UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

KAROLINE DE ALMEIDA CUNHA

ÉMILE JAQUES-DALCROZE E A EDUCAÇÃO MUSICAL NAS DISSERTAÇÕES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

São Mateus
2021

KAROLINE DE ALMEIDA CUNHA

ÉMILE JAQUES-DALCROZE E A EDUCAÇÃO MUSICAL NAS DISSERTAÇÕES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo – CEUNES, Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, como requisito para a obtenção do título de Mestre na linha de pesquisa: Ensino, Sociedade e Cultura. Orientador: Prof. Dr. Ailton Pereira Morila

São Mateus
2021

KAROLINE DE ALMEIDA CUNHA

ÉMILE JAQUES-DALCROZE E A EDUCAÇÃO MUSICAL NAS DISSERTAÇÕES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 08 de setembro de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Ailton Pereira Morila
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

_____

Prof(a). Dr(a). Maria Alayde Alcantara Salim
Universidade Federal do Espírito Santo

_____

Prof. Dr. Ademir Adeodato
Instituto Federal do Espírito Santo

Este documento foi assinado digitalmente por MARIA ALAYDE ALCANTARA SALIM
Para verificar o original visite: https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/267971?tipoArquivo=O

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA

O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
AILTON PEREIRA MORILA - SIAPE 1752577
Departamento de Educação e Ciências Humanas - DECH/CEUNES
Em 15/09/2021 às 15:10

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/267941?tipoArquivo=O

Este documento foi assinado digitalmente por MARIA PEREIRA MORILA
Para verificar o original visite: https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/267941?tipoArquivo=O

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA

O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
MARIA ALAYDE ALCANTARA SALIM - SIAPE 2571155
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica
Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educ. Básica - PPGEBRN/CEUNES
Em 15/09/2021 às 15:35

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/267973?tipoArquivo=O

Este documento foi assinado digitalmente por MARIA ALAYDE ALCANTARA SALIM
Para verificar o original visite: https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/267973?tipoArquivo=O

Emitido em 16/09/2021

ATA DE DEFESA Nº 1/2021 - NOV-CFG (11.02.26.01.08.02.02)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 16/09/2021 13:52)
ADEMIR ADEODATO
PROFESSOR DO ENSINO BASICO TECNICO E TECNOLOGICO
NOV-CFG (11.02.26.01.08.02.02)
Matrícula: 2073143

Para verificar a autenticidade deste documento entre em https://sipac.ifes.edu.br/documentos/ informando seu número: **1**, ano: **2021**, tipo: **ATA DE DEFESA**, data de emissão: **16/09/2021** e o código de verificação: **49d15ae3d8**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

de Almeida Cunha, Karoline, 1993-
D278e ÉMILE JAQUES-DALCROZE E A EDUCAÇÃO MUSICAL NAS DISSERTAÇÕES DOS PROGRAMAS DE PÓS GRADUAÇÃO EM MÚSICA / Karoline de Almeida Cunha. - 2021.
236 f. : il.

Orientador: Ailton Pereira Morila.
Tese (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo.

1. Educação Musical. 2. Émile Jaques-Dalcroze. 3. Ensino Brasileiro. 4. Rítmica. 5. Metodologia Musical. I. Pereira Morila, Ailton. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. III. Título.

CDU: 37

Dedico esse trabalho à Deus por ser tão presente e essencial em minha vida, e por não me ter deixado desistir nessa jornada. A Ti toda Honra e toda Glória!

AGRADECIMENTOS

À Deus, por me permitir viver essa experiência do mestrado;

Aos meu pais Manoel e Ilza, pelo amor incondicional, por serem meu alicerce, e por serem meus maiores e melhores orientadores na vida;

À Tia Maria, pelo doce cuidado e carinho que sempre teve comigo;

Ao meu irmão Iarley, cunhada Bruna e sobrinhos Bernardo e Henrique, por sempre torcerem por mim e por estarem presentes em todos os momentos de minha vida;

Ao meu futuro esposo Thiago, que jamais me negou apoio, carinho e incentivo;

Aos meus sogros Elina e Arcelino, que me colocam constantemente em suas orações;

Ao prof. dr. Ailton Pereira Morila pelas orientações, pela paciência, pela confiança e pelo respeito nesse meu processo acadêmico;

Aos meus professores do Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica no qual puderam agregar e contribuir, cada um com o seu conhecimento, para esta minha jornada acadêmica;

Aos membros da banca, profª. dra. Maria Alayde Alcantara Salim e prof. dr. Ademir Adeodato, pelas contribuições a este trabalho, e pela disponibilidade;

Aos queridos amigos e irmãos na fé que puderam me ajudar com suas palavras de ânimo e orações;

À amiga Roberta, pela escuta, conselhos, apoio mútuo e relacionamento desenvolvido nessa jornada;

Aos amigos Cris e Felipe pelos momentos convividos, ideia partilhadas, e por ajudarem a tornar essa etapa mais leve;

Aos colegas de turma 2018 do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, por fazer parte desse processo por meio de encontros, lanches e risadas;

À Coordenação e a Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo.

