído também às riquezas e aos bens de cada indivíduo. Para o filósofo Aristóteles, o corpo (soma) e a alma (psique), eram considerados inseparáveis, apesar de distintos.

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)

Platão separava o significado de corpo e alma. Para ele, os dois universos eram independentes, mas o homem era formado pela junção dos dois: o corpo físico e a alma imortal. Aristóteles, em *A Política*, tinha o cuidado com o corpo como a origem de toda a educação. Para ele, a atividade corporal deveria acontecer desde a infância e de maneira consciente, e não automática. Ainda neste livro, nota-se a cronologia com relação aos cuidados com o homem, visto que, para Aristóteles, primeiramente o corpo deveria ser ativado e trabalhado, e, depois, os cuidados deveriam estar voltados para a alma.

A educação, para Platão, em seu livro *A República*, deveria ter início com a ginástica, de modo a conhecer e fortalecer o corpo. De acordo com Gallo (2006),

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)

A dissociação do corpo físico e da alma foi uma ideia bastante disseminada no ocidente. O corpo, que na antiguidade grega era concebido como a junção da matéria física com a alma, passou a ser entendido, na Idade Média, como desconectado e independente da psique (alma). A difusão dessa ideia pelo ocidente, acompanhado pelo crescimento do cristianismo, que tinha o corpo como sede do pecado, levou as noções do corpo e dos movimentos corporais para outro destino, passando a ocupar um lugar menos importante. Se, na antiguidade grega, o corpo era trabalhado e desenvolvido em consonância com a alma, na Idade Média passou a ser entendido como lugar de pecado, e, dessa maneira, quanto menos ativo e desenvolvido fosse o corpo, menor a possibilidade do pecado.

Não obstante a ideia de carne, na Idade Média, estar sempre associada à ideia 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)

O controle externo do corpo, obrigando-o a deixá-lo quieto, sem movimento, permanecendo sentado, é uma disciplina imposta no ambiente escolar, que, no ensino tradicional atual, domina as ações espontâneas corporais por motivos de convenções sociais e modelos de ensino. A concepção dualista, que separa o corpo da mente, considera as atividades físicas como sendo dissociadas das mentais e espirituais. A dominação do corpo na escola tradicional estende-se ao modelo de trabalho praticado hoje, onde, com o corpo separado do espírito e da alma, obedece ao controle dito necessário para aumentar a produção do trabalhador.

[...] 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 sistema econômico em que vivemos hoje, a produção não é direcionada para satisfazer as necessidades do homem, mas, sim, para a venda de produtos e serviços, sendo o trabalho associado às necessidades vitais. A produção mecânica molda o corpo para que este esteja a serviço do trabalho humano, a partir da força fisiológica e do controle externo dos movimentos corporais, aumentando o rompimento da relação da força espiritual com a força física. As condições econômicas, sociais e políticas do sistema capitalista, estruturado para a produção de bens e serviços para o lucro, distanciaram o homem das experiências sensíveis e espontâneas expressadas através do movimento corporal.

O pensamento cartesiano teve grande influência no movimento crescente de negação do corpo. René Descartes, no século XVII, entendia o corpo como algo a ser vencido para que o pensamento pudesse prevalecer. A razão, para ele, a faculdade da alma, é o verdadeiro conhecimento, enquanto o desenvolvimento corporal não é digno de confiança. O corpo é, assim, uma extensão da alma, incapaz de sentir, pensar, e mover-se sem ela. “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” (DESCARTES, 1979, p. 75).

O raciocínio cartesiano foi bastante disseminado também no século XVIII, durante o Iluminismo, quando diversas correntes de pensamento como o naturalismo, materialismo e o sensismo ganharam força. De acordo com Gonçalves (1994), “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” (p. 52)

Ainda no século XVIII, Jean-Jacques Rousseau, filósofo suíço, resgatou o homem como um ser corpóreo e espiritual, que entendia um corpo com saúde como parte de sua natureza. No século seguinte, o filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel disseminou sua crença na ideia de que o homem poderia associar novamente o corpo e o espírito, assim, a corporalidade, junto com a espiritualidade, poderiam transformar a natureza do homem melhorando sua condição humana. Karl Marx, nesta mesma linha de pensamento, explora o papel da corporalidade do homem nas relações de trabalho.

Para Marx, a consciência não se separa da matéria corporal. O homem está inserido no mundo por intermédio de seus sentidos, expressados pelo corpo. Sua atividade produtiva, criativa, formaria a totalidade do ser. Entretanto, o trabalho alienado intrínseco ao sistema capitalista mantém o homem distante da corporalidade.

O controle do corpo, de modo a discipliná-lo, dinâmica presente na relação de trabalho estabelecida pelo sistema capitalista, produz reflexos também na maneira de se pensar a escola e o ensino. O sistema atual de ensino ainda remete aos séculos XVIII e XIX no que se refere à manipulação do corpo para a eliminação de movimentos involuntários, regulando a expressão espontânea de emoções e de sentimentos.

Os mecanismos disciplinares praticados nas escolas transparecem as relações de poder e dominação presentes nas estruturas sociais. As escolas reproduzem as hierarquias de dominação presentes nas empresas e nas indústrias. O processo educacional tradicional distingue os fatores psíquicos dos estudos dos fatores fisiológicos. O ser humano não é entendido como uma unidade, dotado de processos integrados.

No início do século XX, reformas educacionais foram apresentadas no sentido de modificar o sistema tradicional de ensino da escola formal. Essas práticas tinham o foco voltado para a subjetividade do indivíduo. As iniciativas receberam o nome de pedagogias ativas¹. As reformas educacionais, apesar de terem metodologias diferentes, foram iniciativas que visavam o desenvolvimento espontâneo da sensibilidade, criatividade, individualidade e subjetividade.

O conceito de corpo ativo, ou corporeidade, propõe uma educação que reconcilie o sensível do inteligível. Não se aprende apenas com a inteligência, mas, sim, através do corpo, da sensibilidade e da imaginação. Ao integrar o processo educacional, a corporeidade remonta

¹ Alguns educadores musicais que realizaram contribuições importantes para as pedagogias ativas foram citados no capítulo 1.

o ser humano como um ser integrado, não reduzindo a estrutura do ser a um elemento em detrimento do outro, pelo contrário, entende o ser como uma unidade. Sobre corporeidade, para esse estudo, partiu-se do pensamento do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty, conforme as reflexões de Gonçalves (1994).

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)

No ensino tradicional atual, desvinculam-se as experiências sensoriais do processo de aprendizagem, dando foco apenas para as operações cognitivas. A obrigação de não se movimentar durante o processo de aprendizado interfere na maneira como o aluno irá se portar durante seu dia a dia, fora da escola. A materialidade do corpo é colocada em oposição à alma e ao espírito. Essa dicotomia não permite o entendimento do corpo como uma unidade, integrada pelo físico, mental, emocional e espiritual, mas, sim, a fragmentação deste. Vive-se atualmente o legado deixado pelos paradigmas propagados na época da Idade Média, posterior à antiguidade Grega, referentes à cisão entre corpo (soma) e alma (psique).

Há, portanto, a partir das reformas educacionais e das mudanças de paradigmas do século XIX para o século XX, outras concepções no que diz respeito ao entendimento do corpo. A ideia da corporalidade, ou corpo ativo, não o entende como a serviço do intelecto, mas sim, como agente de desenvolvimento do ser humano. Há, assim, a apropriação do corpo para a educação, e, conseqüentemente, para a educação musical. O conceito de corpo ativo busca conceber o ser humano como um ser vivo, em movimento, integrado com o mundo, se relacionando com outros seres humanos, inserido na sociedade, em uma estrutura global, participando da experiência humana e do aprendizado da cultura.

O corpo apresenta semelhanças físicas com outros corpos em qualquer lugar do mundo. Entretanto, os diferentes costumes e modo de viver criam hábitos e comportamentos distintos entre os seres humanos. Os modos de vida são definidos a partir de cada sociedade. Os movimentos e a expressão corporal são modificados a partir do comportamento e se apresentarão de modos diferentes dependendo da região, do país, da tribo ou da sociedade. A cultura local transmite significados específicos à expressão corporal de cada sociedade. O corpo é, assim, um produto da cultura, diferente para cada sociedade, e está carregado de

significados.

Apreende-se a cultura através do corpo, incorporando a maneira de se viver de cada sociedade. Evidencia-se, assim, o significado do corpo para além de suas características biológicas. É através do corpo humano que as práticas educacionais se dão. Assim, o corpo não deve ser reduzido às suas características biológicas, mas considerado de maneira integral, tornando o homem um sujeito social, em sua totalidade.

Ao entender o papel do corpo e sua importância na educação, e, conseqüentemente, na educação musical, pode-se compreender a relevância da proposta que Dalcroze desenvolveu no final do século XIX e início do século XX. Émile Jaques-Dalcroze propôs uma metodologia de ensino musical onde todo o ensinamento passa pela experiência vivida no corpo. A educação musical, através do movimento corporal, em seu método, é conhecida por Rítmica Dalcroze, um dos métodos ativos em educação musical disseminado no início do século XX. Neste tipo de prática musical, o ser humano é trabalhado integralmente, e o bem estar do corpo se faz essencial, assim como o bem estar mental, emocional e espiritual.

A partir do interesse em metodologias de educação musical voltadas para o desenvolvimento integral do ser humano, não apenas para questões técnicas da música, visando o estímulo da sensibilidade e o desenvolvimento da criatividade do ser humano, a investigação e o aprofundamento nas teorias elaboradas pelo educador musical suíço Dalcroze se faz fundamental neste trabalho.

O ensino da música pode apresentar aspectos bastantes distintos, tais como o estudo do ritmo, do solfejo, do canto, da teoria musical, da composição, entre outros elementos, e pode se dar individualmente ou em grupo. Integrada por educadores citados no primeiro capítulo, como Edgar Willems, Zoltán Kodály, Carl Orff, Shinichi Suzuki, Émile Jaques-Dalcroze, está a chamada primeira geração de educadores que propuseram os métodos ativos para a educação musical na revolução educacional que aconteceu na virada do século XIX para o século XX. A relevância de suas propostas ressoa até os dias de hoje entre educadores musicais.

Pode-se entender os métodos ativos como uma educação musical desenvolvida a partir da experiência de vida, na vivência prática por parte do aluno, onde este está próximo da experiência musical e atua ativamente no fazer musical. Diferentemente da prática tradicional, onde o ensino da música se dá através da teoria e da técnica, com foco no entendimento intelectual dos conceitos, os métodos ativos propõem a participação ativa do aluno na produção musical, o envolvimento dinâmico e o desenvolvimento expressivo do corpo para a compreensão da música.

As propostas de educação musical feitas pela primeira geração de educadores que propuseram novas metodologias no início do século XX ainda influenciam a educação musical atual. A partir das transformações sociais que aconteceram, desde o início do século XX, quando a primeira geração revolucionou o cenário da educação musical, surgiu a chamada segunda geração, tendo como nomes importantes os educadores George Self, John Paynter, Murray Schafer e Boris Porena. Entre as diferenças entre as propostas da primeira e da segunda geração, está o enfoque do material musical utilizado na educação. Enquanto a primeira geração utilizava a música tradicional e folclórica, a segunda direcionou o interesse para a criação musical, a composição, o som, a escuta ativa, em detrimento à reprodução da música tradicional.

Dalcroze apresentou sua teoria de educação musical em 1924, porém, no final do século XIX, o educador já utilizava suas descobertas em aulas e as publicava em seus artigos. Entende-se que sua proposta continue atual à medida que visa o desenvolvimento integral e harmonioso do ser humano, que vai de encontro com o pensamento cartesiano, ainda presente no sistema educacional tradicional.

Pensadores que se dedicam à educação atestam a importância da relação entre o indivíduo e o ambiente, a compreensão do contexto onde cada um está inserido, a organização de um espaço educacional de maneira orgânica, viva, com uma estrutura próxima da autorregulação, inserida no meio no qual se vive e se interage. Jean Piaget, Paulo Freire, Hans-Joachim Koellreutter, Rudolf Steiner, entre outros, reconhecem a aprendizagem como um processo em constante movimento, flexível, interativo, adaptável, e não imposto como uma verdade absoluta e imutável.

Émile Jaques-Dalcroze iniciou seus estudos ao piano aos seis anos de idade, e, aos 12, entrou para o Conservatório de Genebra. Compôs a *La Soubrette* – opereta em dois atos, em 1881. Mudou-se para Paris para aprofundar seus estudos musicais e artísticos. Foi convidado para trabalhar na Argélia, em 1886, e, em 1891, fixou sua moradia em Genebra, trabalhando no Conservatório até 1910.

Em 1902, criou sua classe experimental, onde aplicava a metodologia que estava desenvolvendo, que, posteriormente, foi chamada de Rítmica Dalcroze. Por volta de 1905, propôs uma reforma no ensino musical da Suíça. Em 1915, fundou o Instituto Jaques-Dalcroze, em Genebra, e, assim, seu trabalho começou a ser disseminado em diversas localidades da Europa, como na Ópera de Paris, nas escolas primárias da Suíça e no Japão.

O educador desempenhou um papel importante para a sociedade da época, e buscou enfrentar problemas referentes aos paradigmas de seu tempo, quando o homem era

fragmentado em corpo, emoção e razão, época da racionalização em detrimento da intuição, no tempo da indústria, em um momento que buscava a objetividade da ciência e a verdade empírica e racional.

As mudanças sociais, políticas e econômicas do final do século XIX e começo do século XX trouxeram para as cidades muitos operários, e a demanda por mais escolas públicas se tornou uma questão urgente. A preocupação de Dalcroze era voltada para a necessidade da educação em massa, devido ao aumento populacional. O educador percebeu, então, a partir dessa nova realidade, a necessidade de adequar a educação musical para essa situação, tornando-a, assim, acessível para todos.

A busca por diferentes formas de transmitir o conhecimento a partir de mudanças na forma de pensamento em vigor, cartesiano, atingia outros pensadores e campos, como o da Psicologia e da Filosofia. Outros já questionavam a ideia da supremacia da mente em detrimento das emoções, da subjetividade e da intuição. Dalcroze estava, então, inserido neste contexto, junto com, por exemplo, Nietzsche, Freud, Piaget, entre outros. O questionamento referente à dualidade do ser humano era uma reação ao modelo das ideias de Descartes, que utilizava a racionalização como maneira predominante de buscar respostas. As pesquisas desses e outros pensadores da época refletiam a inquietação de seu tempo, questionando o funcionamento das instituições a partir do paradigma da época, que tinha o foco na racionalização, herdado da Idade Média.

Apesar das mudanças que esses pensadores conquistaram na maneira de entender o ser humano no mundo, ainda há a necessidade de transformação de modelos educacionais que atuem no sentido do ser humano ser visto em sua totalidade, como uma unidade, pois predominam nas escolas tradicionais metodologias que fragmentam o indivíduo separando o corpo, a mente, as emoções e a razão, e valorizam o desenvolvimento cognitivo e mental, em detrimento do desenvolvimento criativo, intuitivo e subjetivo.

Assim, retomar as ideias de Dalcroze nessa pesquisa não é retroceder a um modelo educacional do início do século passado, pois suas propostas não foram esgotadas e desenvolvidas a ponto de não reproduzirmos mais o pensamento anterior, racional, pelo contrário, ainda há muito o que se aprender e desenvolver no âmbito educacional a partir da metodologia produzida por esse revolucionário educador musical.

O modelo educacional tradicional de sua época era bastante criticado por Dalcroze, que acreditava que a maneira de ensinar música estava estagnada nos conservatórios, escolas de música e escolas públicas. A ênfase do ensino musical de sua época era para o desenvolvimento técnico e para o virtuosismo, para a leitura, escrita e análise musical, sem

desenvolver a percepção auditiva e a sensibilidade musical dos alunos.

Dalcroze constatou que a escuta de seus alunos não estava preparada para os acordes que estes iriam executar pois os estudantes de música não passavam pela experiência musical. O corpo e o cérebro não eram estimulados simultaneamente. Primeiro eram transmitidos os ensinamentos teóricos para depois serem associados à interpretação, quando, para ele, a teoria deveria ser experimentada pelos alunos paralelamente, para que a mente pudesse associar a teoria e a prática, desenvolvendo assim as funções auditivas e sensíveis. Assim, passou a ministrar aulas com foco em experiências de ordem fisiológica com sensações acústicas, para que as crianças se expressassem espontaneamente e naturalmente e, a partir daí, os ensinamentos teóricos seriam introduzidos.

Educando a escuta antes da teoria, não só a audição era estimulada e rapidamente desenvolvida, mas outro elemento se mostrou favorável ao ensino da música: os alunos eram cativados e a curiosidade se tornava, assim, um fator de estímulo ao ensino musical. Ao estar estimulado pelo aspecto sensorial da música, a leitura e a escrita musical seriam, então, mais facilmente introduzidas ao processo pedagógico.

A partir de suas experiências em sala de aula, questionava o modelo tradicional de ensino musical que desvinculava a compreensão intelectual da experiência, gerando uma resposta mecânica por parte dos estudantes, desprovida do desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade. Assim, propôs um método alternativo de educação musical no qual o movimento e a experiência auditiva estavam associados ao entendimento intelectual da linguagem musical. Dessa maneira, outro aspecto encontrado na teoria de Dalcroze e praticado atualmente é a noção da interdisciplinaridade, demonstrando a ligação entre os elementos da educação e não a fragmentação do ensino em partes separadas e independentes.

Na época em que vivia, o modelo de ensino musical era baseado no entendimento racional, a partir da memorização mecânica e na compreensão intelectual dos aspectos musicais. A atenção não estava voltada para os componentes afetivos. A partir de suas observações e das mudanças de paradigmas da época, que estavam sendo iniciadas também por outros pensadores, Dalcroze percebeu a ligação da mente com o afeto, com o corpo, e, associando o aprendizado à sensibilidade e à sensorialidade, produziu sua metodologia de ensino musical, que tinha como objetivo integrar os fenômenos do homem, e não fragmentá-los. A música era, para ele, um elemento integrador do corpo com o espírito.

Dalcroze buscava a conciliação entre o sensível e o inteligível, o corpo e a mente, a emoção e o pensamento, a subjetividade e a objetividade, a valorização do emocional, da experiência, do sentir, da intuição, da criatividade, da subjetividade, a partir da escuta

consciente e da participação do aluno no processo de aprendizado, reintegrando o pensamento e o sentimento ao comportamento.

O ensino musical de Dalcroze é composto por sonoridade e movimento. O educador chamou sua proposta de *Rythmique*, Rítmica, na tradução para o português. A Rítmica Dalcroze compreende técnicas e exercícios que utilizam o movimento corporal para a educação musical integrada, associando a mente, o corpo e o espírito. Segundo sua metodologia, a educação musical parte da audição, do ponto de vista que todo o corpo é capaz de ouvir, pois todo o corpo absorve a vibração sonora, e não apenas o ouvido, e, através do movimento corporal, os elementos musicais ouvidos e sentidos são externalizados. O movimento do corpo é, assim, um recurso para a ampliação da consciência rítmica, coordenação motora, consciência corporal e sensibilidade.

Um importante objetivo de Dalcroze era evitar que o conhecimento fosse pautado na repetição mecânica dos ensinamentos do professor. A assimilação do conteúdo deveria ser feita pelo aluno a partir de sua experiência com aquele conteúdo, e não como uma resposta automática e passiva.

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 (FONTEERRADA, 2005, p. 118)

O movimento corporal tem, para Dalcroze e educadores da primeira geração nas revoluções educacionais da virada do século XIX para o século XX, um papel primordial na experiência musical. Quanto mais diversificada for a experiência sensorial da criança, maior será o reflexo desses elementos na imaginação infantil, desenvolvendo, assim, a criatividade. O objetivo de Dalcroze era que o corpo desempenhasse um papel mediador entre som e mente, se tornando um instrumento de expressão espontânea dos sentimentos.

A maneira encontrada pelo educador musical para relacionar a música e o movimento foi o ritmo, sendo este entendido como “movimentos e interrupções de movimentos caracterizados pela continuação e repetição; o ritmo é a base de todas as manifestações vitais, desde as mais evoluídas até as mais elementares” (BACHMANN, 1998, p. 24).

As atividades propostas por Dalcroze exploravam movimentos como andar, saltar, correr, a observação sensorial do espaço, visando a expressão do que se escuta pelo movimento corporal. O estímulo do movimento corporal, para ele, poderia gerar o

[...] 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, 2001, p. 21)

Alguns princípios fundamentais norteiam a Rítmica Dalcroze. A experiência sensorial, resultante da relação e vivência direta com o espaço e seus elementos, dentro de um tempo, são impressões e sensações adquiridas a partir da experimentação de um ambiente, repleto de aspectos estimulantes. A mente e o corpo enriquecem com imagens geradas pelos movimentos e sensações musculares. O desenvolvimento motor e rítmico acontece através da percepção auditiva de intensidades, dinâmicas, andamento, timbres e qualidades do som. O sentido rítmico desenvolve a relação entre o movimento no tempo e no espaço. A expressão é estimulada a partir do movimento de externalizar sensações e sentimentos.

O conhecimento intelectual é apresentado, através de sua metodologia, como resultado da experiência sensorial e motora. As sensações auditivas são capazes de criar um estado interior de consciência, aumentando o autoconhecimento e aproximando o aluno de seu mundo subjetivo. A educação musical através da rítmica associa a coordenação corporal e consciência pessoal, decodificando os meios de expressão individual, criando espaço para a subjetividade se manifestar. A rítmica estimula a espontaneidade e estabelece uma relação entre os ritmos corporais instintivos e naturais.

A rítmica constitui no centro da metodologia que o educador suíço desenvolveu, que consiste na vivência corporal do movimento musical. O método é pautado na audição consciente e na educação do movimento corporal, fundamentado pela audição e expressado através da sensibilidade de cada um. Seu momento histórico lhe trouxe uma descoberta importante, que iria basear a metodologia que desenvolvia: a euritimia, ou ginástica rítmica. Influenciado por Rudolf Steiner, criador da Antroposofia, Dalcroze aproveitou a confluência do momento histórico para implementar as descobertas de Steiner acerca do corpo e dos movimentos em sua metodologia de educação musical.

Cada aspecto de sua metodologia visa a exploração das possibilidades pessoais da subjetividade de cada um. A experimentação do movimento permite que os alunos conheçam seus limites, busquem expandi-los e se sintam bem com eles. A vivência corporal dos elementos musicais favorece a tomada de consciência e proporciona a experiência coletiva, desenvolvendo valores sociais essenciais ao exercício da cidadania, por exigir a cooperação de outros para a realização dos exercícios.

Os sons provocam no corpo movimentos voluntários e involuntários, consciente e inconscientemente, e, assim, implicam a participação da motricidade. O som e os movimentos se unem, manifestando um modo pessoal de expressão. Ainda que o gesto seja interior, como, por exemplo, cantar um trecho ou seguir uma melodia mentalmente, há movimento. A rítmica é auditiva e corporal, e implica em um desenvolvimento integral do ser humano por estimular a utilização coordenada de diferentes funções corporais, juntamente com a emoção, a partir da sensibilidade individual.

Os professores podem trabalhar a rítmica de diferentes maneiras, como, por exemplo, solicitando que os alunos expressem frases musicais acompanhadas de movimentos específicos, que relaxem os músculos se movimentando conforme o que está sendo tocado, ou até orientando para que todos andem pela sala no ritmo da música ou em um pulso comum. São inúmeras as possibilidades do que se pode desenvolver em sala de aula. Entretanto, é essencial que cada exercício proposto tenha um objetivo claro e que possibilite ao aluno encontrar uma reflexão pessoal a partir do que foi experimentado.

A Rítmica Dalcroze tem, entre suas finalidades,

Desenvolver e aperfeiçoar o sistema nervoso e o aparelho muscular, de tal maneira que se possa criar uma “mentalidade rítmica”, graças à colaboração íntima do corpo e do espírito, sob influência constante da música. Estabelecer relações harmoniosas entre os movimentos corporais, dinamicamente matizados, e as proporções e decomposições diversas do “tempo”, isto é criar o sentido rítmico-musical. Pôr em relação os dinamismos corporais matizados no tempo com as dimensões e as resistências do “espaço”, para criar o sentido do ritmo músico-plástico (ÁVILA, 2005, p. 4)

A metodologia visa estimular o interesse, a atenção, a consciência corporal, a orientação espacial, o equilíbrio (centro de gravidade e coordenação motora), as noções de tempo e ritmo, a relação entre o tempo e o espaço, o espaço corporal, o conhecimento de reflexos e reações, concentração e memorização, leis de economia de energia (controle de esforços, eficiência, resistência e rentabilidade), integração social (individualidade, colaboração, responsabilidade e participação), imaginação, sensibilidade e criatividade. As atividades trabalham o exercício do corpo, dinâmicas de reações, autodomínio e autoconhecimento, desenvolvimento do ouvido, disciplina e expressão individual.

O movimento do corpo está ligado ao tempo, ao espaço e à energia que despendemos para movimentá-lo. Ainda que a movimentação seja pequena ou mesmo involuntária, como a respiração, há, necessariamente, uma energia envolvida para que esta aconteça. A música também acontece no tempo e no espaço. Assim, a consciência temporal é essencial para diversas situações que envolvem o movimento. O tempo tem um papel importante no

movimento corporal, que muitas vezes exige reflexo ou reações velozes. As ações pressupõem a organização e coordenação do tempo e da energia utilizada.

A música é dependente do tempo, não que este a limite, mas, necessariamente, ela acontece dentro de um tempo que pode ser mensurado. Os movimentos corporais ocorrem dentro de um determinado tempo também, e são imersos em um espaço. Há na música também aspectos espaciais, como altura, forma, sobreposição de sons, entre outros. A qualidade energética também está associada a música e ao movimento corporal, já que executar uma música ou realizar um movimento implica em despendar energia.

Dessa maneira, tanto a música como o movimento corporal possuem, em comum, os elementos temporais, espaciais e energéticos. Essa constatação é um ponto importante na Rítmica Dalcroze, que associa os elementos para integrar e aprimorar a relação entre essas três qualidades. A partir da relação entre tempo, espaço e energia que associa a música e o movimento, o professor deve explorar as possibilidades musicais e corporais.

Para Dalcroze, as atividades propostas pelos professores não podem ser vazias, ou seja, sem um objetivo. As atividades devem explorar as possibilidades pessoais, levando a consciência de cada aluno para seus limites e suas potencialidades. Cada etapa de aprendizado, além de individual, é uma experiência coletiva. As aulas em grupo implicam o relacionamento entre os indivíduos.

Os movimentos podem ser segmentados em dois tipos: locais e no espaço, e podem variar quanto às posições (alta, média ou baixa), e também através de diferentes partes do corpo. Todos os movimentos são utilizados para explorar os aspectos da música. Qualquer que seja o exercício proposto, a Rítmica Dalcroze utiliza aspectos rítmicos, de solfejo e de improvisação de maneira integrada.

O solfejo de Dalcroze é diferente do tradicional. Conhecido como solfejo corporal, é acompanhado de uma ação expressiva, ativa, que identifica e acompanha os elementos musicais. O solfejo é vivido pelo aluno, e não decorado mecanicamente. Os exercícios misturam o ritmo com movimentos melódicos, expressados pelo corpo, desenvolvendo a faculdade de reconhecer timbres, a representação mental da melodia, da harmonia e a improvisação. Esses exercícios condizem com os objetivos centrais da metodologia de Dalcroze, sendo eles a acuidade auditiva, a sensibilidade, o sentido rítmico e a habilidade de exteriorizar espontaneamente as sensações emotivas.

Sentir, viver, analisar e intelectualizar, estes, nessa ordem cronológica, são os princípios básicos da metodologia de educação musical proposta por Dalcroze. Assim, a prática musical é anterior ao aprendizado da teoria, à leitura e à escrita musical, seguindo a

mesma dinâmica do processo de aprendizado da língua materna: primeiro, a criança esboça sons isolados, depois as palavras, então constrói as sentenças, para, finalmente, aprender a ler e escrever. Outro aspecto importante de sua proposta é o fato de que esse tipo de educação musical é acessível para todos, de forma coletiva, permitindo que qualquer um acumule conhecimento e desenvolva suas potencialidades individuais.

De acordo com a metodologia de Dalcroze, a combinação das três matérias, sendo elas a rítmica, o solfejo e a improvisação, exercitam a expressão corporal, o canto e a criatividade, através da vivência. Com a exploração dos movimentos corporais, desenvolve-se o conhecimento e o domínio próprio. Dentro do ensino em coletivo, a imitação serve como fator estimulante para a criança, criando uma harmonia entre mente e corpo. A prática corporal precede a teoria. A metodologia proposta é adaptada para as diferentes faixas etárias. A partir de dois anos, a criança já pode iniciar seu aprendizado com atividades de estímulo auditivo, rítmico, de canto e de improvisação. Em todas idades é desenvolvida a sensibilização musical, conceitos e vocabulário musical.

Dalcroze não criou um método pronto e acabado com exercícios pré-fixados. Buscava, por outro lado, a improvisação e o ambiente livre para o professor perceber o que poderia ser melhor trabalhado em cada ambiente, assim como Koellreutter, importante educador musical, naturalizado brasileiro, sobre o qual foi discorrido no capítulo 1.

As atividades rítmicas podem incluir exercícios de descontração muscular e de respiração (como deitar de costas, contrair um ou dois membros, ficar atento à respiração); de divisão e acentuação métrica (utilizar os pés e os braços para marcar o tempo, substituir o movimento do braço pelo movimento do pé); memorização métrica (colocarem sequência os movimentos trabalhados separadamente e solicitar que os alunos repitam essa ordem); concepções de ritmos associados a sensação musical (calcular a amplitude de um movimento corporal para preencher a duração de uma nota dentro de uma célula rítmica).

Pode-se trabalhar o desenvolvimento da espontaneidade (trocar a direção para onde se está caminhando ou o movimento que está fazendo – saltar, deitar, etc., junto com a troca da pulsação da música); concentração e audição (contar mentalmente alguns pulsos para então trocar de movimento); assimilação das durações musicais (dar um passo à frente quando for uma semínima e um atrás quando for a mínima); dissociação dos movimentos (contrair uma perna enquanto descontraí a outra e vice e versa).

Para atividades melódicas, pode-se experimentar sincronizar o ataque do som (como começar a caminhar no início da linha melódica ou dar um salto quando a melodia for alterada); divisão e acentuação métrica (substituir um movimento corporal por um ataque

vocal); memorização métrica (iniciar uma série de ataques melódicos acentuados e memorizados pelos alunos); concepção de tempo mediante a audição (realizar a métrica com sons vocais); percepção da emissão dos sons (colocar as mãos no peito, no pescoço, nas paredes nasais, na testa, enquanto cantam controlando a altura e a intensidade das notas emitidas); concentração e audição interior (cantarolar uma melodia e, ao comando, parar de cantar e continuar apenas mentalmente, em pensamento).

Ainda, aquisição de automatismo vocal (cantar uma escala com um ritmo e, ao comando, continuar com o ritmo diferente, ou com uma melodia diferente); dissociação melódica (cantar em um tempo, por exemplo, fortíssimo, e expressar com o corpo outro tempo, por exemplo, pianíssimo); alteração do tempo (cantar uma melodia em um tempo e, ao comando, dobrar a velocidade do tempo); entre outros exercícios. Assim, o método ativo desenvolvido propõe o ensino pela vivência, a partir de sensações da experiência musical.

Para entender melhor como a metodologia pode ser aplicada, imagina-se o aluno de uma escola tradicional de música. Quando está no conservatório, ele permanece boa parte do tempo sentado, fazendo apenas os movimentos relacionados ao aprendizado do seu instrumento musical. Ao adotar os princípios da Rítmica Dalcroze, porém, esse mesmo estudante vale-se do ensaio para movimentar todo o corpo no ritmo da música. É quando ocorre a interação entre melodia e gesto. Não raro, a experiência serve de estímulo à criatividade, uma vez que está intimamente ligada à improvisação. (ALVES FILHO, 2006)²

Em 1933, foi implementado um curso de educação musical infantil no Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, onde os pressupostos da Pedagogia Dalcroze foram utilizados como base para sua organização. O curso ficou vigente entre 1933 e 1936, quando foi extinto por falta de verba. No Rio de Janeiro, foi fundado o Conservatório Brasileiro de Música (CBM) em 1936, e, no ano seguinte, implementou-se um curso de iniciação musical que também teve como base os pressupostos da Pedagogia Dalcroze. Também em 1937, quando oficializou-se a criação do Instituto Musical Santa Marcelina de São Paulo, a metodologia Dalcroze foi utilizada por pedagogas como Irmã Maria L. Regos.

Essa metodologia também era bastante utilizada e defendida por Mário de Andrade e Sá Pereira, que a implementaram no curso superior de música do Rio de Janeiro, na Escola Nacional de Música. Durante o governo de Vargas, a utilização de metodologias inovadoras de educação musical foi modificada, os programas de ensino passaram a ser restritos e controlados, e a utilização de processos educacionais voltados para o enaltecimento do nacionalismo passaram a vigorar.

Nessa época, disseminou-se o projeto de ensino do canto orfeônico nos cursos de

² Disponível em <http://www.unicamp.br/unicamp_hoje/jornalPDF/ju332pg12.pdf>. Acesso em mar. 2017.

educação musical das escolas. Esse projeto se intensificou através de Heitor Villa-Lobos, porém, antes dele, educadores já haviam iniciado um intenso trabalho no Estado de São Paulo introduzindo o canto orfeônico nas escolas e elaborando métodos para o ensino dessa modalidade. Sua implementação na grade escolar incluiu os alunos de escola pública, pois, até então, o ensino da música erudita no Brasil era voltado para as escolas privadas.

Entre 1950 e 1960, as ideias de Dalcroze continuaram a vigorar em São Paulo e no Rio de Janeiro, onde seus princípios ainda eram trabalhados. Entretanto, o ensino de sua metodologia não acontecia na rede pública de ensino, mas, sim, em escolas privadas de música. Na rede pública de ensino o método ainda predominante era o canto orfeônico, que utilizava como base a metodologia de Kodály. Em 1971, a partir da Lei nº 5.692/71, o ensino da música passou a integrar a disciplina Educação Artística, dividindo espaço com outras disciplinas artísticas, e, dessa forma, enfraquecendo.

Em 1996, a LDB nº 9.394/96 reconheceu novamente a Arte como forma de conhecimento e, em 2008, com a Lei nº 11.796, que alterou a LDB nº 9.394/96, ficou pressuposto como obrigatoriedade o ensino da música na educação básica. Assim, o momento parece propício para se discutir o ensino da música uma vez que este voltou a ser obrigatório no currículos das escolas no país.