Quem sabe chegará o dia aonde os educadores reconhecerão universalmente a possibilidade de reforçar os vários modos de sensibilidade, e a educação musical dependerá menos exclusivamente de análise e muito mais sobre o despertar das sensações vitais e a consciência dos estados afetivos. Neste dia, métodos baseados na cultura das sensações nascerão por todos os lados, Neste dia, métodos baseados no cultivo de sensações surgirão de todos os lados auditivos e táteis, e terei a oportunidade de experimentar a alegria silenciosa daqueles que foram capazes de proferir, em um momento doloroso de suas vidas, o eterno "E pur si muove!"

Emile Jaques-Dalcroze

RESUMO

O presente trabalho aborda o Método de Émile Jaques-Dalcroze no contexto da educação musical. Com foco em sua aplicabilidade, busca-se saber se, e como, este método se apresenta no ensino brasileiro. A pesquisa é bibliográfica, e estabeleceu seu aporte teórico em alguns interlocutores de Émile Jaques-Dalcroze, como Madureira (2008), Gainza (1964), Berchtold (1965), Mateiro e Ilari (2011); e nos escritos do próprio Jaques-Dalcroze (1964, 1945, 1930, 1917, 1920) a fim de estabelecer redes teóricas sobre a metodologia para educação musical dalcroziana. Utilizando uma abordagem qualitativa, tomamos como material de análise, teses e dissertações que foram levantadas através da CAPES (Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) com intenção de reconhecer publicações acadêmicas que propõe e/ou tematizam os pensamentos e práticas do educador musical Émile Jaques-Dalcroze no cenário acadêmico brasileiro. Com base nos objetivos, metodologias, fundamentações teóricas e conclusões identificados em leitura do material levantado, pôde-se obter dados que foram interpretados através da técnica de análise de conteúdo. A pesquisa aponta para notória relevância e contribuições que as propostas metodológicas para o ensino musical de Émile Jaques-Dalcroze podem oferecer para a educação musical brasileira. Trazer à tona essa temática, pode proporcionar reflexões quanto aos caminhos que o ensino musical brasileiro vem trilhando, e também os que pode trilhar. Nesse sentido as etapas formuladas para pesquisa consistem em: levantamento bibliográfico; aprofundamento dos pensamentos e conceitos do autor escolhido; levantamento de dissertações e teses dentro da temática sugerida; e análise dos dados.

Palavras-chave: Educação Musical, Ensino Brasileiro, Émile Jaques-Dalcroze, Rítmica, Metodologia Musical

ABSTRACT

The present work approaches the Émile Jaques-Dalcroze Method in the context of musical education. Focusing on its applicability, we seek to know if, and how, this method presents itself in Brazilian education. The research is bibliographical, and established its theoretical support in some of Émile Jaques-Dalcroze's interlocutors, such as Madureira (2008), Gainza (1964), Berchtold (1965), Mateiro and Ilari (2011); and in the writings of Jaques-Dalcroze himself (1964, 1945, 1930, 1917, 1920) in order to establish theoretical networks on the methodology for Dalcrozian music education. Using a qualitative approach, we took as material for analysis, theses and dissertations that were raised through CAPES (Portal of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel) with the intention of recognizing academic publications that propose and/or thematize the thoughts and practices of the educator Émile Jaques-Dalcroze musical in the Brazilian academic scene. Based on the objectives, methodologies, theoretical foundations and conclusions identified in reading the material collected, it was possible to obtain data that were interpreted through the technique of content analysis. The research points to the notorious relevance and contributions that the methodological proposals for musical education by Émile Jaques-Dalcroze can offer to the Brazilian musical education. Bringing this theme to light can provide reflections on the paths that Brazilian musical education has been taking, and also those it can take. In this sense, the steps formulated for research consist of: bibliographic survey; deepening the thoughts and concepts of the chosen author; survey of dissertations and theses within the suggested theme; and data analysis.

Keywords: Music Education, Brazilian Education, Émile Jaques-Dalcroze, Rhythmic, Music Methodology

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Levantamento geral de Teses e Dissertações, portal da CAPES.....37

Tabela 2 – Levantamento, por linguagem artística, de Teses e Dissertações no portal da CAPES.....39

Tabela 3 – Levantamento, especifico em linguagem musical, de Teses e Dissertações no portal da CAPES.....39