Esse capítulo apresentou o processo de educação musical desenvolvido pelo Instituto Baccarelli no contexto da favela Heliópolis, aprofundando-se na pedagogia de ensino ativo desenvolvida pelo revolucionário educador musical Émile Jaques-Dalcroze, trabalhada nos alunos de canto coral da instituição, que utiliza o movimento corporal e a voz, instrumentos comuns aos seres humanos, para desenvolver a mente e o corpo como uma unidade. O próximo capítulo dedica-se a analisar, através de parâmetros da semiótica do norte-americano Charles Sanders Peirce, como os signos da Rítmica Dalcroze desenvolvem a criatividade de alunos de canto coral do Instituto Baccarelli.

3. EDUCAÇÃO MUSICAL COMO UM PROCESSO SEMIÓTICO

3.1 Panorama Semiótico de Peirce

Existem pelo menos duas ciências dedicadas a estudar a linguagem. Uma delas é a linguística, voltada à linguagem verbal, que utiliza a palavra como signo através de duas vertentes: a linguagem escrita e a linguagem oral. A outra ciência dedicada ao estudo da linguagem é a semiótica. Esta, por sua vez, diz respeito à investigação de todo e qualquer tipo de linguagem. O ser humano, como um indivíduo social, ou seja, que vive em sociedade, se comunica através de uma camada plural de linguagens. Assim, não limitar-se à análise da linguagem verbal significa considerar as diversas maneiras de expressão que o sujeito utiliza para existir em um contexto social.

Neste capítulo, parâmetros da semiótica proposta por Charles Sanders Peirce são apresentados e, posteriormente, utilizados para analisar como a linguagem musical aplicada nas aulas de canto coral ministradas pelo Instituto Baccarelli, na comunidade de Heliópolis, a partir da metodologia educacional proposta por Émile Jaques-Dalcroze, desenvolve a criatividade e amplia o repertório sógnico da criança. Por ser capaz de analisar os modos de expressão para além da palavra oral ou escrita, ou seja, por considerar a pluralidade de linguagens utilizadas para a comunicação entre os indivíduos, a semiótica fundamenta esta pesquisa.

Nem tudo pode ser exprimido em palavras, estas possuem um significado limitado construído intelectualmente pelo homem ao longo da história. A subjetividade e os sentimentos são expressados pelos sujeitos através de uma rede plural de linguagens, passíveis de serem analisadas pela semiótica. Por permitir a investigação das diferentes maneiras de expressão e comunicação, a semiótica é capaz de se aprofundar nas subjetividades de cada ser ao examinar os diferentes modos de comunicação.

A comunicação se dá através de linguagens, através de uma rede de linguagens, sejam elas verbais ou não verbais. Ela ocorre através de símbolos, cheiros, sons, imagens, sinais, cores, traços, gestos, roupas, expressões, movimentos, dança, poesia, jogos, ou seja, de qualquer maneira de expressão. O mundo é mediado pelas linguagens, de todos os tipos. É mediado por modos de expressão e de interpretação. A relação com o mundo passa pela filtro da linguagem. Seja ela verbal, formal, desenvolvida pelos seres humanos ao longo da história

do mundo, seja as não verbais, mais sensíveis. Por sermos indivíduos sociais e vivermos em sociedade, a comunicação é, ou se tornou, imprescindível.

As maneiras de expressão são processos históricos, que se modificam conforme os paradigmas e as fases da humanidade e, assim, se constituem em representações da sociedade. Imersos na cultura, qualquer prática social se dá através da comunicação. A semiótica é a ciência geral de todas as linguagens, verbal ou não verbal. A semiótica investiga e analisa os modos de apreensão dos fenômenos que se apresentam. É uma ciência que estuda qualquer representação que tenha potencial para gerar um significado ou um sentido.

De acordo com Santaella (2012a), existem três regiões que se destacaram com relação à pesquisa e às contribuições para o campo da semiótica: os Estados Unidos, a antiga União Soviética e a Europa Ocidental. Neste trabalho, o foco está na semiótica desenvolvida por Charles Sanders Peirce. Nascido em 1839, em Massachusetts, nos Estados Unidos, era filho de um dos mais importantes matemáticos da universidade Harvard. Peirce, além de matemático, físico e astrônomo, desenvolveu pesquisas em campos como filologia, linguística, biologia, geologia, geodésia, psicologia, filosofia, literatura e também arquitetura. Trabalhou aproximadamente 30 anos para o governo federal prestando serviços para a Costa e Inspeção Geodésica, sendo nomeado membro da Academia Americana de Ciência e Artes e também da Academia Nacional de Ciências.

Trata-se da obra de um pensador solitário e incansável, figura de uma rara e inimaginável envergadura científica, que passou praticamente os últimos trinta anos de sua vida estudando dezesseis horas por dia, e que deixou para a posteridade nada menos do que 80.000 manuscritos, além de 12.000 páginas publicadas em vida (SANTAELLA, 2012a, p. 32)

Através do estudo da lógica, se propôs a levar a investigação científica para o campo da filosofia, a partir da observação dos fenômenos. Os fenômenos, nesse ponto, podem ser entendidos por qualquer coisa que, de alguma maneira, está presente, seja real ou não, concreto ou abstrato, interno ou externo. A partir da fenomenologia, desenvolveu uma lista de categorias gerais capazes de analisar todas as experiências, entendendo por experiências tudo aquilo que se impõe ao reconhecimento de sua presença, que se faz presente.

Com suporte na fenomenologia, elegeu as mais universais e elementares categorias que elucidam o processo da experiência dos fenômenos, o modo como as coisas aparecem ou podem aparecer à consciência, e como se dá a apreensão da consciência ao ser tocada por um fenômeno qualquer. A observação de como os fenômenos se apresentam à mente deu base para a produção das categorias de Peirce.

Em 1890, Peirce escreveu: ‘A importância das categorias chegou a minha

casa originalmente no estudo da lógica, onde elas são responsáveis por partes tão consideráveis que fui levado a procurá-las na psicologia. Encontrando-as aí, também, não pude evitar me perguntar se elas não entravam na fisiologia do sistema nervoso. Orientando-se um pouco sobre hipótese, consegui detectá-las lá... Não tive dificuldades em seguir conduto dentro do domínio da seleção natural; e uma vez atravessado esse ponto, fui irresistivelmente carregado para especulações com respeito à física' (PEIRCE, 1890 apud SANTAELLA, 2012a, p.54-55)

De acordo com Santaella (2012a), o ponto de partida para Peirce desenvolver sua lista de categorias, que abarca o processo de apreensão do conhecimento, foi eleger o foco de sua pesquisa para a experiência nela mesma. Tudo aquilo que se apresenta para a mente é algo passível de ser experienciável. Os limites dessa experiência não estão restritos a algo que se possa tocar, lembrar, sentir, pensar ou perceber. Qualquer coisa que aparece à mente é, para ele, considerada um fenômeno, seja um sonho, um cheiro, uma ideia ou uma hipótese. A partir disso, Peirce se dedicou a entender como os fenômenos se comportam durante a experiência.

Para aprofundar sua pesquisa nas etapas e possibilidades da experiência, agrupou os diferentes tipos de fenômenos em categorias e classes, a partir dos diversos tipos de elementos inerentes a cada um, e seus modos de combinação. As categorias e classes são, para Peirce, as mais universais e gerais possíveis, capazes de analisar todo tipo de fenômeno que se apresenta e propõe uma experiência. Sua pesquisa deu origem a três categorias universais, as mais formais possíveis, que abarcam todos os fenômenos. Estas não devem, entretanto, ser entendidas como categorias puras, já que mais de uma categoria pode servir para analisar o mesmo fenômeno, ainda que uma predomine em uma situação dentro de determinado ponto de vista.

Peirce atacou o Cartesianoismo por considerá-lo como sendo o câncer da filosofia moderna. Ele buscou demolir, de um só golpe, os motivos inter-relacionados que constroem o cartesianoismo: a dualidade ontológica da mente e corpo; o individualismo subjetivo implícito no apelo último a uma verificação pessoal direta; o método da dúvida universal que era suposto poder nos conduzir a verdades infalíveis; a doutrina de que a linguagem e os signos são um disfarce externo para o pensamento; a doutrina de que tudo que é vago e irreal e de que o empenho filosófico deve ser o de conhecer claramente e distintivamente uma realidade completamente determinada; e o que é mais fundamental, a doutrina de que nós podemos romper o miasma da nossa linguagem ou sistemas de signos e ter um conhecimento intuitivo e direto dos objetos. Essa última postulação, Peirce tomou como sendo o coração do cartesianoismo e o dogma central da filosofia moderna (SANTAELLA, 2012b, p. 47)

Depois de anos de dedicação para a formulação dessas categorias universais, ele próprio colocou sua teoria sob análise, já que lhe pareceu improvável a possibilidade de reduzir a diversidade de experiências dos fenômenos do mundo em apenas três categorias. Ao

ser perturbado pela própria dúvida com relação à sua pesquisa, Peirce dedicou 30 anos de sua vida para comprovar a validade dessas categorias, aplicando-as em todos os domínios que pôde, em campos como a física, psicologia, metafísica e fisiologia (SANTAELLA, 2012a).

Finalmente foi possível, então, denominar as três categorias que descrevem o processo de apreensão do conhecimento: primeiridade, secundidade e terceiridade. A primeiridade diz respeito aos elementos de qualidade, espontâneos, originais, imediatos, indeterminados. A secundidade se refere à ideia de relação, conflito, ação, reação, existentes concretos. A terceiridade está associada à continuidade, à generalidade, ao hábito, à mediação, ao processo.

A categoria geral de primeiridade pertence aos signos que potencialmente provocarão uma consciência imediata, uma impressão impossível de ser analisada, algo indivisível. Se refere ao sentimento como qualidade, verificado no instante imediato e no exato momento que a consciência percebe esse signo. O pensar sobre ele já não é mais da ordem da primeiridade. Senti-lo sim, reagir ou pensar sobre ele já não está mais dentro do limite da definição da categoria de primeiridade de Peirce. É o que está na mente no instante presente, na consciência de um momento. A primeiridade é o presente imediato quando ele acontece.

Esta categoria implica em signos iniciantes, novos, espontâneos, evanescentes. Não podem ser pensados ou explicados, isso já os desconfiguraria de signos da ordem da primeiridade. Não há como descrevê-lo, apenas senti-lo. A primeiridade diz respeito a qualidade de sentimento no momento em que se está sentindo. Não se refere a pensamentos articulados, é a qualidade pura do sentir no momento que um fenômeno se impõe sobre a mente. E, neste momento, a consciência deve estar disponível para perceber o signo. A primeira apreensão de algo deve penetrar na consciência para ser percebida, e, para que isso ocorra, a mente deve estar em um estado aberto, desprendido, liberto. Sentir é uma maneira de estar no mundo (SANTAELLA, 2012a).

A categoria secundidade diz respeito aos fenômenos que implicam em uma reação. A partir do momento em que se está no mundo, se está em relação a ele e aos fatores que se impõe, sejam internos ou externos, e estes exigem uma interação com o mundo. É a consciência agindo de acordo com a maneira como os fenômenos se apresentam, que levam a mente para uma relação com o universo. Ocupam espaço, tempo, energia, existem e se apresentam para o mundo, para as mentes, sem possibilitar a elas poder de escolha.

Na secundidade existe um aspecto real, independente do pensamento. Ela conecta os seres ao mundo. Nela, o corpo reage, age, despende energia, resiste, interage. Na primeiridade, o sentimento é puro, existe antes de ser percebido. Na secundidade, o fenômeno existe e há uma reação na direção dele. Pressupõe uma relação diádica. Algo produz um

estímulo em uma mente, um efeito. Essa mente recebe esse algo e reage. Uma resposta é desencadeada por uma experiência. As experiências, sejam a partir de objetos interiores ou exteriores, pressupõem um pensamento articulado mediado pela percepção do fenômeno (SANTAELLA, 2012a).

O fenômeno é, então, diádico. Estados de surpresa, reação, defesa, impelidos por um algo que se apresentou. Interrompe o estado de uma mente e a obriga a lidar com outra experiência. “Agir, reagir, interagir e fazer são modos marcantes, concretos e materiais de dizer o mundo, interação dialógica, ao nível da ação, do homem com sua historicidade” (SANTAELLA, 2012a, p.77). As categorias universais, gerais, propostas por Peirce, são integradas então pela primeiridade, a experiência que se dá através das qualidades, do puro sentir, mônada; pela secundidade, que diz respeito à experiência factual, ação em reação, sem a mediação da razão, díada; e, por fim, pela terceiridade.

A terceiridade corresponde ao pensamento em signos, é através dela que interpretamos o mundo. Traz aspectos de continuidade, infinitude, generalidade, crescimento. Quando a mente encontra um fenômeno, a consciência produz ou pode produzir um pensamento sobre esse fenômeno. Esse pensamento está entre a mente e o fenômeno, media o encontro dos dois, traduz o fenômeno para a mente, que possivelmente o percebe e o interpreta. O ato de perceber um fenômeno já é um ato de interpretação, a mente precisará traduzir esse fenômeno, decodificá-lo. Essa interpretação é consequência de uma mediação sónica, elaborada de maneira cognitiva.

Ao entrar em contato com um fenômeno, o objeto, o signo representa, para uma mente, aspectos desse objeto. A mente, por sua vez, ao perceber esses aspectos representados pelo signo, gera um pensamento, o interpretante. O objeto se dirige para a mente através do signo, e esse contato produz um interpretante, o primeiro interpretante. Essa é uma relação de três termos, triádica. De um lado, o signo absorve e representa aspectos de um fenômeno, do outro, o signo carrega a representação desses aspectos e entrega para a mente, que possivelmente irá processar esse signo e gerar um pensamento sobre ele, uma interpretação, denominada por Peirce, interpretante.

Somos no mundo, estamos no mundo, mas nosso acesso sensível ao mundo é sempre como que vedado por essa crosta sónica que, embora nos forneça o meio de compreender, transformar, programar o mundo, ao mesmo tempo usurpa de nós uma existência direta, imediata, palpável, corpo a corpo e sensual com o sensível (SANTAELLA, 2012a, p.81)

Segundo Santaella (2012b), é na terceiridade, na terceira categoria geral formulada por Peirce com base na fenomenologia, e a partir da observação, que encontra-se a definição de

signo genuíno. A primeira categoria é definida por um sentimento a partir de uma qualidade, impreciso, vago. A segunda categoria remete à ação ou experiência, a reação a um fenômeno apresentado. Na terceira categoria, terceiridade, o signo tem força para se desenvolver e gerar outro signo, através da interpretação. O resultado da interpretação, o interpretante, é, por sua vez, um novo signo, produzindo um ciclo sem fim, pois cada interpretante, se interpretado novamente, será um novo signo. Na terceiridade encontra-se, assim, o signo genuíno, capaz de se desenvolver em um outro signo. Seu ciclo não é interrompido ao sentir ou ao reagir, ele é cultivado até se transformar em outro signo.

A relação dessas três categorias é a forma básica do processo de crescimento sîgnico. A tríade conduz processo de semiótica infinita, ao crescimento sem fim, à dialética do signo, culminando na definição de signo genuíno. A relação entre as categorias é por ele chamada de semiose, a ação do signo, que produz outro signo, denominado interpretante do primeiro signo, e assim em diante. A teoria sîgnica é uma teoria que analisa a apreensão do conhecimento. Para Peirce, todo pensamento se dá através de signos, um pensamento é o desdobramento de outro e em outro. A autogeração de signos é a ação do signo em um processo contínuo, sem fim (SANTAELLA, 2012b).

A ação do signo é, portanto, a relação das três categorias. Entretanto, o signo que se apresenta à mente é apenas uma etapa desse processo. O processo sîgnico é diferente de signo. O signo representa algo para uma mente, em sua maneira de ser e sob determinado aspecto, e é também chamado por Peirce de representamen. O que o signo cria na mente de um intérprete é um signo equivalente ou talvez mais desenvolvido. Essa criação é chamada de interpretante, que foi gerado pelo signo.

O signo, por sua vez, provém de um objeto, ou seja, algo que dá forma a ele. O signo representa algo, esse algo é um objeto. É importante colocar que o signo não representa o objeto em todos os seus aspectos. O signo faz referência aos aspectos do objeto para uma mente, criando nesta um interpretante. A relação dessas três categorias gerais é uma relação triádica. O signo gera uma relação triádica pois está para o objeto criando um interpretante.

Há uma enorme quantidade de definições de signo distribuídas pelos textos de Peirce, umas mais detalhadas, outras mais sintéticas. Dentre elas, escolhemos uma que, para nossos propósitos, parece exemplar: 'Um signo intenta representar, em parte pelo menos, um objeto que é, portanto, num certo sentido, a causa ou determinante do signo, mesmo se o signo representar seu objeto falsamente. Mas dizer que ele representa seu objeto implica que ele afete uma mente, de tal modo que, de certa maneira, determine naquela mente algo que é mediatamente devido ao objeto. Essa determinação da qual a causa imediata ou determinante é o signo, e da qual a causa mediata é o objeto, pode ser chamada de Interpretante (SANTAELLA, 2012a, p.90)

Dessa maneira, a função do signo é de mediar o objeto e o interpretante. O interpretante é criado pelo signo. O signo tem o poder, a potencialidade de gerar um interpretante. Ambos, o signo e o interpretante, estão relacionados ao mesmo objeto, que determinou o signo e, conseqüentemente, determinou o interpretante. Está exposta aí uma relação s gnica completa, ou seja, que gerou um interpretante. Porém, um objeto pode determinar um signo e não gerar, necessariamente, um interpretante, mas a possibilidade de um interpretante já é suficiente para a análise s gnica.

O que Peirce tinha em mente era conceber uma definição de signo, a mais geral, abstrata e formal, capaz de abranger todo e qualquer fenômeno que revele um comportamento passível de se enquadrar na relação lógica estipulada por essa definição, seja o fenômeno de que tipo for, cósmico, estelar, físico, orgânico, celular, psíquico, etc. (SANTAELLA, 2012b, p. 13)

Segundo Santaella (2012b), a análise do signo feita por Peirce desmembrou o signo e o representamen por um motivo: ele não queria que a a  o do signo fosse considerada apenas se este gerasse um interpretante mental. Apenas a possibilidade desse interpretante lhe parecia suficiente. Assim, a partir dessa necessidade, separou a noção de signo do representamen, sendo este último, em um nível maior de abstracção, o primeiro correlato de um possível terceiro correlato, o possível interpretante, em relação com um segundo correlato em potencial, o objeto.

A relação do signo de maneira triádica é um processo lógico. Seu perfeito funcionamento, ou seja, a efetivação de um interpretante relacionado ao objeto que determinou o signo gerador do interpretante é tido como signo genuíno. De qualquer maneira, o signo não precisa, necessariamente, existir. O signo pode ser da ordem do imaginário, pode ser um sonho, uma ficção, algo ainda não concebido. Ainda que inexistente de maneira concreta, é capaz de desencadear um processo s gnico, passível de ser analisado logicamente, e, mais importante, de gerar algo para alguém.

Para Santaella (2012b), o processo lógico da relação s gnica tem um formato ordenado. Essa ordem se dá pela lógica da relação, e não pela lógica temporal. A tri de é formada pelo signo, pelo objeto e pelo interpretante. Todos esses elementos são de natureza s gnica, porém, o lugar lógico que cada um ocupa na ordem da relação s gnica   que os determinam signo, objeto ou interpretante. Esse papel ocupado por cada um pode variar dependendo da circunstância e do ponto de vista através do qual a análise lógica está sendo elaborada. Cada um desempenha um papel lógico.

Ainda, dependendo de qual correlato está em ênfase na análise, a relação será diferente. Se o signo for analisado, a relação   de representação, se o objeto estiver em foco, a

relação será de objetivação, e, por fim, se se colocar em evidência o interpretante, a relação será de interpretação. O signo se relaciona com o objeto através das qualidades que esse objeto determina no signo, trazendo, assim, seu interpretante, que será um novo signo. A lógica de geração de signos não tem um limite finito, pois cada interpretante gerado é, também, um signo, que poderá gerar outro interpretante a partir de determinação de outro objeto (SANTAELLA, 2012b).

Segundo Santaella (2012b), as interpretações dos signos são parciais, pois não se encerram nelas mesmas. Elas têm potencial para continuar se desenvolvendo devido à natureza sónica do interpretante. A tendência de um interpretante é gerar outros signos interpretantes. Assim, em um processo contínuo, os signos seguem em um crescimento infinito, se o processo de interpretação não for interrompido. A palavra crescimento dá margem para se entender que os signos se desenvolvem sempre adiante, em direção a novos significados, porém, o processo lógico de geração sónica pode também ser de regressão. A busca pelo interpretante pode levar ao desenvolvimento de um signo, e, na mesma medida, ao resgate da origem daquele signo. Sendo assim, se não interrompido, a lógica sónica é infinita no sentido do desenvolvimento e também no sentido da regressão.

A lógica triádica, quando não interrompida, manifesta o objeto no interpretante mediante o signo. Pela ordem lógica, o objeto é manifestado no interpretante através do signo. Assim se dá a ação sónica. O signo por si só, como um dos elementos que integra a tríade, é definido na relação triádica. Desempenha o papel de primeiro termo lógico dessa relação. É constituído pelo caráter de qualidade e aí está sua potencialidade e capacidade para ser um signo. Ele se relaciona com o objeto através de uma qualidade. Essa relação pode se dar através de aspectos icônicos, indiciais ou simbólicos.

Sua potencialidade sónica pode se dar pela qualidade de semelhança (ícone), pela qualidade de relação ou correspondência (índice), e pela qualidade de ser uma convenção ou lei (símbolo). Através dessas modalidades, se manifesta na tríade ocupando o papel de signo, que tem suas qualidades determinadas pelo objeto, resultando em um interpretante que também estará ligado ao mesmo objeto.

O signo ocupa o papel de estar no lugar de algo, determinado pelo objeto e em relação com o interpretante. O interpretante terá uma relação com o objeto semelhante à relação que o signo tem com o mesmo objeto. O objeto torna-se, assim, um vínculo entre ambos, mantendo-os conectados. De acordo com Santaella (2012b), na semiose, ou seja, no processo da ação do signo, o objeto resiste, nunca é perdido. O signo funciona como mediador entre o objeto e o interpretante que é produzido ou que tem a potencialidade de ser produzido na mente de

alguém.

A relação do signo com o objeto existe independentemente de uma interpretação. A relação entre ambos tem a capacidade de produzir um interpretante, e isso é o suficiente para que essa relação exista de maneira lógica no processo da semiose, seja o interpretante produzido ou não. Segundo Santaella (2012b), por isso a definição comum “efeito que produz em uma mente” pode ser perigosa, a aproximação mais adequada para a relação entre signo e objeto é “efeito que pode produzir em uma mente”.

O signo é determinado pelo objeto, não pode substituir o objeto, pois é determinado a partir de uma ou algumas qualidades, e não em sua totalidade. Se o signo fosse determinado pelo conjunto total de características de um objeto, ele seria o objeto em si, e não é esse o caso. O signo pode estar no lugar do objeto, pode apenas indicá-lo. O objeto considerado em uma ação sónica, por sua vez, é acessível pela mediação do signo, através dele. O signo não substitui o objeto, ele está no lugar dele em um processo de semiose. O signo indica o objeto para uma interpretação que será, potencialmente, produzida.

A ação do signo se concretiza ao determinar um interpretante na relação triádica entre signo, objeto e interpretante. O interpretante, criado pelo signo, é determinado pelo mesmo objeto que despertou o signo. A criação do interpretante se dá através do mesmo objeto que determinou o signo que gerou o interpretante. Assim, o signo e o interpretante estão ligados ao objeto na medida que o interpretante é determinado pelo signo, que foi determinado pelo mesmo objeto. Apesar do objeto determinar o signo, na relação lógica do processo da semiose, o signo é tido como primeiro, o objeto como segundo e o interpretante como terceiro.

A determinação do objeto com relação ao signo não significa que o objeto vem antes no processo da semiose. A potencialidade de ser despertado, intrínseca ao signo, é primeiro, no entanto, o que dá forma ao signo é o objeto. O objeto o desperta, mas só o faz a partir de sua pré-disposição para ser despertado, e é por isso que na ordenação lógica da ação sónica o signo é primeiro. Apesar do signo ser determinado pelo objeto, este só é acessível pela mediação do signo. O signo tem primazia com relação ao objeto pela sua potencialidade de mediá-lo (SANTAELLA, 2012b).

O signo não substitui o objeto, está no lugar dele para produzir uma ideia, uma experiência, um sentimento, enfim, para produzir algo em uma mente. Segundo Santaella (2012b), a geração, ou autogeração, do signo se consome pois ela determina um interpretante, criado pelo signo, que, por sua vez, é determinado pelo objeto. O interpretante é determinado pelo objeto somente a partir do momento em que o mesmo objeto determina o signo que

gerou o interpretante.

O signo serve como um veículo através do qual algo é comunicado para uma mente. Esse veículo está no lugar de algo, que é o objeto, a partir de suas qualidades. O que esse veículo carrega é seu significado. O significado é uma propriedade do signo, e a ideia que esse signo provoca é o interpretante. Para Santaella (2012b), o significado que esse veículo carrega, conforme visto posteriormente, é o interpretante imediato, e a ideia provocada efetivamente é o interpretante dinâmico.

A forma ordenada, lógica, através da qual o signo, o objeto e o interpretante se relacionam corresponde à semiose. É uma relação triádica. O modo de agir do processo sógnico, sua propriedade de geração de signos, e o crescimento desses signos de maneira infinita culmina na autogeração, já que é uma produção dinâmica de novos signos. A propriedade do signo é de se desenvolver em um interpretante que será, por sua vez, um novo signo. Fica, assim, evidente a incompletude do signo. Ele não é completo pois sempre se transformará em um novo signo. Nunca irá cessar em si mesmo. É a esse processo que Peirce se refere quando fala de crescimento do signo: a criação de um interpretante mediado por um signo determinado por um objeto, que se tornará um novo signo, gerador de outro interpretante e determinado por outro objeto (SANTAELLA, 2012b).

Se o signo fosse completo, o processo de semiose seria interrompido quando a experiência chegasse ao fim, entretanto, não há fim. E não há fim pois o interpretante recebe do signo um elemento de representação, o signo não entrega ao interpretante com o objeto em si, mas, sim, a representação das qualidades do objeto, e essa representação tem a potencialidade de tornar um novo signo, pois é incompleta. Se o signo entregasse para o interpretante todas as qualidades do objeto, ele estaria entregando o objeto por inteiro, e o processo de semiose se encerraria. E não é esse o caso. Segundo Santaella (2012b), o signo entrega para o interpretante o objeto parcial, e essa incompletude é que permite a possibilidade do interpretante ser reinterpretado, tornando-se um novo signo.

O signo estará sempre em falta com o objeto, e buscará se completar em um interpretante, incessantemente, pois o interpretante também é de natureza sógnica, e, portanto, também se mantém em falta com o objeto.

Dessa forma, o modelo peirceano do conhecimento é triádico, sendo o signo o termo mediador, o meio para o conhecimento. E, na tríade genuína, o objeto do signo não se confunde com uma coisa física ou com uma causa material de uma sensação vinda do exterior, mas é, ele também, de natureza sógnica, de modo que, do lado do objeto, estamos diante de uma regressão infinita dos signos. Mas, na medida em que o signo produz (em progressão também infinita) interpretantes e neles se desenvolve a fim de melhor revelar

a relação de representação que ele mantém com o objeto, então, em última instância, o objeto do signo significa “escopo”, “propósito”, “objeto”. Nesse sentido, ‘o objeto (realidade ou verdade) que funciona como causa final (infinitamente remota, aproximável, mas inatingível) na teleonomia do conhecimento. Assim, o que é chamado de regressão infinita do signo ou conhecimento é concebido por Peirce como uma progressão infinita em direção do real e da verdade (SANTAELLA, 1985 apud SANTAELLA, 2012b, p.30)

O objeto é representado pelo signo, e é o objeto que determina essa representação. O que está representado pelo signo não é o objeto em sua integridade, apenas em sua parcialidade. O signo pressupõe uma familiaridade com o objeto, e só pode representá-lo ou referir-se a ele. O signo entrega para o interpretante essa familiaridade, essa representação do objeto. O interpretante criado a partir de um signo recebe deste o aspecto correspondente ao que o signo pode representar com relação ao objeto. O signo não entrega para o interpretante o aspecto que ele não pôde recobrir do objeto. Assim, o interpretante criado é nada além do que o signo pôde representar com relação ao objeto (SANTAELLA, 2012b).

Esta consideração é válida em sua integridade para os signos simbólicos, porém, é parcialmente correta para os signos indiciais e icônicos. No caso do índice, o objeto não é necessariamente diferente do signo, mas não é igual ao interpretante. Com relação ao ícone, o signo pode ser igual ao objeto e, também, igual ao interpretante.

Nessa medida, é apenas o símbolo, ou signo relativamente genuíno, que tem por objeto algo necessariamente diverso de si, assim como é impossível ao símbolo ter seu objeto como interpretante. O índice, por seu lado, diferentemente do símbolo, não precisa ter por objeto algo diverso de si mesmo, mas não pode, assim como o símbolo, ter seu objeto como interpretante, visto que o interpretante do índice é aquilo que o faz funcionar como índice na medida em que o representa como estando numa relação diádica com alguma coisa – seu objeto –, mesmo que a linha divisória entre índice e objeto não possa ser precisamente traçada. No caso do ícone – a mais tenra e rudimentar forma do signo –, o objeto só vem a existir na medida em que surge um interpretante que passa a funcionar, em termos de possibilidade, como objeto daquele signo. O objeto, nesse caso, só pode ser algo a ser criado pelo próprio signo, determinando o signo a posteriori, o que o faz, aliás, funcionar como signo; caso contrário, ele não teria, em si mesmo, nenhum poder para funcionar como tal (SANTAELLA, 2012b, p. 38)

Na teoria de Peirce, existem dois tipos de objeto: imediato e dinâmico. O objeto imediato é intrínseco ao signo, e indica o objeto dinâmico. O objeto imediato é o objeto representado pelo signo exatamente como ele se apresenta. De acordo com Santaella (2012b), através do objeto imediato, pode-se acessar o objeto dinâmico, que é mediado pelo objeto imediato. Visto que o signo é determinado pelo objeto (dinâmico), o objeto imediato é a primeira representação dessa correspondência. O signo está no lugar de um objeto, e essa

correspondência entre signo e objeto é criada pelo objeto imediato.

Segundo Santaella (2012b), o objeto imediato está relacionado à forma como o objeto dinâmico irá apresentar e determinar o signo. É uma parcela daquilo que o signo poderá se tornar, que será, por sua vez, determinado pelo objeto dinâmico, no caso do símbolo. Com relação ao índice, existe uma relação, uma conexão de fato entre o objeto e o signo, mas ainda o objeto imediato introduz o objeto dinâmico. No caso do ícone, como é simplesmente uma qualidade, qualquer coisa pode ser o objeto dinâmico, que pressupõe apenas algo que apareça.

O interpretante imediato consiste naquilo que o signo está apto a produzir numa mente interpretadora qualquer. Não se trata daquilo que o signo efetivamente produz na minha ou na sua mente, mas daquilo que, dependendo de sua natureza, ele pode produzir. Há signos que são interpretáveis na forma de qualidades de sentimento; há outros que são interpretáveis por meio de experiência concreta ou ação; outros são passíveis de interpretação por meio de pensamentos numa série infinita (SANTAELLA, 2012a, p. 93)

As classificações de signos em ícones, índices e símbolos se dá pela relação que o signo tem com o objeto dinâmico. A ação do signo, ou seja, o processo da semiose, no que diz respeito à relação entre objeto e signo, se dá de maneira regressiva se analisarmos o objeto, e, aí o objeto imediato auxilia nessa mediação, e de maneira progressiva se analisamos o interpretante. O signo é determinado pelo objeto dinâmico, que é mediado pelo objeto imediato.

A maneira de apreensão do conhecimento se dá através da percepção. Porém, não se está apto a perceber os signos em sua integridade o tempo todo. Dificilmente se está em situação de abertura em corpo e mente para apreender todos os fenômenos apresentados. Através das impressões de sentido, recebe-se uma informação. A percepção tem o papel de mediadora no processo de apreensão do objeto dinâmico através do signo. É através da percepção que se acessa um signo. De acordo com Santaella (2012b), na teoria de Peirce, o que está fora, no ambiente externo, é chamado de percepto, e o que permite com que se perceba é chamado pelo autor de julgamento perceptivo.

Segundo a autora, assim que o percepto impacta os sentidos, na teoria peirceana, é convertido em percipuum, que é o percepto na forma que ele se apresenta para quem o recebe. A apresentação do percipuum para quem o percebe tem, para Peirce, uma gradação de três níveis: como uma qualidade de sentimento vaga e instantânea; como uma reação a uma surpresa inesperada que rompeu a percepção abruptamente; e como uma interpretação ou um julgamento. Esses níveis não são puros, ou seja, não acontecem isoladamente. Eles ocorrem simultaneamente a partir de um grau de dominância que predomina na percepção do percepto

no momento do recebimento. Esse grau de dominância pode variar, e geralmente o faz. Para Peirce, o primeiro e o segundo nível são considerados pré-interpretativos, enquanto o terceiro uma percepção interpretativa (SANTAELLA, 2012b).

O signo pressupõe uma familiaridade com o objeto e permite que o conhecimento com relação a esse objeto seja desenvolvido, continuado. O objeto é comum ao signo e ao interpretante. Para Santaella (2012b), o objeto é da ordem da secundidade, existente e ativo, e foi classificado por Peirce como abstrativo (possibilidade), concretivo (ocorrência) e coletivo (necessidade). O *percipuum*, objeto imediato na medida que se apresenta, é a maneira através da qual o signo disponibiliza o objeto dinâmico. O objeto (imediato ou dinâmico) é um pressuposto para a função do interpretante do signo.

O signo pode determinar o interpretante, já que tem o potencial para gerá-lo. Existindo uma interpretação ou não, o signo possui a capacidade de gerar um interpretante. O interpretante é um efeito do signo. O interpretante depende do signo, e não apenas do ato da interpretação ou atualização do signo. Os atos interpretativos são, no entanto, individuais e extremamente particulares. A interpretação se dá na cadeia de pensamentos de cada um.

O signo atinge uma mente e cria, determina algo nela, ou, se ela não existe, tem o potencial para atingir e criar. O que se cria nessa mente ou o que pode-se criar nela é denominado interpretante. O signo recebe do objeto uma determinação, e, ao representá-lo, media essa determinação criando o interpretante, que também está, indiretamente, determinado pelo objeto. Esse interpretante é, também, um outro signo, para o qual foi transferido a representação do objeto anterior. Esse signo criado irá gerar outro interpretante, e assim sucessivamente. O interpretante é parte do signo que interpreta, e, paralelamente, integra o outro signo que será criado.

O interpretante é, assim, o significado do signo e também se desenvolve em outro signo, já que o processo de significação é crescente e continuado. Na tríade genuína, que não é interrompida, o objeto do signo é representado por ele e só por ele, pois é, também, uma representação. A tríade é, assim, toda de natureza *sígnica*. Todo interpretante é um signo, e todo signo também é um interpretante, em um processo que cresce de maneira espiral, e não circular, já que se expande em outras direções, e não retorna ao que era (SANTAELLA, 2012b).