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS 4
RESUMO 7
1 INTRODUÇÃO 8
2 JAQUES-DALCROZE: EPISÓDIOS SUBSIDIADORES PARA O DESENVOLVIMENTO DA RÍTMICA. 14
3 JAQUES-DALCROZE: DESENVOLVIMENTO E PRESSUPOSTOS DE SUA METODOLOGIA 26
4 ANÁLISES DE DISSERTAÇÕES E TESES DO BANCO DA CAPES 43
4.1 "O CANTO CORAL SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO MUSICAL FORMAL", Assumpção (2003). 47
Local de produção 47
Objeto da pesquisa e sujeitos 48
Bibliografia 48
Fundamentação teórica: Pressupostos de Jaques-Dalcroze identificados na pesquisa 48
Prática Pedagógica: Aplicabilidade dos Pressupostos de Jaques-Dalcroze na pesquisa. 50
4.2 "TECLADO ELETRÔNICO: ESTRATÉGIAS E ABORDAGENS CRIATIVAS NA MUSICALIZAÇÃO DE ADULTOS EM GRUPO", Santos (2006). 52
Local de produção 52
Objeto da pesquisa e sujeitos 53
Bibliografia 53
Fundamentação teórica: Pressupostos de Jaques-Dalcroze identificados na pesquisa 54
Prática Pedagógica: Aplicabilidade dos Pressupostos de Jaques-Dalcroze na pesquisa. 56
4.3 "O MOVIMENTO CORPORAL NA EDUCAÇÃO MUSICAL: INFLUÊNCIAS DE ÉMILE JAQUES-DALCROZE", Mantovani (2009). 62
Local de produção 62
Objeto da pesquisa e sujeitos 62
Bibliografia 63
Fundamentação teórica: Pressupostos de Jaques-Dalcroze identificados na pesquisa 63
Prática Pedagógica: Aplicabilidade dos Pressupostos de Jaques-Dalcroze na pesquisa. 64
4.4 "PROCEDIMENTOS DE ENSINO: JOGOS E ATIVIDADES LÚDICAS BASEADAS EM MÉTODOS DE EDUCAÇÃO MUSICAL - APLICAÇÃO EM SALA DE AULA", Miranda (2013) 69
Local de produção 69
Objeto da pesquisa e sujeitos 69
Bibliografia 70
Fundamentação teórica: Pressupostos de Jaques-Dalcroze identificados na pesquisa 70

Prática Pedagógica: Aplicabilidade dos Pressupostos de Jaques-Dalcroze na pesquisa. 71
4.5 “VIOLÃO E EDUCAÇÃO MUSICAL: POR UMA METODOLOGIA DE MUSICALIZAÇÃO COM O VIOLÃO”, Oliveira (2013) 78
Local de produção 78
Objeto da pesquisa e sujeitos 79
Bibliografia 79
Fundamentação teórica: Pressupostos de Jaques-Dalcroze identificados na pesquisa 80
Prática Pedagógica: Aplicabilidade dos Pressupostos de Jaques-Dalcroze na pesquisa. 81
4.6 “MÚSICA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE VIVENCIA MUSICAL PARA UMA ESCOLA REGULAR”, Machado (2014) 83
Local de produção 83
Objeto da pesquisa e sujeitos 83
Bibliografia 84
Fundamentação teórica: Pressupostos de Jaques-Dalcroze identificados na pesquisa 84
Prática Pedagógica: Aplicabilidade dos Pressupostos de Jaques-Dalcroze na pesquisa. 85
4.7 “A APRENDIZAGEM MUSICAL DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CONTEXTO DE INCLUSÃO”, Piekarski (2014) 91
Local de produção 91
Objeto da pesquisa e sujeitos 91
Bibliografia 92
Fundamentação teórica: Pressupostos de Jaques-Dalcroze identificados na pesquisa 92
Prática Pedagógica: Aplicabilidade dos Pressupostos de Jaques-Dalcroze na pesquisa. 93
4.8 “INFLUÊNCIA CONTRIBUIDORA DA RITIMA CORPORAL DE IONE DE MEDEIROS NO DESENVOLVIMENTO PERFORMÁTICO ORQUESTRAL; EXPERIENCIA DE APLICAÇÃO PRÁTICA”, Bueno (2014). 103
Local de produção 103
Objeto da pesquisa e sujeitos 104
Bibliografia 104
Fundamentação teórica: Pressupostos de Jaques-Dalcroze identificados na pesquisa 104
Prática Pedagógica: Aplicabilidade dos Pressupostos de Jaques-Dalcroze na pesquisa. 105
4.9 “MÚSICA: UM ESTÍMULO À EXPRESSÃO COGNITIVA E À LINGUAGEM DOS BEBÊS”, SILVA (2015) 108
Local de produção 108
Objeto da pesquisa e sujeitos 109
Bibliografia 109
Fundamentação teórica: Pressupostos de Jaques-Dalcroze identificados na pesquisa 110

Prática Pedagógica: Aplicabilidade dos Pressupostos de Jaques-Dalcroze na pesquisa. 111
4.10 “ENSINO COLETIVO DE VIOLÃO: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA”, Sa (2016) 120
Local de produção 120
Objeto da pesquisa e sujeitos.....121
Bibliografia 121
Prática Pedagógica: Aplicabilidade dos Pressupostos de Jaques-Dalcroze na pesquisa. 123
4.11 “A AQUISIÇÃO DE ELEMENTOS DA LINGUAGEM MUSICAL E O DESENVOLVIMENTO DA TÉCNICA INSTRUMENTAL ASSOCIADOS ÀS ATIVIDADES DE CRIAÇÃO EM AULAS DE PIANO”, Longo (2016).....126
Local de produção 126
Objeto da pesquisa e sujeitos.....127
Bibliografia 127
Fundamentação teórica: Pressupostos de Jaques-Dalcroze identificados na pesquisa.....127
Prática Pedagógica: Aplicabilidade dos Pressupostos de Jaques-Dalcroze na pesquisa. 129
4.12 “EXPRESSIVIDADE MUSICAL NO CANTO: UMA BUSCA POR SEU DESENVOLVIMENTO ATRAVÉS DAS IDEIAS DE EMILE JAQUES-DALCROZE”, Marchi (2017). 135
Local de produção 135
Objeto da pesquisa e sujeitos.....136
Bibliografia 136
Fundamentação teórica: Pressupostos de Jaques-Dalcroze identificados na pesquisa.....136
Prática Pedagógica: Aplicabilidade dos Pressupostos de Jaques-Dalcroze na pesquisa. 137
4.13 “A EDUCAÇÃO ESTÉTICA ATRAVÉS DA MÚSICA NO SEGUNDO SETÊNIO: APROXIMAÇÕES ENTRE RUDOLF STEINER E ÉMILE JAQUES-DALCROZE”, Nicoletti (2017). 141
Local de produção 141
Objeto da pesquisa e sujeitos.....142
Bibliografia 142
Fundamentação teórica: Pressupostos de Jaques-Dalcroze identificados na pesquisa.....143
Prática Pedagógica: Aplicabilidade dos Pressupostos de Jaques-Dalcroze na pesquisa. 145
4.14 “ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS EM UMA TURMA DE MUSICALIZAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA”, Souza (2018).....147
Local de produção 147
Objeto da pesquisa e sujeitos.....148
Bibliografia 148
Fundamentação teórica: Pressupostos de Jaques-Dalcroze identificados na pesquisa.....149
Prática Pedagógica: Aplicabilidade dos Pressupostos de Jaques-Dalcroze na pesquisa. 150

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....154
REFERENCIAS.....159
APÊNDICES.....162

1 INTRODUÇÃO

O dia primeiro de janeiro de 1901 é marcado como o início do século XX. Esse período traz consigo transformações para o mundo ocidental que rompem as fronteiras dos campos científicos e tecnológicos. Campos intelectuais, sociais, morais e artísticos também sofrem influências norteadas por essa nova perspectiva de ver o mundo. Como afirmam Chalton e Macardle (2017, p. 8) “Nenhum outro século jamais presenciou um desenvolvimento tão rápido e disseminado”. Toda essa ação transformadora que ocorria no mundo, com o advento do século XX, respinga na educação musical, e novos pensamentos quanto à forma de ensinar música passam a permear este cenário.

Dentre as ideias mais partilhadas entre os educadores musicais, até o início do século XX, estava a de que o talento era fator essencial na aprendizagem. Em suas práticas de ensino esses educadores pautavam-se em métodos que privilegiavam aqueles que demostravam já ter um talento musical aparentemente inato, pois o objetivo era formar exímios intérpretes musicais. Com as novas ideias nascidas no berço do século XX, outras concepções começam a permear o campo das ideias sobre a educação musical.

De acordo com Gainza (1964), nesse período surge uma necessidade de reagir contra o intelectualismo em que se despeja o racionalismo do século XIX. “A partir das novas concepções, diversos músicos elaboraram sistemas educacionais comprometidos com os novos ideais, impactando de forma definitiva a educação musical e abrindo portas para o desenvolvimento de novas metodologias de ensino” (MALAQUIAS, 2015, p. 34869). Um dos movimentos que demostrou mais influência nas mudanças da educação musical do século XX, foi o chamado *movimento Escolanovista*[1], “que baseou sua filosofia em autores como John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952) e Jean-Ovide Decroly (1871-1932)” (MALAQUIAS, 2015, p. 34869).

[1] Refere-se a uma proposta metodológica de educação que envolve um conjunto de ideias que se contrapõem ao ensino tradicional vigente no final no século XIX e início do século XX, Cavalheiro e Teive (2013).

.

Fonterrada (2005) salienta que, no Brasil, alguns dos métodos ativos começam a ser vistos no cenário educacional entre os anos de 1950 e 1960, “No entanto, por uma série de circunstâncias, entre as quais a exclusão da disciplina da Música dos currículos escolares, substituída pela Educação Artística desde 1971, muitas dessas abordagens ficaram esquecidas” (FONTERRADA, 2005, p.119 e 120). Com a exclusão da música como disciplina no currículo escolar brasileiro, e a polivalência da Educação Artística, a música na escola passou a ser algo esporádico que, vez em outra, era utilizada em datas comemorativas, ou apenas momentos de lazer.

Não haviam grandes empenhos para a utilização de abordagens de ensino musical, muito menos utilização dos métodos ativos. Fonterrada (2005) salienta que muitas das escolas especializadas em música, por sua vez, também acabaram se distanciando do ensino musical embasado nos métodos ativos, e seguiram caminhos parecidos da educação tradicional: iniciação musical de jovens e crianças por meio do instrumento, e a utilização de classes de teoria musical para complemento da formação.