O objeto e o interpretante também são signos, porém, a posição lógica que cada um representa no processo da semiose é diferente. Todos são de natureza *sígnica*, mas a relação entre os três na ação *sígnica* os diferenciam durante o processo. O primeiro é denominado signo pois representa o segundo, o objeto, que determina o signo, e o terceiro é diretamente

determinado pelo signo e indiretamente determinado pelo objeto, tornando-se, assim, o interpretante da cadeia. Esse interpretante pode ser, para Peirce, imediato, dinâmico e final.

Segundo Santaella (2012b), o interpretante imediato é da ordem da primeiridade, da natureza da impressão, da possibilidade que um signo tem o potencial para criar. É o que o signo expressa imediatamente. É interno ao signo. É o efeito que o signo potencialmente pode produzir em uma mente que possivelmente o interpretará. É uma possibilidade ainda não atualizada, ainda não interpretada, que determinado signo está apto a criar. O interpretante dinâmico é, por sua vez, o que realmente é produzido pelo signo em uma mente. É o que é experienciado no ato concreto da interpretação. É o efeito real apreendido pela mente interpretadora, em circunstâncias que permitam seu efeito. É o interpretante do signo que ocorre no processo sógnico dando continuidade à semiose. É uma determinação no campo da representação.

O interpretante final é o resultado onde todos os intérpretes tenderão a chegar se o signo for suficientemente interpretado. É um limite ideal, porém, impossível de ser atingido. É para onde todos os interpretantes dinâmicos inclinam-se para chegar, para onde eles apontam. É a fronteira inexistente, traçada pela continuidade e tendencialidade do interpretante dinâmico, comum a todos os intérpretes que permitam o processo de semiose ao seu limite, ao impossível (SANTAELLA, 2012b).

Novamente, as três categorias de interpretantes correspondem às categorias gerais fenomenológicas desenvolvidas por Peirce. O interpretante imediato é da ordem da primeiridade, é uma possibilidade de significar, possibilidade de sentido ainda vago e indeterminado, inerente ao signo. É o que o signo é capaz de significar. O interpretante dinâmico é da ordem da secundidade, é um acontecimento factual de interpretação, a concretização da interpretação é a atualização do signo, no entanto, passível de ser corrigida. O interpretante final é da ordem da terceiridade, funcionando como lei, regra ou padrão de interpretação de um signo. É o ideal do signo, como ele se regularia se fosse completamente interpretado. Os interpretantes não são puros, podendo ocorrer simultaneamente em diferentes graus de atuação. O segundo precisa do primeiro, e o terceiro precisa do primeiro e do segundo (SANTAELLA, 2012b).

Ainda de acordo com Santaella (2012b), Peirce desenvolveu uma segunda classificação de interpretantes, que também foram extraídos a partir das categorias de primeiridade, secundidade e terceiridade. Essa segunda tricotomia nos revela o interpretante emocional, energético e lógico. O interpretante emocional diz respeito à qualidade como primeiro efeito, qualidade de sentimento, acompanhado do despertar de uma carga emocional

através do signo. Já o interpretante energético está relacionado a uma ação ou reação que necessita de energia para acontecer, quando se exerce esforço, ainda que este não seja muscular e, sim, interior. Por fim, o interpretante lógico é a conclusão, o entendimento produzido pelo signo. O pensamento, a análise da situação, é estabelecer padrões de ações e consequências.

O motivo de Peirce ter desenvolvido duas tricotomias de interpretantes, segundo alguns pesquisadores, se deve ao fato de que ele não considerava que a interpretação acontecia apenas no campo do pensamento, mas também no campo do sentimento, da emoção, do comportamento. Também pelo fato de que o processo interpretativo pode ser interrompido durante a geração do interpretante, pois pode ser o suficiente para a apreensão possível naquele momento. Dessa maneira, o processo de interpretação poderá adquirir a forma de uma ação ou apenas de uma qualidade de sentimento. Essa forma que o signo toma quando o processo de interpretação é interrompido é chamada, por Peirce, de signo degenerado, ou quase-signos, quando sentimentos e ações se tornam interpretantes (SANTAELLA, 2012b).

O interpretante é, então, da ordem da terceiridade, o signo da ordem da primeiridade e o objeto da ordem da secundidade. A relação lógica desses três elementos culmina no processo de continuidade, de crescimento, se for uma tríade genuína. Neste raciocínio, o interpretante funciona como um elo entre o signo anterior e o signo que ainda será criado. O interpretante está entre o signo anterior e o objeto comum, e entre o signo anterior e o interpretante consequente do processo de semiose.

A semiótica de Peirce é uma teoria sêmica do conhecimento. O pensamento é um campo de continuidade, pois nunca cessa, está sempre em movimento, engatando uma cadeia de pensamentos na outra. A lógica dos signos elaborada por Peirce preserva esse aspecto do pensamento, o de continuidade. A mistura dos signos acontece no pensamento, e também está prevista na lógica peirciana (SANTAELLA, 2012b).

De acordo com a autora (2012b), dentro da noção de signo de Peirce, qualquer coisa pode ser signo, seja sentida, sonhada, pensada, desejada, desde que seja analisada e interpretada em função do papel lógico que ela exerce, estando no lugar de outra coisa. Para ser um signo, basta ser um termo em uma relação triádica. É essa a condição. Peirce formulou diversos tipos de tríades, porém, as mais conhecidas são as tríades quali-signo, sin-signo e legi-signo (que se refere ao signo com relação a ele mesmo); ícone, índice e símbolo (que se refere ao signo com relação ao objeto); e rema, dicente e argumento (que se refere ao signo com relação ao interpretante).

Na primeira tricotomia, o signo se relaciona com ele mesmo. O quali-signo se apresenta sob o aspecto da qualidade pura. O sin-signo é um existente, e está relacionado apenas à particularidade da ação e reação, englobando, também, o quali-signo. O legi-signo possibilita a apreensão de uma lei, uma convenção do signo, e pressupõe o quali-signo e o sin-signo. A propriedade monádica está relacionada ao quali-signo. A propriedade diádica é uma ocorrência no tempo e espaço, o sin-signo. Por fim, o legi-signo permeia uma relação triádica.

O quali-signo é considerado um signo a partir da qualidade, isolada de uma relação no tempo e espaço. Os componentes do som são, por exemplo, quali-signos. Só é possível falar sobre eles através deles, mostrando, por exemplo, a altura ou timbre de um som, pois não há como localizá-lo de outra maneira se não na própria maneira como ele se dá. O sin-signo funciona na medida em que ocorre em um tempo e espaço, e não através da qualidade apenas. É algo existente, por exemplo, um semáforo de trânsito. O legi-signo tem um caráter geral, de lei, e funciona como regra pois regula ou tem o potencial de agir em comportamentos individuais ou sociais, convenções e costumes, através de uma tendenciosidade (SANTAELLA, 2012b).

Nenhum desses signos funciona puramente como um signo independentemente do outro. Os signos não pertencem exclusivamente a uma ou outra categoria, depende do contexto onde ele está sendo atualizado e do ponto de vista pelo qual está sendo analisado. A maneira de um signo se comportar está ligada ao modo como esse signo é apreendido por uma mente, ou seja, do ponto de vista da mente em questão.

A tríade que relaciona o signo ao objeto é a tríade ícone, índice e símbolo. Quando um signo é monádico, ou seja, tem a propriedade de qualidade, de primeiridade, então ele é considerado pela teoria peirceana como ícone do objeto. Um signo é, assim, ícone, se se assemelhar ao objeto através de sua qualidade. Esse tipo de relação, o ícone como mônada, não passa de uma possibilidade nascente, ainda não atualizada, é uma imagem imediata. É aquilo que se perde ao perceber que estava lá. Não é possível de ser vivido novamente aquele instante de maneira idêntica. Quando se fala desse instante, já não é mais ele. É imediato, impossível de ser retido. O aspecto icônico é o que permite com que algo entre no processo perceptivo.

Segundo Santaella (2012b), A secundidade e a terceiridade da relação do signo com o objeto são denominadas hipoícones. São imagens, que se apresentam simplesmente através de qualidades, diagramas, que relacionam fenômenos através de analogias, e metáforas, que representam o signo. As imagens, hipoícones de primeiro nível, se apresentam através da aparência, representam o objeto pela semelhança, são qualidades similares às qualidades do

objeto. Os hipoícones de segundo nível relacionam o objeto ao signo, como por exemplo os diagramas e gráficos, que associam o signo a partes do objeto, através de elementos semelhantes. No terceiro nível, os hipoícones extraem o potencial de representação, que, através de uma relação de semelhança, sugerem algo diverso ao signo e ao objeto, como as metáforas.

Os índices são sin-signos, estão no nível da secundidade, e apontam, indicam, pressupõem uma ligação existencial. “Onde houver ligação de fato, dinâmica, por mais rudimentar que seja, aí haverá um traço de indexicalidade. Esse traço significa que é a conexão física entre signo e objeto que dá a capacidade para o índice agir como signo, independentemente de ser interpretado ou não” (SANTAELLA, 2012a, p. 123). O índice age diretamente sobre o objeto, direciona o intérprete para o objeto, conduz o pensamento para algo, como, por exemplo, os semáforos de trânsito. A conexão do objeto com o índice permite que o índice represente o objeto.

O símbolo, por sua vez, será interpretado como signo, é o meio pelo qual será criado um interpretante. “É no interpretante que reside sua razão de ser signo. Seu caráter está na sua generalidade e sua função é crescer nos interpretantes” (SANTAELLA, 2012b, p. 132). O símbolo determina uma significação, e não pelos aspectos icônicos ou indiciais, mas pela regra geral, pela regularidade, pelo hábito. O símbolo é um signo com potencial para se transformar e gerar um interpretante, que irá gerar outro signo, com potencial para gerar um interpretante diverso, e assim em diante.

Se o ícone tende a romper a continuidade do processo abstrativo, porque mantém o interpretante em nível de primeiridade, isto é, na ebulição das conjecturas e na constelação das hipóteses (fonte de todas as descobertas); se o índice faz parar o processo interpretativo no nível energético de uma ação como resposta ou de um pensamento puramente constativo; o símbolo, por sua vez, faz deslancar a remessa de signo a signo, remessa esta que só não é para nós infinita, porque nosso pensamento, de uma forma ou de outra, em maior ou menos grau, está inexoravelmente preso aos limites da abóbada ideológica, ou seja, das representações de um mundo que a nossa historicidade nos impõe (SANTAELLA, 2012a, p. 107)

De acordo com Santaella (2012b), outra tricotomia dos interpretantes de Peirce é formada pela relação do signo com o interpretante final, e corresponde a três tipos: rema, dicente e argumento. Um signo que representa uma qualidade de um fenômeno irá possivelmente gerar um interpretante a partir dessa qualidade. O interpretante que essa qualidade poderia conceber é chamado de rema, da ordem da primeiridade. Com relação à secundidade, um existente poderá gerar um interpretante final dicente, pois irá produzir uma relação real com o objeto, e não puramente uma qualidade, como no caso anterior. No nível da

terceiridade, um signo de lei, regra, resultará em um interpretante final denominado argumento, de caráter geral.

Todos os conceitos citados até agora sobre a teoria de Peirce com relação ao signo e ao processo de semiose, que têm como objetivo principal apresentar como se dá a apreensão dos fenômenos em uma mente, podem ser aprofundados, entretanto, não cabe neste projeto a investigação de toda sua obra, pois os recursos encontrados nos conceitos já citados são suficientes para analisar como a linguagem musical de Dalcroze, utilizada como ferramenta educacional no Instituto Baccarelli, pode ampliar os recursos criativos e o repertório sógnico das crianças que integram as classes de canto coral da instituição. Essa análise é apresentada na próxima etapa do projeto.

3.2 Análise semiótica sobre a educação musical de Dalcroze no Instituto Baccarelli

Conforme visto no início deste capítulo, Peirce propõe três categorias para a leitura de qualquer fenômeno, são três categorias gerais para a experiência de se apreender algo que chega à mente. A primeiridade diz respeito à qualidade de algo, que se expressa por si, a secundidade faz referência à relação, à reação, à ação, que atinge a consciência e desencadeia algo, a terceiridade, por sua vez, gera um interpretante com característica de norma, de lei, de costume, impõe um significado.

A música corresponde ao aspecto icônico da teoria proposta por Peirce em sua semiótica. Como mônada, o ícone decorre do potencial da mente para produzir algo. Se a consciência da mente que receber esse signo estiver em um estado livre, de desprendimento, aberto, ela entrará em contato com as qualidades da música, que serão convertidas em qualidades de sentimento, em impressões. O signo da música é o ícone do objeto, e pode ser convertido em sentimento através da ação do sógnico. A qualidade intrínseca à música é o fenômeno que a mente apreenderá através da experiência da semiose. A música possui uma dimensão estética que, por si só, já funciona como um ícone. A contemplação de quem escuta será atingida por esse ícone através das qualidades da música como ela se apresenta.

A linguagem sonora é referente à categoria da primeiridade, já a linguagem visual se enquadra dentro da secundidade, e a linguagem verbal, na terceiridade. A recepção da música, localizada na categoria da primeiridade, implica em níveis diferentes de ouvir. De acordo com Moraes (1983), pode-se ouvir emocionalmente, pode-se ouvir com o corpo e pode-se ouvir intelectualmente. Nenhum desses modos de ouvir é puro, ou seja, acontece isoladamente. Os três níveis coexistem, mas há a predominância de um em detrimento dos demais durante a

escuta.

Ouvir emocionalmente é ouvir dentro do campo dos sentimentos, da emoção. É permitir que a música acesse, na verdade, seus próprios sentimentos. Ouvir através da emoção é, mais do que ouvir apenas a música, é ouvir a si mesmo. É estar com um estado de consciência aberto para que as qualidades da música provoquem ou evidenciem sentimentos que já estão latentes. É permitir o despertar da emoção. É entregar-se à música sentimentalmente. Neste tipo de escuta, ouve-se, na verdade, o mundo interior. É uma escuta que permite a subjetividade, a abstração, a paixão, a imaterialidade, a emocionalidade. Permite a manifestação da imaginação, da sensação, da emoção, da fantasia, da sensibilidade.

Ao escutar uma música com a consciência em um estado desprendido, permite-se impressões na sensibilidade, o despertar interno de emoções, do mais íntimo sentimento guardado e protegido pela consciência. Atribuir características para a música, como dizer que uma composição é alegre ou triste, é, na verdade, descrever o que está se sentindo a partir da música. A música em si é apenas a música. Ela não dá forma, ela é uma forma. Ela não é alegre ou triste se não for sentida como tal. E esses sentimentos são possivelmente construídos por convenções culturais que associam produções musicais a sensações específicas. Ao se cristalizarem essas associações, a escuta já tenderá para apreender a convenção.

Existem, por outro lado, aspectos da música que provocam sensações similares nos seres humanos, independentemente das convenções culturais. O movimento da vibração do som, ao atingir um corpo, vai interferir na matéria do corpo. Diferentes ritmos, o grave, o agudo, as alturas, vão interferir na corrente sanguínea, no ritmo do movimento dos órgãos, do cérebro, correspondendo a pulsações mais rápidas ou mais lentas, despertando euforia, tédio, melancolia, exaltação, entusiasmo, satisfação, enfim, equivalências por semelhança de pulsações de ritmos biológicos comum aos seres humanos. Assim, existem sentimentos despertados arbitrariamente, a partir das convenções culturais, e existem sentimentos motivados pela conjuntura da música com a pulsação biológica.

As emoções causadas pela música não são, necessariamente, arbitrárias, a partir de convenções culturais. As emoções também podem ser causadas pela similaridade da reação corporal ao entrar em contato com um tipo de vibração sonora, correspondendo a ritmos vitais, sensações biológicas, como uma emoção instintiva.

Pode-se entender neste momento da pesquisa a importância desse tipo de escuta para as discussões colocadas em pauta no primeiro capítulo. Com relação à racionalização aplicada à educação, que simplificou a complexidade do ser humano para fórmulas que abarcam a

sociedade como um todo, onde a ciência e o pensamento científico respondem a qualquer questão, quando a educação é pensada a partir de uma intelectualidade pré-determinada, limitando a subjetividade de cada ser humano e excluindo linguagens que permitam a expressão de sentimentos, emoções, fantasia e do mundo interior, a música como ferramenta de educação já revela seu potencial no tipo de escuta emocional.

A escuta emocional, então, permitirá a expressão daqueles sentimentos que o sistema de educação, baseado no paradigma da racionalização que nos acompanha desde o final do século XIX, não prevê e não permite. A música como instrumento de educação possibilita a manifestação do mundo interior a partir do momento em que, ao revelar para o próprio ouvinte questões profundas sobre seus sentimentos, irá permitir e impelir que esses sentimentos e emoções se manifestem.

Ouvir emotivamente é, no limite da questão, se ouvir, permitir se ouvir. É permitir que seu próprio ser se revele para si mesmo. É permitir que as emoções se declarem, se apresentem, rompam com qualquer barreira e aflorem. É consentir que a imaginação submersa flutue, venha para a margem da consciência. A análise desse signo icônico, apenas na instância desse tipo de escuta, já revela, de imediato, a dimensão do potencial que a música carrega.