A lei 5.692/1971 acabou por implantar no Brasil uma realidade que trouxe grande deperecimento do ensino de música na escola de ensino básico. O precário desenvolvimento que a linguagem musical vinha tendo na educação gerou incômodos. Figueredo (2010) menciona que houve grande movimento, integrado por educadores musicais e músicos, que reivindicava a LDB em vigência. Questionava-se os caminhos inequívocos que a música e seu ensino estavam percorrendo na educação brasileira, e reivindicava-se uma mudança na legislação.

> Em 2006 foi iniciado um Grupo de Trabalho (GT), com a participação de músicos e educadores musicais. Este GT esteve sob a coordenação do músico Felipe Radicetti, coordenador do GAP – Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música. A ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical foi convidada a participar de reuniões com o GAP para contribuir nos debates e encaminhamentos. Destas reuniões resultou a formação do GT que articulou as diversas etapas até a aprovação da lei 11.769/2008. A primeira decisão do GT foi o estabelecimento de uma pauta única de discussões para ser levada ao Congresso Nacional. O grupo tinha total consciência de que vários fatores deveriam ser tratados, mas a opção pela pauta única foi decisão fundamental para a concentração de esforços em uma direção clara: aprimoramento da legislação vigente para a educação musical. (FIGUEREDO, 2010, p.3)

Neste contexto, várias discussões começaram a existir sobre os prós e contras da aplicabilidade da lei 11.769/2008. Não cabe analisá-los neste trabalho, porém vale ressaltar que um dos resultados da implementação da nova LDB, foi a grande

disseminação dos cursos de Licenciatura em Música no Brasil, uma vez que trouxe à tona a necessidade de se criar nos cursos de graduação Diretrizes Curriculares Nacionais específicas de cada área da arte.

Me considero fruto desse movimento, uma vez que iniciei em 2012 a graduação presencial, com duração de quatro anos, em Educação Artística com Habilitação em Música no Centro Universitário Adventista de São Paulo, campus Engenheiro Coelho (UNASP-EC). Sempre tive contato com a música por meio de práticas de canto em igreja e em meio familiar, e a oportunidade de fazer uma "faculdade de música" me pareceu bem interessante. Durante meu percurso como acadêmica da graduação Educação Artística com Habilitação em Música, tive algumas oportunidades de estágios pelo programa da própria instituição, em uma escola particular, e também pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do Governo Federal, em uma escola pública. Nesses programas de estágio, pude colocar em prática conhecimentos teóricos sobre educação musical que tivera adquirido em sala de aula.

Ao surgir a oportunidade de fazer uma pós-graduação a nível de Mestrado em Ensino da Educação Básica, logo me veio a mente a ideia de continuar a estudar sobre as práticas de ensino musical na educação brasileira. Dentre os vários educadores musicais, frutos dos novos pensamentos e ideias do século XX, propus nessa pesquisa me aprofundar na metodologia para educação musical de Élime Jaques-Dalcroze (1865 – 1950). Jaques-Dalcroze foi um compositor e pedagogo musical austríaco que surge no contexto da primeira metade do século XX com uma didática Intitulada como *Método Ativo*[2], que tem por objetivo o estabelecimento de uma educação musical que estimule no aluno uma prática não mecânica em seu processo de aprendizado que ocorre por meio, e pela música. Dessa forma, suas propostas inovadoras buscam desenvolver uma educação musical que firma suas bases:

> [...] no movimento, onde o aprendizado ocorre por meio da música e pela música, por meio de uma escuta ativa. A Rítmica – sistema de educação musical criado por Jaques- Dalcroze, que visa a musicalização do corpo- é

[2] São metodologias de ensino onde a vivência dos elementos musicais é feita a partir da experiência significativa do aluno. Fonterrada (2005).

> uma disciplina na qual os elementos da música são estudados através do movimento corporal. (MATEIRO E ILARI, 2011, p. 27)

Atualmente, o estudo do Método de Jaques-Dalcroze se faz presente nos “conteúdos programáticos e ementas das disciplinas didáticas dos currículos de Licenciatura em Música [...]” (MATEIRO E ILARI, 2011, p. 33), e é apresentado como uma das propostas metodológicas práticas para o ensino de música nas escolas. A questão principal desta pesquisa, portanto, é: a metodologia estética-filosófica de Jaques-Dalcroze se estabelece no cenário da educação musical no ensino brasileiro? A partir dela, outra questão se apresenta: Como vem ocorrendo a prática da metodologia estética-filosófica de Jaques-Dalcroze no ensino musical brasileiro?

Tendo tais indagações como ponto de partida, a presente pesquisa objetiva identificar se a metodologia para educação musical formulada por Émile Jaques-Dalcroze se insere no cenário da educação musical, mediante análise de alguns trabalhos contextualizados no cenário brasileiro, que propõe em seus aportes teóricos a utilização desse autor, e investigar a forma como tal teoria foi desenvolvida nesses trabalhos.