A autoridade da música penetra o ser. Mesmo que, por um instante, não se queira sucumbir a uma emoção, deixar que ela domine o ser, a música impõe o despontar das emoções. Muitas vezes, a música não consente que os sentimentos fiquem engavetados. Por isso, às vezes não se sabe o motivo pelo qual se chora ao ouvir uma música, mas, ao mesmo tempo, o choro é inevitável. Ele se estabelece, ainda que a consciência não tenha permitido. Ao tocar no interior do sujeito, fazendo com que as emoções aflorem e se manifestem, a música estimula o ser como uma unidade. Dominar o ser é também se reportar à imaginação, à fantasia, e, assim, estimular a criatividade, que vai trabalhar para conduzir o dilúvio de emoções que movimenta a subjetividade e também a matéria corporal.

Neste momento, já é possível discorrer sobre o segundo modo de ouvir. A escuta com emoção já rompeu para o limite da escuta com o corpo, que reage no corpo. Os parâmetros do som adentram o corpo, interferem fisicamente no ritmo do corpo. A escuta já não está somente no campo da emoção, do despertar da subjetividade, da imaginação, e do mundo interno, mas, também abarca a plasticidade corporal. A escuta corporal implica na capacidade de se integrar ao corpo, como se a música estivesse sendo produzida pelo próprio corpo. Os proveitos desse tipo de escuta são bastante evidentes, por exemplo, em rituais de religiões afro-brasileiras ou em estados de transe budistas, que utilizam a música pra alterar o estado de consciência.

Neste tipo de escuta, o corpo é dominado pelas vibrações sonoras. A escuta não é feita somente pelo ouvido, mas, também, por todo o corpo. Com o som, a pele vibra, os órgãos estremecem, a velocidade da corrente sanguínea é transfigurada, a fugacidade dos pensamentos é remodelada, a pulsação da respiração é modificada. Há uma sequência de alterações fisiológicas que ocorrem quando um corpo é exposto à música. Aí tem-se, novamente, uma particularidade importante da música, ela não deixa opção para o ouvinte, ela simplesmente abarca o ser.

Outros tipos de arte precisam que se volte a consciência para que sejam percebidos. Por exemplo, um quadro pode ter o potencial para desencadear a mesma enxurrada de emoções que uma música, porém, para que isso aconteça, é preciso que se esteja em frente ao quadro, de olhos abertos, observando-o. Entretanto, a música não deixa escolhas. Pode-se fechar os olhos e até os ouvidos, mas se estiver em uma distância suficiente para que a vibração da música atinja um corpo, ela irá interferir neste corpo, rigorosamente. Não há opção. Essa particularidade da música expõe a potência que ela conserva. A análise desse ícone apresenta a força que a música tem em interferir no ser, seja no campo da subjetividade, seja na matéria corporal.

A matéria da música entra em contato com a matéria corporal como uma sequência orgânica de acontecimentos. Pode-se entender a potência dessa interferência no corpo ao se observar a reação das pessoas quando expostas a alguma música, ainda que não tenham nem consciência dessa exposição. Por exemplo, se há uma confraternização e alguém liga o som, diversas pessoas desse ambiente começarão a mexer a perna acompanhando o ritmo, bater os dedos na mesa, ou balançar de um lado para o outro, sem nem sequer se darem conta de que alguém ligou o som. A música reage no corpo de maneira orgânica e desencadeia reações no corpo. A dança é uma reação muito comum.

Em crianças é até mais evidente essa reação, já que, desprovidas de barreiras que são criadas ao longo da vida, como a timidez e o controle das ações em contextos de exposição, elas permitem a manifestação de estímulos com mais facilidade. Conforme observado nas aulas de canto coral do Instituto Baccarelli, é instantânea e quase unânime a movimentação do corpo das crianças ao primeiro toque no piano. A primeira nota tocada pela pianista é como um botão que, ao ressoar, gera movimento no corpo dos alunos – seja uma dança propriamente, ou apenas o acompanhamento de ritmo. É possível constatar neste momento do projeto que esse signo icônico, do campo da primeiridade, no qual a qualidade se sobressai, possui, assim, um potencial vigoroso ao se apresentar para uma mente.

Fazendo novamente um retorno às discussões propostas neste projeto, nota-se a partir

desse tipo de escuta corporal, a importância do signo da música para o desenvolvimento do ser como uma unidade. A partir da análise feita no segundo capítulo da pesquisa sobre a teoria de Dalcroze, utilizada nas aulas de canto coral do Instituto Baccarelli, pôde-se perceber a relevância do corpo, e do movimento corporal, para o desenvolvimento integral do ser humano. O educador buscava a conciliação entre o sensível e o inteligível, entre o corpo e a mente, através de experiências que valorizavam o emocional, a intuição, a imaginação, a fantasia, a criatividade, e a expressão dos sentimentos, reintegrando novamente o pensamento e as emoções. Sua proposta de educação musical utiliza a sonoridade e o movimento corporal, conectando a mente, o corpo e o espírito.

Em sua metodologia, assim como na escuta corporal, encontra-se o corpo como um organismo capaz de ouvir e reagir. A matéria corporal é um recurso que absorve os elementos sonoros e transforma em reações corporais que desenvolvem a consciência rítmica, a coordenação motora, a consciência corporal, o reconhecimento espacial e a ampliação da sensibilidade. Para Dalcroze, assim como para outros educadores já citados, a experiência corporal tem um papel primordial na experiência sensorial da criança. O corpo possui um papel mediador entre o som e a mente, e é através dele que os sentimentos e as emoções são externalizados. A mente e o corpo são enriquecidos com a experiência do fenômeno musical. O tipo de escuta musical corporal interfere diretamente na matéria do corpo e, assim, percebe-se a relevância desse signo para o desenvolvimento integral do ser humano.

Durante as aulas de canto coral no Instituto Baccarelli, os professores propõem para os alunos o solfejo de Dalcroze. Essa é uma das atividades padrão em todos os níveis das aulas de canto na instituição. Esse solfejo, porém, não é um solfejo somente vocal, mas, sim, corporal. Os alunos devem realizar alguns movimentos a partir de determinadas notas que estão cantando. Esse exercício é um exemplo claro da associação entre corpo e mente que Dalcroze propõe. Ao emitir um som, a criança deve realizar um movimento corporal que está aliado àquele som, estimulando o corpo a partir de uma imagem mental criada através do som. Assim, integra-se o corpo e a mente, em um ambiente que utiliza a música como ferramenta, interferindo também nas emoções e sentimentos dos alunos.

As escutas descritas até o momento, emocional e corporal, são utilizadas nas aulas de canto coral do Instituto Baccarelli a partir da metodologia de Dalcroze para desenvolver o ser como uma unidade. Estimula-se, através dessas escutas, o despertar dos sentimentos e emoções, inerentes ao contato com a música, valendo-se do corpo para externalizar as imagens mentais e sentimentais criadas a partir do contato com esse signo. Essa sequência de estímulos acaba por desenvolver a criatividade na criança, que precisa imediatamente associar

e digerir todos os impulsos proporcionados durante as aulas.

Ainda a partir da metodologia de Dalcroze, pode-se constatar que o conhecimento intelectual sobre a música é resultado também da experiência sensível, sensorial e motora. Primeiro se internalizam qualidades musicais para, depois, compreender a teoria musical. Os sons provocam movimentos no corpo, sejam movimentos externos, como, por exemplo, a dança, sejam internos, como a imaginação, desenvolvendo, assim, a criatividade. Ainda que não haja uma movimentação corporal externa, o signo da música é capaz de gerar movimentos internos, como acompanhar mentalmente a melodia de uma canção. Os movimentos associam o corpo à mente e aos sentimentos, desenvolvendo a integridade do ser, e estimulando a criatividade, que associa todos esses elementos para criar novas imagens mentais e sensoriais, ampliando os recursos emocionais, sentimentais e culturais.

Nota-se novamente o potencial deste signo, que é capaz de construir pontes dentro do campo sensível, despertando sentimentos, emoções, imaginação e a subjetividade do ser, associada ao corpo, que expressa os portais internos desvendados pelo ícone. A unidade do ser humano é arrematada e estimulada de forma vigorosa, desenvolvendo os recursos disponíveis para que o sujeito aprimore sua criatividade, diversificando o repertório interno que dá suporte para o aperfeiçoamento da capacidade de solucionar os desafios que o mundo e o sujeito, ambos em constante transformação, demandam durante a vida. Há um caráter energético neste tipo de escuta.

Assim como as linguagens verbais e imagéticas, a música é, também, uma linguagem. Não só pelo fato de se reportar para um ser humano, mas, também, por ser elaborada por e para um ser humano. A música possui uma estrutura, é uma construção consciente de uma mente, que ativamente arquiteta elementos de altura, intensidade, timbre e duração, compondo um quadro sonoro. A música propõe maneiras de sentir, ouvir e viver através de estruturas pré-estabelecidas por quem criou aquele edifício musical. A música é uma sequência de sons e pausas organizadas por uma mente que se predispôs a organizá-la.

Neste ponto, um terceiro tipo de escuta é localizado, a escuta intelectual. Os dois primeiros tipos de escuta são quase que instintivos, não pressupõem nenhum tipo de conhecimento teórico para que uma mente seja atingida pelo ícone. As qualidades, por si só, são capazes de estimular o sujeito no sentido emocional e no sentido da ação e reação. A escuta intelectual, por sua vez, depende de conhecimento musical. Para que se possa compreender a estrutura de uma determinada canção, deve-se, primeiro, ter conhecimento das diversas estruturas musicais existentes para, depois, detectar qual estrutura específica dá a forma a uma certa canção.

Ouvir com o intelecto é entender que a música tem uma estrutura e uma forma, e é ter conhecimento sobre essas estruturas e formas. É julgar a música como forma de pensamento. A organização de estruturas e formas constrói uma materialidade para a música, um discurso organizado, que pode ou não ser percebido pelo ouvinte mas que, independentemente disso, existe.

Esse signo tem o potencial de apresentar uma forma, uma mensagem específica, porém, isso só será atualizado se a mente que recebe o ícone tiver conhecimento para compreender o que está sendo apresentado. O signo musical é tão forte que, mesmo sem conhecimento musical, é possível, através das escutas emocional e corporal, que uma mente seja despertada pela música. Porém, para além disso, o signo musical carrega uma acepção intelectual, funcionando como uma linguagem, comportando um discurso.

Retomando as ideias apresentadas no primeiro capítulo, com relação à música anunciar os paradigmas de suas comunidades e suas épocas, pode-se averiguar, nesse momento, como o signo musical permite que isso aconteça. Para a construção da arquitetura de uma música, são utilizados os recursos disponíveis de cada época. O sistema de organização musical é parte de um processo de construção de conhecimento da humanidade. As músicas partiram de um conjunto simples de recursos musicais, como por exemplo, o canto coral, que antes era monofônico e depois passou a utilizar diferentes recursos vocais, se tornando polifônico. O percurso da música se construiu e se constrói através de diferentes sistemas e estruturas que predominaram e predominam de maneiras diversas nas comunidades, ao longo da história. Esse processo manifesta algumas características das sociedades.

Para além da forma e dos recursos utilizados para a construção da música, existem também outros fatores que anunciam as características de uma época e de uma sociedade. A música é uma expressão artística, e, dessa maneira, expressa sentimentos individuais subjetivos ao indivíduo. Esse sujeito está inserido em uma sociedade, amplamente exposta às mesmas variáveis sociais. Ainda que cada um absorva as peculiaridades de seu tempo de maneira diferente, uma comunidade vive em um mesmo momento histórico, sob a influência das mesmas variáveis. Assim, a música transporta traços de uma sociedade e de um momento social, deslocando para qualquer tempo os paradigmas da época de quando foi composta.

O processo pedagógico de canto coral do Instituto Baccarelli tem como base a metodologia Dalcroze, perpassando primeiro pela escuta emocional, depois pela corporal, para, enfim, introduzir a escuta intelectual. Primeiro, os alunos são expostos às melodias das canções tocadas ao piano. A tarefa das crianças, neste momento, é apenas ouvir, interiorizar e

se familiarizar com as notas de uma certa música. As canções são aprendidas, no primeiro momento, em uníssono, ou seja, com todos os alunos replicando as notas do piano através da mesma voz. A referência para a recitar a melodia da música é o som do piano, já que todas as aulas de coral são acompanhadas por uma pianista.

Depois, a classe é dividida em grupos separados por naipes, que trabalham simultaneamente a execução de diferentes tonalidades, com exercícios que utilizam o corpo como recurso para acompanhar as alturas, timbres e ritmos, realizando movimentos específicos associados à escuta desses aspectos musicais, como elevar e abaixar as mãos conforme as alturas alteram do agudo para o grave, e marcar a pulsação da música com os pés. A terceira etapa do processo pedagógico introduz a teoria musical. Os alunos aprendem primeiro a cantar e a interpretar a música, para, depois, ler partitura e entender a estrutura das canções.

Os alunos aprendem as músicas, em um primeiro momento, ouvindo e absorvendo a melodia que é tocada ao piano. Nessa etapa, as crianças são atingidas pela qualidade pura do som. Não há mais nenhuma atribuição que lhes é imposta a não ser a de ouvir a sequência de notas tocadas ao piano. Os alunos vivenciam apenas a experiência do som, em ambiente de sala de aula seguro, estimulante e instigante criado pelo corpo docente do Instituto Baccarelli dentro da estrutura física adequada para o ensino musical.

A entrega dos alunos para essa vivência é observada através de expressões faciais e corporais. Eles sorriem, enrugam a testa, se acalmam ou se agitam, suspiram, e, por meio de diversas maneiras de exteriorização, se entregam ao simples ato de sentir, que não é necessariamente voluntário ou consciente. Nota-se, muitas vezes, através de gestos e semblantes, a emersão de sentimentos com os quais o aluno reluta, tentando não expor para os demais. Esconder reações não é sempre possível, pois a resposta para o sentir é imediata, espontânea e involuntária. A vibração do som, seja por sua composição melódica, que pode trazer lembranças ou associações, seja apenas por sua qualidade pura, é capaz de despertar intimidades acobertadas pela consciência.

Durante as aulas de canto coral no Instituto Baccarelli, os alunos não estão imersos em um ambiente de tensão decorrente de um contexto de vulnerabilidade social que predomina no entorno de onde vivem. Há, em contraponto, um ambiente livre e seguro, que permite a imaginação, a fantasia, a lembrança, a emoção, a exteriorização de sentimentos que afloram através do potencial que a qualidade pura do som tem para liberar o que a consciência acoberta. Nota-se um instante onde a espontaneidade se revela através da reação imediata individual de cada aluno. Como a criança reage não é relevante, apenas o ato de reagir basta

para perceber que algo acontece no interior de cada um. Há nesse momento um espaço da aula onde a categoria da primeiridade é observada com maior facilidade

Em um segundo momento, quando já se encontram sonoramente familiarizadas com a canção que estão aprendendo no momento, os movimentos corporais são introduzidos pelos professores do Instituto Baccarelli. Através da metodologia de Dalcroze, que utiliza a expressão corporal para a educação musical, gestos são aplicados para auxiliar a memorização e o aprimoramento da execução das notas, das alturas, e do ritmo.

Para a melhor interpretação de notas e alturas, os professores utilizam a associação das mesmas aos gestos feitos com as mãos. Assim, quando os alunos estão cantando notas mais graves, devem posicionar as mãos esticadas perto da cintura. Conforme os tons se tornam mais agudos, as crianças gradualmente devem posicionar as mãos perto dos ombros, de maneira que, quanto mais aguda a nota, mais próxima dos ombros está a mão.

Para a assimilação do ritmo, são utilizados pelos professores os movimentos das pernas. Nesta etapa, quando os alunos já estão familiarizados com a canção, as notas e as alturas, o ritmo é introduzido utilizando as pernas para demarcá-lo. Além de regular o ritmo interno ao da música, levantando e abaixando os pés, as crianças devem, neste momento, andar pela sala de aula demarcando o tempo da canção. Verifica-se, assim, a categoria de secundidade. Há uma ação corporal que exige energia, reflexo, reação a um estímulo. Existe uma movimentação exterior, um esforço consciente.

Há, então, a corporificação do movimento, uma comoção específica a partir de um fator externo. A música atinge os sentidos e produz um efeito. Existe a percepção consciente do fenômeno. Há uma relação binária, que associa um fenômeno a uma reação. Algo exige esforço, ação, mudança, fluxo de energia, interação, uma atitude de correspondência, um encadeamento de movimento, força prática e dinâmica para realizar o exercício proposto pela metodologia Dalcroze.

No terceiro momento, a leitura das partituras é inserida. Quando as crianças já se encontram familiarizadas com a canção, com as notas e alturas e com o ritmo, elas passam a acompanhar a música lendo as partituras. Toda a estrutura da música já está assimilada. Elas são, nesta etapa, capazes de interpretar a música com propriedade, e, assim, a teoria musical é apresentada para que os alunos possam associar toda a prática vivenciada à linguagem musical. Cada compasso é lido com atenção pelos professores e pelos alunos. Apesar de já serem capazes de executar cada nota no tempo, a leitura é feita lentamente para que o som seja associado à notação musical correspondente.

Há, neste momento, um espaço onde a terceiridade pode ser identificada. Deve-se

interpretar a linguagem musical, existe um pensamento elaborado, uma compreensão das figuras musicais, uma interpretação consciente que associa as notas, o ritmo, e a linguagem musical que está impressa na partitura. Há uma orientação a ser seguida, regulada pela escrita musical que, por sua vez, é uma construção histórica do homem. Deve-se recorrer às regras das notações musicais, às estruturas tonais ocidentais, ao processo de evolução da linguagem da música. Ao mesmo tempo, deve-se aplicá-la à interpretação da música, utilizando a voz e o corpo.

As três etapas de aprendizado musical dessa atividade, que integra a metodologia Dalcroze, utilizada nas aulas de canto coral no Instituto Baccarelli, não são puras. Elas se misturam, porém, existe a predominância de um tipo de escuta musical durante a apreensão do fenômeno por uma mente em cada etapa do exercício. Pode-se ouvir emocionalmente, e, ainda assim, marcar o tempo da música com o pé, por exemplo, etapa já pertencente à escuta corporal, e perceber as formas apresentadas pela música, recurso da escuta intelectual. Os tipos de escuta do signo musical podem acontecer simultaneamente, mas existirá em determinadas etapas do exercício a predominância de uma das categorias de Peirce em detrimento dos demais.

Nas categorias propostas por Moraes (1983) (escuta emocional, corporal e intelectual) pode-se observar a fenomenologia de Peirce aplicada. Respectivamente, as escutas se referem a primeiridade, secundidade e terceiridade. Através dessas categorias, os professores do Instituto Baccarelli desenvolvem a criatividade e ampliam o repertório sógnico dos alunos de canto coral expostos os signos musicais através da metodologia de Dalcroze.

São oito professores de canto coral, que ministram aulas para 14 turmas, formadas por aproximadamente 40 alunos. Os níveis do coral são divididos por desempenho e comprometimento dos alunos. Existem cinco níveis no Instituto Baccarelli: pré-corais, coral infantil, coral jovem, coral intermediário e coral avançado. Conforme já visto, nos níveis pré-corais e infantil ainda não há a leitura de partitura. Os alunos são introduzidos ao universo da música de maneira lúdica, através de atividades que utilizam a escuta emocional e corporal para o desenvolvimento da criatividade e para a ampliação dos recursos sógnicos das crianças. Nos níveis jovem e intermediário, a leitura de partitura já é utilizada nas aulas, atingindo o campo da escuta intelectual, entretanto, as escutas emocional e corporal não deixam de ser trabalhadas. No nível avançado, os alunos já estão mais preparados tecnicamente, e, assim, a exigência do desempenho corporal e vocal é mais acentuada.

Outro exemplo de verificação das categorias de primeiridade, secundidade e terceiridade é encontrado em um exercício frequentemente aplicado aos alunos do nível

infantil de canto coral. Primeiramente, o professor introduz para os alunos quatro posturas diferentes que serão trabalhadas na atividade. Na postura 1, os alunos estão agachados, na postura 2, eles levantam um pouquinho, na postura 3, já estão quase em pé, e na postura 4, eles ficam completamente eretos e com as mãos ao lado do corpo, como se estivessem preparados para cantar em uma apresentação formal para o público.

Dadas as regras da postura, o pianista começa a tocar uma música. Neste momento, os alunos devem se movimentar da maneira que quiserem. Quando o pianista para de tocar, o professor fala um dos números, e as crianças devem se dispor de acordo com a regra de postura com a qual aquele número está associado. Em seguida, o piano continua a tocar uma música e as crianças devem voltar a se movimentar da maneira que quiserem. Novamente, o piano para de tocar e o professor fala outro número. Os números falados pelo professor não seguem uma ordem cronológica, assim, os alunos devem prestar atenção para perceber a qual postura o mestre está se referindo. Esse exercício é repetido inúmeras vezes.

Investigando as categorias de Peirce durante as fases dessa atividade, pode-se encontrar a primeiridade no momento em que a música é tocada e a movimentação dos alunos é livre. A pianista geralmente utiliza tons e intervalos maiores, parâmetros associados pelas sociedades ocidentais como alegres e motivadores. Durante esta etapa, o fenômeno musical atinge os alunos através de suas qualidades, interferindo no aspecto emocional das crianças. Os alunos se movimentam em marchas que são percebidas predominantemente como circulares, o círculo é formado espontaneamente e não solicitado pelo professor. Ao circularem, ao som da música, os alunos se deparam uns com os outros, proferindo sorrisos e risos.

O sentimento a partir da qualidade da música predomina nesta etapa do exercício. A subjetividade de cada aluno aparece na reação imediata das crianças. Cada olhar e cada expressão espontânea transparece o que emerge à mente de cada um. Se as crianças fossem descrever esse momento, já teriam saído do estado da emoção. Apenas o sorriso, o olhar, o jeito de andar e as diversas maneiras de expressão corporal e facial exprimem o que a qualidade da música despertou em cada aluno.

É nessa expressão que a subjetividade encontra um espaço para emergir. É neste momento que o mundo interior de cada aluno é transportado para a superfície da consciência. É se voltando para si mesmo, em um estado livre, a partir do estímulo de qualidade pura, em um ambiente seguro, que o imaginário surge e que novas associações entre os sentimentos, a mente e o corpo são criadas.

Nesta etapa, há uma interação intensa entre os alunos. Com a consciência livre,

desprendida, aberta para as qualidades da música, as crianças interagem umas com as outras de maneira respeitosa, em um ambiente seguro e confortável para demonstrar suas emoções. Muitos alunos circulam ignorando o ritmo da música, apenas sentindo-a. Neste momento da atividade, a movimentação é livre, permitindo que cada sujeito haja de acordo com o que estiver sentindo na hora. As peculiaridades percebidas nesta etapa do exercício da metodologia de Dalcroze através das aulas de canto coral no Instituto Baccarelli são da ordem da primeiridade, a partir das categorias de Peirce.

Quando o professor fala o número, as crianças devem, então, resgatar na memória o movimento ao qual ele está associado, e agir em conformidade com a postura relacionada. O número é falado no momento em que o piano toca uma última nota e para de soar. Essa nota tocada pelo piano também se refere ao número que o professor está falando. Assim, cada nota está, também, associada a uma postura. Ao se deparar com o número, a criança precisa agir. Ela precisa sair do estado de desprendimento para reagir a um novo fenômeno apresentado. Há a necessidade de se despendar energia, de parar o que se estava fazendo espontaneamente para obedecer a um comando. Verifica-se nesta etapa a categoria de secundidade, que implica em uma reação.

Neste momento, há um mundo real chamando, independentemente do que se está pensando ou sentindo, há um convite para o presente material. Há um fato com o qual deve-se lidar. É necessário existir concretamente, sentir a pressão de fatores externos e reagir a eles. O comando vem abruptamente, e precisa ser obedecido. Existe uma corporificação material a ser cumprida. Há a necessidade de reagir a um novo fenômeno que se apresentou à mente. Há materialidade. Algo atinge os sentidos e provoca um efeito que exige ação, movimento, energia. Precisa-se estar presente no mundo neste momento. Existe reação, conflito, esforço, resistência. Existe surpresa, luta, consciência e interação.

Novamente o piano volta a soar e, os alunos, a andar de maneira despreocupada, retornando ao estado de abertura para a qualidade da música. O movimento circular autorregulado pela vontade individual de cada um pode ser observado novamente. Alguns alunos voltam a andar no ritmo da música, outros apenas a sentem. A interação entre os alunos volta a acontecer. As crianças expressam em olhares e sorrisos seus estados interiores. Assim, de uma hora para outra, o piano pausa e toca uma nota específica e, dessa vez, o professor não dita outro número. A nota e o número correspondem a uma postura. Entretanto, apenas a nota dá o comando dessa vez.

Existia um fenômeno sendo apresentado, e, de repente, outro fenômeno se inscreve à mente. Os alunos precisam interpretar a nota e pensar a qual postura ela está associada, para,

então, executá-la rapidamente. A nota representa uma postura, porém, para decifrar qual postura deve ser realizada, é preciso interpretar a qualidade da nota. Deve-se produzir um signo mentalmente, capaz de se referir ao signo primeiro que foi apresentado em forma de nota pelo piano. Há um objeto que deve ser percebido, e há uma camada interpretativa que media a consciência e o fenômeno que se apresentou à mente. É necessário que a mente traduza aquela nota e a associe a uma postura.

O signo primeiro deve ser compreendido para que, através de seu objeto, gere um interpretante mental. A nota se dirige ao aluno e representa uma postura, essa postura deve ser interpretada pelo aluno através da nota que se apresentou como um fenômeno para sua mente. A consciência deve reagir. O ato de pensar e interpretar é atingido em ambos os casos, quando o professor dita o número e quando o piano dita a nota. Entretanto, a reação dos alunos à linguagem verbal é bastante automática. O corpo instintivamente se posiciona na postura adequada.

Com o som do piano, há um instante de pausa onde a interpretação percorre um caminho mais longo. A ação do signo é observada de maneira diferente. Existem aí novos caminhos sendo percorridos pela mente, aumentando o repertório sógnico da criança estimulando a criatividade, que deve passar a associar diferentes elementos para que se conclua uma solução para a situação.

As categorias de Peirce também podem ser observadas na continuidade desse exercício. Essa primeira etapa foi percorrida pelos alunos e, então, o professor apresenta novos desafios. A pianista continua tocando uma música tida culturalmente como alegre, utilizando acordes maiores e um pulso rítmico constante. Enquanto o piano soa, as crianças devem andar pela sala porém, dessa vez, com os passos no ritmo da música. Novamente o movimento circular auto-organizado pelas crianças pode ser observado. Os olhares continuam se cruzando como um laço de cumplicidade entre os alunos, que estão expostos à mesma atividade.

Assim que o professor fala o número 1, todos os alunos devem parar de andar, muito embora o piano continue soando. Enquanto as crianças andam e a música soa, é possível novamente perceber a categoria de primeiridade. A música age sobre os alunos, despertando um semblante de prazer em alguns, ansiedade em outros – pelo movimento que está por vir –, ativando sorrisos, brilho no olhar, sensação de leveza, sensação de preocupação, alguns se distraem com os colegas, outros se distraem com o próprio pensamento, alguns se concentram tanto na música que não perdem o ritmo.

A qualidade da música, neste instante, é apreendida pela mente imediatamente, em um

estado livre de abertura da consciência. O sentir é, neste momento, vívido, original, fresco, espontâneo, novo. Essa experiência não pode ser descrita, conforme visto no início do capítulo quando se discorreu sobre as características da primeiridade. Os sentimentos afloram de maneira fugaz, se confundem, as sensações se fazem presentes na consciência de cada aluno, e pode-se perceber que algo acontece na mente deles pela expressão corporal, postura, semblante, sorrisos, olhares e gestos.

Esse espaço permite que emergja a subjetividade de cada um. Que as emoções já latentes individualmente se materializem. Não há uma fórmula para a qual eles devem encontrar uma solução linear, como em instituições tradicionais de ensino. Há um espaço livre, que permite, e, para além disso, impele que o mundo interior de cada um se expresse.

Os alunos de canto do Instituto Baccarelli nasceram em uma comunidade que vive em condição de vulnerabilidade social. É natural que um ambiente livre, seguro, confiável e estimulante desperte diversos sentimentos e emoções. E é saudável que os alunos experimentem esse despertar para que, de alguma forma, encontrem na primeiridade das aulas de canto coral no Instituto Baccarelli uma válvula de escape para as pressões às quais estão expostos. Há outra vantagem no recurso da primeiridade trabalhada nas aulas de canto coral no Instituto com crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade.

Além de externalizarem sentimentos aprisionados que não encontram vazão em um ambiente de pressão, há espaço, também, para a imaginação pura, fértil, inerente a qualquer criança. A imaginação cria caminhos mentais para o desenvolvimento da criatividade. Os novos recursos sógnicos despertados pelas aulas de canto coral que utilizam o corpo como instrumento para o ensino da música, a partir da metodologia de Dalcroze, dão suporte para que as crianças desenvolvam ferramentas internas para solucionar problemas de maneira criativa, se adaptando às transformações culturais e subjetivas.

Os alunos devem parar ao ouvir o número 1, porém, como o piano continua soando, pode-se observar a secundidade predominando na experiência de alguns alunos que, mesmo parados no lugar, não conseguem interromper os movimentos do corpo e permanecem flexionando os joelhos, balançando os ombros de cima para baixo ou batendo o pé no chão. A escuta corporal, neste momento, para alguns alunos, domina o corpo, que reage e não consegue cessar os movimentos. O aluno não se dá conta de que está se mexendo até que o professor indique que ele deve parar. O semblante de surpresa denuncia que ele não tinha consciência sobre o movimento do seu corpo.

Ao ouvir o número 2, os alunos devem mudar de direção. Assim, se estavam indo para frente devem se voltar para trás. Se estavam indo para a esquerda, devem ir para a direita. Há

outro tipo de reação corporal associada ao fenômeno que se inscreve à mente. Vale lembrar que a música não para de soar, assim, todos continuam expostos incessantemente às qualidades da música, pertencentes à primeiridade. Entretanto, ao terem que obedecer ao comando ao professor, ou seja, ao terem o fluxo de emoção interrompido e precisarem reagir, agir energicamente, ao precisarem se fazer presentes concretamente naquele instante, ao terem que responder e corresponder a uma instrução, o campo da secundidade passa a predominar.

Ao ouvir o número 3, os alunos devem dar um pulo, e o número 4 indica que eles devem fazer uma careta de terror. Depois que os quatro números são trabalhados, o professor pede para que os alunos façam a formação coral, ou seja, para que se organizem como um coral em posição de apresentação para o público. Essa organização exige que eles pensem no lugar que ocupam, relembrem qual colega fica à sua direita e qual colega fica à sua esquerda, para se situarem no grupo. A formação coral determina que coletivo precisa se auto-organizar exatamente nos lugares pré-definidos anteriormente. Quando a formação coral é finalizada, o professor recomeça o exercício alterando o que cada número representa. Assim, os alunos devem estar extremamente atentos ao comando do professor.

Para a formação coral existe um julgamento perceptivo, há a necessidade de inteligibilidade, de síntese e de análise para a compreensão do pedido do professor a fim de que o grupo inteiro se posicione corretamente. Devem existir regras de conduta, como esperar o colega se posicionar e observá-lo para se colocar ao lado dele, aguardar o posicionamento do colega para não atropelá-lo. Existem leis e convenções para que o grupo possa se auto-organizar de modo harmônico e respeitoso, para que a formação coral seja realizada corretamente. Além de individualmente precisarem obedecer à ordem do professor, os alunos devem perceber o ambiente para analisar e decifrar como se portar a partir do comportamento do colega ao lado.

Não existe somente a obediência de um comando do professor em uma relação binária, há a necessidade de uma elaboração cognitiva que exige a observação das convenções e comportamentos dos colegas para que se possa interpretar quando é a melhor hora para se posicionar e qual é a posição mais adequada, a partir da auto-organização do grupo. Deve-se olhar o ambiente e analisar sua dinâmica para, então, se inserir nela.

Nota-se com facilidade elementos da ordem da terceiridade por estar em consonância com os outros colegas, a fim de que a formação coral seja concluída corretamente e de maneira conjunta. A ação individual, independentemente da observação do coletivo, colocaria em risco a conclusão da tarefa, ou, pelo menos, a tornaria mais caótica. A leitura do ambiente e o regulamento de seu próprio comportamento a partir da interpretação da dinâmica que está

sendo construída coletivamente se faz necessária.

Durante as aulas de canto coral do Instituto Baccarelli, que utiliza como base a metodologia de Dalcroze, os alunos desenvolvem a coordenação motora, aprendem a trabalhar em grupo, recebem estímulos com relação à sensibilidade, à expressão verbal e corporal, são expostos a novas culturas através de repertórios eruditos e populares, nacionais e internacionais, desenvolvem a leitura, o raciocínio e a criatividade, associando a subjetividade à expressão corporal.

O ato de cantar em grupo exige o controle da respiração, consciência corporal, equilíbrio, memorização, expressão de sentimentos e emoções, coletividade, cooperação, comunicação, interação, participação, socialização, respeito, superação de dificuldades, exige encarar desafios e olhar para si mesmo. O sentimento de realização conquistado através do cumprimento das tarefas aumenta a autoestima e estimula os alunos a despenderem maior energia para a efetivação das atividades.

Como resultado do trabalho desenvolvido nas aulas de canto coral promovidas pelo Instituto Baccarelli, tendo como base a metodologia de Dalcroze, as 14 turmas de corais se apresentam regularmente no MASP, no Theatro Municipal de São Paulo, em unidades do SESC, no Hospital Heliópolis, na Paróquia São João Clímaco, na Paróquia Imaculada da Conceição, nas EMEIs e EMEFs da região de Heliópolis, e em eventos contratados por empresas. O contato com o público é uma etapa importante do aprendizado. É nessa hora, principalmente, que os alunos percebem a importância de realizarem as atividades em sala de aula com dedicação e comprometimento, já que lhes é conferida a responsabilidade de representar o Instituto Baccarelli para o grande público.

O contato com o público é, também, uma forma de reconhecimento pelos seus esforços. É uma maneira de motivá-los. Ensaiar, se dedicar aos estudos em casa e não se apresentar para o público geraria, no mínimo, frustração. O aplauso é o maior estímulo que os pequenos cantores podem receber. Principalmente estes, que vivem em situação de vulnerabilidade social e que são constantemente desvalorizados, subjugados e marginalizados pela sociedade.

É interessante o paradoxo de fazer com que a própria sociedade que os discrimina, apenas por terem nascido desprovidos de recursos básicos, de informação, por estarem submetidos à falta de oportunidade de estudo e profissional, saia de casa para comprar um ingresso e ovacioná-los somente quando estão no palco. Fora do palco, essas crianças são discriminadas e diminuídas, no palco, a própria sociedade que os marginaliza, os aplaude.