A pesquisa é bibliográfica. Como ponto de partida, realizou-se uma busca a fim de encontrar escritos e materiais que, ao serem lidos e estudados, pudessem se tornar base para um certo aprofundamento nos pensamentos e conceitos do autor escolhido. Nessa busca, observou-se que não há textos originais do autor traduzidos para o português. Dessa forma, foi necessário realizar um trabalho de leitura dos escritos originais, encontrados em francês. Como aporte teórico, a pesquisa embasa-se então em alguns interlocutores de Émile Jaques-Dalcroze, como Madureira (2008), Gainza (1964), Berchtold (1965), Mateiro e Ilari (2011); e nos escritos do próprio Jaques-Dalcroze (1964, 1945, 1930, 1917, 1920). Por meio desses autores, pôde-se estabelecer redes teóricas sobre a metodologia para educação musical de Jaques-Dalcroze.

Após levantamento bibliográfico, foi feito um mapeamento de teses e dissertações no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com intenção de reconhecer publicações acadêmicas que propõe e/ou tematizam os pensamentos e práticas do educador musical Émile Jaques-Dalcroze no cenário acadêmico brasileiro. Como norte, utilizou-se alguns filtros de busca referentes à Área

de Conhecimento”, no qual demarcou-se “Artes” e “Música”. Como resultado obteve-se 49 trabalhos acadêmicos. Após leitura dos resumos das 49 dissertações, tendo como objetivo encontrar trabalhos em que as propostas metodológicas e pensamentos do educador musical Émile Jaques-Dalcroze estivessem diretamente voltados ao ensino musical na educação brasileira, restou-se 14 trabalhos acadêmicos a nível de mestrado, que puderam se mostrar alinhados ao contexto que este trabalho propõe.

Com base nos objetivos, metodologias, fundamentações teóricas e conclusões identificados em leitura das 14 dissertações apanhadas, pôde-se obter dados que foram interpretados através da técnica de análise de conteúdo. A interpretação buscou considerar os fenômenos em seus contextos. Então, o presente trabalho trata-se de uma pesquisa com cunho qualitativo. De acordo com Hagette (1987, p. 55). "os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e sua razão de ser".

Uma vez coletados, os dados foram organizados em categorias. De acordo com Bardin (1977, p.117), a categorização tem a “função de desmembrar o discurso em unidades, para que assim haja significados semelhantes resultantes de um reagrupamento em conjuntos”. Assim, categorizar os dados pôde simplificar a compreensão e funcionalidade do material analisado.

A dissertação foi organizada em forma de capítulos. O primeiro capítulo apresenta um histórico da vida de Émile Jaques-Dalcroze. Buscou-se mencionar relatos cronológicos de acontecimentos que se apresentam como importantes para possíveis influencias e corroborações na elaboração e desenvolvimento dos pensamentos estéticos-filosóficos da metodologia dalcroziana.

O segundo capítulo apresenta um aprofundamento nos pensamentos e conceitos da metodologia para educação musical de Émile Jaques-Dalcroze. Discorre-se então pelos pressupostos e conceitos da Rítmica, Solfejo e Improvisação a fim de se instaurar compreensões concisas sobre tal método.

O terceiro capítulo apresenta os processos metodológicos da pesquisa divididos em duas partes. Na primeira parte, relatam-se os percursos para a realização da coleta

de dados. Na segunda parte, realiza-se as análises dos dados coletados por meio de categorias que se deram a partir de ponderações feitas mediante a busca de uma harmonia entre os objetivos que a presente pesquisa se embasa, e os elementos encontrados nos textos selecionados que, uma vez analisados no contexto do trabalho, podem se encaixar como respostas ou caminhos para as indagações que essa pesquisa propõe.

Por fim, na conclusão, apresentam-se sinteticamente discussões e considerações do estudo realizado, procurando evidenciar algumas respostas às questões incitadas na introdução deste trabalho, e também possíveis reflexões do estudo realizado nesta pesquisa.

2 JAQUES-DALCROZE: EPISÓDIOS SUBSIDIADORES PARA O DESENVOLVIMENTO DA RÍTMICA.

Émile Jaques-Dalcroze foi um compositor e pedagogo musical austríaco que surge no contexto da primeira metade do século XX com propostas inovadoras a fim de desenvolver uma educação musical que firma suas bases:

> [...] no movimento, onde o aprendizado ocorre por meio da música e pela música, por meio de uma escuta ativa. A Rítmica – sistema de educação musical criado por Jaques- Dalcroze, que visa a musicalização do corpo- é uma disciplina na qual os elementos da música são estudados através do movimento corporal. (MATEIRO E ILARI, 2011, p. 27)

Suas propostas progressistas seguiam o andar de uma Europa que se encontrava num período de grandes transformações sociais e ideológicas. De acordo com GAINZA (1964), nesse período surge uma necessidade de "reação contra o intelectualismo em que desemboca o racionalismo do século XIX". Este meio de constantes mudanças, dentre elas a nova forma de se pensar na educação como algo ativo e coletivo, viabilizou o pensamento vanguardista de Jaques-Dalcroze. Especificamente, existem alguns acontecimentos e encontros em sua vida que influenciam e corroboram para os ideais de sua prática musical, e podem nos integrar na compreensão da mesma.

Émile- Henri Jaques, nome de nascimento do futuro pedagogo musical Jaques-Dalcroze, nasceu em 1865 na cidade de Viena, Áustria. Primeiro filho do casal suíço Jules Jaques e Julie Jaunim, Jaques-Dalcroze desde cedo estivera submerso em uma atmosfera musical (MATEIRO E ILARI,2011). Historicamente falando, Viena é um importante polo da música erudita[3]. Até hoje é referida como a "Cidades dos músicos", pois mantém um legado considerável de grandes artistas como: Wolfgang Amadeus Mozart, Joseph Haydn e Ludwig van Beethoven.

[3]Termo usado para referir a música formal baseada na linguagem musical tradicional, e não apenas nas práticas folclóricas e populares.

Madureira (2008) relata que a família de Jaques-Dalcroze tinha a constante prática de assistir aos concertos gratuitos oferecidos na praça da cidade. Na grande maioria das vezes os concertos eram realizados pela Orquestra Imperial, sob regência de Johann Strauss II. Strauss foi um compositor austríaco de música ligeira, particularmente a música de dança e operetas[4]. Importante observar que de certa forma, ao assistir os concertos de Strauss, Jaques-Dalcroze é exposto às experiências em que há um estimulo interessante da expressividade e movimento. De maneira específica, por causa da música ligeira, as operetas exigiam dos atores/cantores a expressividade a todo momento, pois muito mais que cantada, a história era contada através da interpretação.

Mesmo não sendo abastados financeiramente, Jules e Julie se esforçavam para proporcionar uma educação de qualidade. Com 6 anos de idade Jaques-Dalcroze já iniciava seus estudos em piano, e dava o pontapé inicial ao seu brilhante percurso musical e artístico:

> Dalcroze teve uma infância tranquila e, apesar da modesta condição financeira da família, recebeu uma educação primorosa. Até os dez anos de idade, desfrutou da atmosfera musical de Viena, depois, retornou com a família para Genebra, na Suíça, em 1875. Concomitante à sua sólida formação intelectual, recebida no Colégio Calvino[5], Dalcroze frequentou o Conservatório de Música de Genebra. Estudou com importantes compositores, o que impulsionou seu gênio criativo. (DEL PICCHIA; ROCHA; PEREIRA, 2013, p. 74)

Como aluno do conservatório de Música de Genebra, Jaques-Dalcroze de destaca por suas composições[6] e recitais, e chega até a ganhar prêmios. Após concluir seus estudos secundários, realiza uma turnê pela França, participando como ator de espetáculos teatrais. Mais uma vez, a vida o conduz à experiência de se relacionar com o corpo de forma direta e expressiva através da atuação:

> Além da música, Dalcroze era apaixonado por teatro e literatura, tendo recebido, no primeiro ano do clássico, prêmios de composição e recitação. Aos 16 anos, passou a freqüentar a Sociedade de Belas-Letras, onde apresentou as primeiras canções, calorosamente recebidas pelos literatos:

[4]Opereta é um espetáculo musical e dramático de estrutura semelhante à opera, cuja a trama é sentimental, romântica e cômica. Se desenvolve com a música ligeira e com a dança.

[5] Instituição Pública fundada em 1559 na cidade de Genebra pelo teólogo cristão João Calvino (1509-1564), após a Reforma Protestante no qual instituiu a obrigatoriedade do ensino público. Lembo (2000)

[6]*"La Soubrette"" e* "*Riquet à la Houppe*": Primeiras óperas-cômica composta por Émile Jaques Dalcroze. (BIBLIOTHEQUE PUBLIQUE ET UNIVERSITAIRE TOME XVIII, 1990)

> “Foi minha querida sociedade de Belas-Letras que formou o meu caráter”. (MADUREIRA, 2008, p. 46)

Em 1884, segundo Madureira (2008),Jaques-Dalcroze retorna a Paris a fim de ter estudos mais direcionados para a composição com renomados artistas da área como: Vicent d’Indy , Albert Lavignac, Gabriel Fauré e Marmontel; e estuda dicção com o dramaturgo Talbot, da *Comédie-Française*. Com certeza Jaques-Dalcroze é um considerável privilegiado de conseguir estudar com esses grandes nomes, pois naqueles tempos o ensino de música não era para todos, e poucos conseguiam passar pelos critérios exigentes dos grandes mestres.

Durante esse momento de sua existência, Jaques-Dalcroze afirma que Gabriel Fauré teve grande influência em sua vida. Em *La Musique et Nous: notes surnotredoublevie* (1945, p. 51) ele afirma: “reconheço que Gabriel Fauré, ao declarar que eu não sabia absolutamente nada, instigou-me a trabalhar ainda mais obstinadamente”. Já em *Souvenir, Notes et Critiques* (1942, p.40) ele diz que “Foi graças a Fauré que eu senti crescer em mim uma singela necessidade de auto-expressão e foi com ele que aprendi a controlar meus pensamentos e sentimentos”.