Conscientes de certa discriminação pela desvantagem social, muitos

descobrem nas atividades extraescolares de música clássica as atenções que esperavam encontrar na escola. Surge nos jovens o desejo maior de se superar não só em habilidades, mas também em confiança social. A superação não é fácil, pois tendem a ver o ambiente externo como potencialmente agressivo e depreciativo em relação a suas identidades sociais - muitos são os desafios para a conformidade (MOTTA; SCHMITT, 2016, p. 21)

Ainda que essa situação perpetue em nossa sociedade, é notável que essa instituição continue realizando, com excelência, um trabalho que efetivamente transforma a vida de cada um de seus alunos. Ainda que as crianças e jovens não se tornem músicos profissionais, estarão mais preparados para encarar as dificuldades da vida por estarem providos de maiores recursos sócio-cognitivos a partir, principalmente, do desenvolvimento de valores como respeito, disciplina, concentração, convivência, senso de coletividade, sensibilidade e, acima de tudo, criatividade, que poderá apoiá-los para transformar o meio em que vivem e criar soluções aos impasses de um universo que está em constante movimento, formando um ser humano com uma postura efetivamente ativa e que não depende somente da racionalização, mas capaz também de valer-se da criatividade.

Hoje, diversos alunos iniciados pelo Instituto Baccarelli ocupam cargos nas mais importantes orquestras do Brasil e seus respectivos corais, como a Orquestra Filarmônica de Minas Gerais, Orquestra Sinfônica do Estado do Espírito Santo, Orquestra Sinfônica da Bahia, Orquestra Sinfônica do Paraná, Academia da Osesp, Orquestra Sinfônica do Theatro Municipal do Rio de Janeiro e de São Paulo, Orquestra Sinfônica Brasileira, Orquestra Petrobras Sinfônica, entre outras. No cenário internacional, o trabalho do Instituto Baccarelli proporciona, também, que ex-alunos estudem na Suíça, Israel, Portugal, Alemanha e Estados Unidos.

4. CONCLUSÃO

Os desafios traçados para essa pesquisa, motivados pelo ímpeto de desvendar a linguagem musical como vertente educacional capaz de desenvolver a criatividade e ampliar os recursos sógnicos da criança, integrando a mente, o corpo e a subjetividade e fortalecendo, assim, o sujeito como unidade complexa, abarcando o mundo interior de cada um, dando vazão para a manifestação dos sentimentos, da imaginação, da fantasia, das vontades e potencialidades, foram fragmentados em etapas de análise para que a compreensão de cada questão levantada fosse devidamente aprofundada.

A partir da suspeita de que a linguagem verbal aplicada à educação, que por sua vez é orientada pelo paradigma da racionalização, onde a visão predominante é pautada na busca científica direcionada por leis e sistemas fundamentados em uma lógica concreta para obter respostas lineares sobre todas as questões da humanidade, era insuficiente para desenvolver o ser integralmente, buscou-se, na linguagem musical utilizada para fins educacionais, um espaço para a existência do ser humano de maneira integral, e não apenas enquanto um ser intelectual.

A prática de redução da complexidade do ser humano a sistemas equacionais padrões que não preservam a diversidade subjetiva de cada um, restringindo a evolução das potencialidades individuais, é um esforço ilusório no sentido de uniformizar a multiplicidade de personalidades do corpo social. O paradigma da racionalização que regula os tempos atuais, concretizado a partir das revoluções industrial, científica e tecnológica, arquitetou a visão predominante do sistema cultural de um mundo globalizado que busca compreender a humanidade considerando relevante apenas a validade do intelecto e da linguagem verbal para atestar a veracidade do conhecimento.

No sentido de apurar o potencial da educação por meio da linguagem musical para o desenvolvimento da criatividade e ampliação do repertório sógnico em crianças em situação de vulnerabilidade social na favela de Heliópolis, estudantes de canto coral no Instituto Baccarelli, submetidos à metodologia de Émile Jaques-Dalcroze, fez-se necessário, primeiramente, retomar a história da música para entender qual a importância dos papéis e funções sociais que ela conquistou no processo evolutivo da humanidade, até que sua relevância fosse legitimada como vertente educacional.

Percorrendo o decurso da história da música, sua importância pode ser observada em sociedades antigas como a China, que desde 3000 a.C. já tinha posse de uma complexa filosofia da música. Durante a Dinastia T'ang (618-907 d.C.), o país oriental manteve uma orquestra fixa de 1346 músicos. Nessa sociedade, a música estava ligada a noções éticas, morais e espirituais. Já para o povo egípcio, a música estava atribuída à questão religiosa. Também Sócrates, Platão e Aristóteles

discorreram com assiduidade sobre o potencial da música para a formação moral e do caráter do sujeito.

Para os gregos, a educação musical assumiu um papel importante na formação integral do indivíduo, e era direcionada às crianças e jovens, considerados o futuro das cidades-estado. Nomes como Martinho Lutero, João Calvino e Comenius inscreveram na história da humanidade pareceres favoráveis à inserção da educação musical na grade escolar, seguidos por Jean-Jacques Rousseau, que influenciou consideravelmente a reforma educacional para a introdução da música no processo pedagógico, já que acreditava que as crianças e jovens deveriam ser educadas no sentido de se desenvolverem para a capacidade de analisar criticamente

Avançando um pouco na história, verificou-se que educadores como Rudolf Steiner (Alemanha), Shinichi Suzuki (Japão), Zoltán Kodály (Hungria), Edgar Willems (Bélgica), Carl Orff (Alemanha), Hans-Joachim Koellreutter (Alemanha), Émile Jaques-Dalcroze (Áustria) propuseram novas vertentes de educação musical de extremo valor. Através de abordagens e métodos diversos, esses revolucionários educadores contribuíram para a reformulação na maneira de transmitir o conhecimento musical utilizando linguagens não verbais.

Visando formação integral do ser humano, e não a formação especializada, suas propostas convergiram no sentido de desenvolver as potencialidades individuais, a subjetividade e o espírito criativo para a construção de seres humanos íntegros e integrados, conectando a mente, o corpo e o espírito, ampliando a consciência e o saber crítico, estimulando a criação, e não a reprodução, e desenvolvendo a criatividade para, através de uma postura ativa, se tornarem capazes de solucionar os impasses de um meio em transformação.

A vibração sonora é um vigoroso agente de estímulo emocional, sensorial, intelectual, e da atividade motora. A música carrega a potencialidade de evocar, associar e integrar experiências internas e externas. Por interferir em aspectos físicos, mentais, sociais, emocionais e espirituais, se utilizada de maneira formal, pode integrar ao processo educacional como uma ferramenta relevante para a formação do cidadão. Estudar música não é uma atividade passiva, demanda disposição física, requer carga emocional e o emprego de energia psíquica e criativa.

O exercício da criatividade, ou o processo criativo, de acordo com a visão adotada neste projeto, fundamentada na teoria do psicólogo russo Lev Vigotski, é uma atividade que produz algo novo, seja uma representação de um objeto, uma construção material, um pensamento criado pela mente, um sentimento ou uma emoção. Uma ação criadora produz novas imagens, ações, pensamentos, sentimentos e emoções, e mesmo quando baseada em uma imagem inscrita na memória, é uma nova concepção sobre este existente.

A atividade criadora é capaz de ilustrar o passado e projetar o futuro através da imaginação, elaborando mecanismos criativos para a transformação do meio ambiente, permitindo que se possa

sobreviver às mudanças do mundo exterior, e também para que cada ser humano possa se harmonizar com as metamorfoses do mundo interior. Se apenas se reproduzissem situações já vividas, nas mesmas circunstâncias em que elas aconteceram, não se conseguiria sobreviver às mudanças pelas quais o mundo atravessou durante a história da humanidade. É justamente pela função criadora intrínseca a todos os seres humanos que nos tornamos seres que criam e modificam o presente, em função do passado, e para o futuro.

A capacidade de imaginação está relacionada à diversidade e à quantidade de experiências acumuladas. As vivências são a matéria-prima para a construção da imaginação e elaboração das fantasias. Quanto maior o material disponível para a imaginação, maior será a possibilidade de combinações que o processo criativo tem disponível para atividade criadora.

Em um contexto de vulnerabilidade social, onde se vive à margem da sociedade, com acesso restrito ao saneamento básico, infraestrutura, água de qualidade, rede segura de energia elétrica, informação, oportunidade de formação, e que dispõe de uma educação escassa, insuficiente, o contato com a diversidade de experiências é limitado, reduzido à pequena disponibilidade oferecida pelo entorno.

A desigualdade social é capaz de restringir e bloquear o desenvolvimento de uma criança, que entende como possibilidade para sua vida apenas o que enxerga ao seu redor. As alternativas para a vida são moldadas a partir do próprio meio social, as expectativas são ajustadas de acordo com a posição que ocupam socialmente e as escolhas são feitas não a partir das potencialidades, mas das possibilidades que o meio oferece.

Viver em um meio limitado com relação à diversidade de experiências implica em restringir o acesso à matéria-prima da imaginação para o desenvolvimento da criatividade. A limitação ou impossibilidade de vivências amplas e múltiplas reduz a possibilidade de desenvolvimento das capacidades individuais e da criatividade. Uma relação negativa com as próprias habilidades pode fazer com que a criança rompa com a sociedade de modo que opte por permanecer na situação de exclusão, aceitando as possibilidades de seu ambiente externo, limitando sua capacidade, deixando de desenvolver suas potencialidades, e desestimulando o desenvolvimento da criatividade.

O Instituto Baccarelli, mais do que contribuir para a formação musical, trabalha para a formação de cidadãos mais preparados para viver em sociedade desenvolvendo, através das aulas de musicalização infantil, canto coral e ensino de instrumentos, valores como respeito, disciplina, concentração, comprometimento, senso colaborativo em grupo e criatividade.

Os alunos de canto coral do Instituto Baccarelli estão inseridos em um universo repleto de aspectos estimulantes, lúdicos e inéditos. As aulas, que são fundamentadas na metodologia Dalcroze, propõem uma série ampla de atividades, trazendo diversidade cultural e desenvolvendo, em um ambiente compartilhado, que requer respeito e coletividade, potencialidades motoras e

psíquicas, despertando a musicalidade, sensibilidade, percepção auditiva, senso rítmico, percepção espacial, temporal e corporal, sociabilidade, raciocínio, análise crítica, concentração, comprometimento e autodisciplina, revelando para os alunos, em um ambiente seguro, um mundo de possibilidades.

Dalcroze buscava a conciliação entre o sensível e o inteligível, o corpo e a mente, a emoção e o pensamento, a subjetividade e a objetividade, a valorização do emocional, da experiência, do sentir, da intuição, da criatividade, da subjetividade, a partir da escuta consciente e da participação ativa do aluno no processo de aprendizado.

Através de técnicas e exercícios que utilizavam o movimento corporal para a educação musical integrada, tinha como propósito associar a mente, o corpo e o espírito. Para ele, quanto mais diversificada fosse a experiência sensorial da criança, maior seria o reflexo desses elementos na imaginação infantil, desenvolvendo, assim, a criatividade.

Dessa maneira, experiências vivenciadas durante as aulas de canto coral do Instituto Baccarelli, a partir do processo pedagógico que utiliza a música, uma linguagem não verbal, como ferramenta para a educação, através da metodologia de Dalcroze, enriquecem a quantidade e a qualidade de matéria-prima que a criança irá acumular e utilizar para a construção da imaginação, desenvolvendo a criatividade a partir da ampliação dos recursos sógnicos consequente do aprendizado ao qual está submetida.

A semiótica peirceana orientou a análise do potencial dessa linguagem não-verbal utilizada como vertente educacional em alunos de canto coral no Instituto Baccarelli. A partir das três categorias propostas por Charles Sanders Peirce para descrever o processo de apreensão do conhecimento por uma mente, pôde-se analisar, sob o filtro da primeiridade, da secundidade e da terceiridade, as respostas dos alunos para as atividades da proposta educacional de Dalcroze trabalhadas em sala de aula.

A música corresponde ao aspecto icônico referente à teoria da semiótica de Peirce. O ícone é da ordem da primeiridade, que diz respeito aos signos que potencialmente provocarão uma consciência imediata na qualidade de sentimento, uma impressão impossível de ser analisada, algo indivisível, e são essas características que dão fundamento para esse signo.

Se a mente que receber esse signo estiver em um estado livre de abertura da consciência, entrará em contato com as qualidades da música, que serão convertidas em sentimentos e impressões. A música como linguagem educacional também carrega camadas sógnicas que apresentam a primeiridade, a secundidade e a terceiridade, revelando-se como um signo de potencial vigoroso para que o processo de semiose se atualize em uma mente.

O signo da educação musical como vertente educacional, quando utilizado de maneira formal, ainda que apresente aspectos das três categorias peirceanas, por ser um ícone e estar

dominantemente na dimensão da primeiridade, recebe seu valor semiótico a partir de seu potencial sugestivo, que permitirá que a criatividade se desenvolva da maneira que mais fizer sentido para o sujeito, justamente por não priorizar a função referencial ou inteligível.

Estando predominantemente no campo da primeiridade, irá apenas sugerir, plantar uma semente, e a mente em questão, a partir de sua própria vivência, e, guiado por sua subjetividade, irá atualizar esse signo livremente, desenvolvendo a criatividade da maneira que, singularmente, seja mais adequada para si.

O desenvolvimento da criatividade ampara a atividade criadora, que faz do ser humano um sujeito que se projeta para o futuro no sentido de criar mecanismos criativos para a transformação social, solucionando desafios externos e questões do mundo interior. Dessa maneira, a educação musical de Dalcroze, utilizada nas aulas de canto coral do Instituto Baccarelli, contribui para a formação de seres humanos mais preparados para viver em sociedade através de uma postura criadora.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES FILHO, Manuel. A musicalização do corpo. **Jornal da UNICAMP**. Ago. 2006. Disponível em <http://www.unicamp.br/unicamp_hoje/jornalPDF/ju332pg12.pdf>. Acesso em mar. 2017.

ARISTÓTELES. **Política**. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1990.

ÁVILA, Marli. **Métodos Ativos (I) – Dalcroze/ Willems**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2005 (Material do Curso Pedagogia Musical – Educação à Distância).

ÁVILA, M. B., **Métodos Ativos (II) – Orff/ Kodály**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2005 (Material do Curso Pedagogia Musical – Educação à Distância).

BACHMANN, Marie Laurie. **La rítmica Jaques-Dalcroze: una educación por la música y para la música**. Madri: Pirâmides, 1998.

BARBIERI, Márcia Regina. **Educação como um processo semiótico**: semiose. 2012. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2012.

BENNETT, Roy. **Uma Breve História da Música**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

BEYER, Esther. Fundamentos da educação musical. **Revista do NEA – Núcleo de Estudos Avançados Educação Musical**, v. 1, n. 1, p. 7-11. 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, v. 3.

BRITO, Teca. **Hans-Joachin Kollreutter: ideias de mundo, de música, de educação**. São Paulo: Peirópolis/Edusp, 2015.

_____. **Kollreutter educado: o humano como objetivo da educação musical**. 2 ed. São Paulo: Peirópolis, 2011.

_____. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis/Edusp, 2003.

DENALDI, Rosana. **Políticas de Urbanização de Favelas: evolução e impasses**. 2003, 229 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

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

ELLMERICH, Luis. **História da música**. São Paulo: Fermata do Brasil, 1977.

FONTEERRADA, Marisa. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: EDUNESP, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIEDENREICH, Carl Albert. **A Educação Musical na Escola Waldorf: sugestões para o ensino**. São Paulo: Antroposófica, 1990.

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

GONÇALVES, Maria Augusta. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. Campinas: Papirus, 1994.

GORDON, Edwin. **Teoria de Aprendizagem Musical: competências, conteúdos e padrões**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

GRANJA, Carlos Eduardo. **Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação**. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

HOMEM, Fernando. Villa-Lobos e a Educação Musical no Brasil: subsídios para uma avaliação crítica. **Revista Modus**, ano 7, n. 11. Nov. 2012.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro, 2010.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (orgs.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

MED, Bohumil. **Teoria da Música**. 4 ed. Brasília, DF: Musimed, 1996.

MORAES, J. Jota. **O que é música**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____. **Para sair do século XX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

MOTTA, Paulo Roberto; SCHMITT, Valentina. Valores gerenciais, carreiras profissionais e inclusão social: o aprendizado de música clássica em comunidades carentes. **Revista de Gestão dos Países da Língua Portuguesa**, v. 15, n. 2. Jun. 2016.

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO. **Plano Municipal da Habitação Social da Cidade de São Paulo 2009-2024**. São Paulo, Out. 2011. Disponível em < http://www.camara.sp.gov.br/wp-content/uploads/dce/PMH_%20OUTUBRO_2011.pdf>. Acesso em mai. 2017.

SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual e verbal: aplicações na hipermídia**. 3ed. São Paulo: Iluminuras/FAPESP, 2005.

_____. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2012a.

_____. **Teoria Geral dos Signos: como as linguagens significam as coisas**. São Paulo: Cengage Learning, 2012b.

Semiótica aplicada. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

SANTOS, Regina. **Jaques-Dalcroze, avaliador da instituição escolar:** em que se pode reconhecer Dalcroze um século depois? Debates: Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música, n. 4, p. 7-48. 2001.

SEKEFF, Maria Lourdes. **Da música, seus recursos e recursos.** 2 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

SELAIBE, Mara. **Processos de identificação em situação de deslocamentos simbólicos:** as vozes dos músicos da orquestra sinfônica de Heliópolis. 2016. Tese (Pós doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

TAME, David. **O Poder Oculto da Música.** 9 ed. São Paulo: Cultrix, 1986.

URIARTE, Mônica. Música e escola: um diálogo com a diversidade. **Educar em Revista**, v. 20, n. 24, p. 245-258. 2004.

VIGOTSKI, Lev. **Imaginação e Criatividade na Infância.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.