Ainda nesse contexto de autoconhecimento e novas descobertas, a convite de Ernest Adler; compositor e regente; no ano de 1886 Jaques-Dalcroze ingressa para uma viagem até a Argélia a fim de reger uma orquestra de *Teatro de Vaudeville*. Mais uma vez essa viagem seria uma oportunidade que lhe traria muitas experiências e vivencias que futuramente colaborariam para a implantação de suas ideias quanto ao inovador ensino de música:

> Dalcroze ficou maravilhado com a exuberância daquela colônia francesa, situada entre praias selvagens e exóticas mesquitas, tendo mergulhado naqueles sabores orientais, bebeu moca, fumou chifa e acompanhou os rituais mágicos dos africanos, observando as contorções de suas danças e, sobretudo, a vivacidade rítmica de suas músicas de forte influência árabe. Para Dalcroze, o seu sistema de educação musical foi concebido naquele momento, sob inspiração dionisíaca. (MADUREIRA, 2008 p. 48)

Em suas próprias palavras, Jaques-Dalcroze (1948) diz: “Eu sempre penso nos tempos que passei na Argélia, durante o inverno, e na influência que essa experiência provocou em minha carreira”. Jaques-Dalcroze imerge na cultura local e se apropria veemente da rítmica da música árabe. Nesse mesmo momento ocorre a mudança de seu nome de nascimento. “A criação de um nome artístico foi necessária por exigência

de uma editora francesa interessada em publicar as suas canções pois já havia em Paris outro Jaques compositor" (MADUREIRA, 2008, p. 48). Durante o tempo que esteve pelas terras do continente africano, Émile- Henri Jaques reencontra um antigo colega da época do colégio. Seu nome era Raymond Valcroze. Diante da necessidade de ter um nome artístico, Émile Jaques é presenteado pelo amigo Raymond, que empresta o sobrenome Valcroze. Ocorre-se a troca da consoante inicial "V" pela consoante "D", ficando assim o sobrenome Dalcroze.

Em 1887, depois de seu período na Argélia, Jaques-Dalcroze retorna a Viena a fim de dar continuidade a seus estudos na Academia de Música de Viena. Lá estudou com Hermann Graedener, Adolf Prosnitz, Robert Fucks e Anton Bruckner, grandes mestres na área de composição, harmonia, contraponto e regência. Houve, especificamente com Bruckner, alguns atritos. "Dalcroze não desconsiderou a genialidade de Bruckner, mas considerava monstruosos os seus modos com os alunos" e "Por não se curvar diante das ofensas de Bruckner, Dalcroze acabou sendo violentamente expulso de suas aulas" (MADUREIRA, 2008, p. 49). Esse foi um período de conflitos e indagações para Jaques-Dalcroze. Todavia estes conflitos, num futuro próximo, tornar-se-iam parte da base da formulação de suas propostas quanto às novas práticas do ensino musical:

> Foi para mim um verdadeiro sofrimento compreender a sucessão de notas, uma após a outra, e nomeá-las a cada passagem... quanto disparate! Como um tolo eu dizia para mim mesmo: "Eis um acorde de nona menor seguido de um acorde de décima-terceira e uma dupla *appogiature d'appogiature*". E tudo isso sem que a força emotiva do drama penetrasse-me, sem que por uma única vez surgisse-me outro pensamento que não fosse: "Eis uma música bastante interessante!". Eu saía desesperado, desacreditado de meu amor pela música, desacreditado da própria música, desacreditado de tudo. (BERCHTOLD, 1965, p.45)

Jaques-Dalcroze se angustiava ao perceber que o "sensível" era anulado pelas inúmeras exigências aritméticas cobradas pelos professores. Isso estava afetando diretamente sua relação com a música, a ponto de se perceber mecânico ao presenciar um concerto. Não se deixava mais ser levado à profundidade de sentir a interpretação de cada obra. Sua mente era forçada a se voltar apenas à análise das complexas e elaboradas estruturas harmônicas. Achava incoerente alunos serem condecorados apenas por suas habilidades intelectuais, sem se levar em conta de como esse aluno era capaz de se envolver sensivelmente com a música. É num clima

indagador quanto ao olhar científico da música, que Jaques-Dalcroze encerra seus estudos realizados no período de dois anos na Academia de Música de Viena.

Após esse período de aperfeiçoamento na área musical, Jaques-Dalcroze parte para Paris no ano de 1889. Seu mestre agora seria o psicólogo, pedagogo e pianista Mathis Lussy que juntamente com Combarieu[7], "foi o primeiro a buscar libertar-se dos paradigmas instituídos pelas teorias gregas, apostando na potência libertadora do ritmo" (MADUREIRA, 2008, p.50). Lussy buscava se empenhar nos estudos sobre as leis da expressão e do ritmo musical. Exposto a esse contexto, Jaques-Dalcroze obteria grandes influencias de Lussy em sua vida. "Esse encontro com as leis expressivas do ritmo orientou definitivamente a estruturação da Rítmica. Jaques-Dalcroze considerava-o um homem profundamente artista, original, apaixonado e perspicaz", (MADUREIRA, 2008, p.50). Jaques-Dalcroze se dedicou, junto a Lussy, a buscar um novo conceito de cultura rítmica que agregasse mais a uma educação musical sensível afim de conectar a teoria musical à psicologia afetiva:

> Para Lussy, a expressão musical e o fraseado se dão através da alma inspirada do intérprete e não na estrutura interna da frase musical, como se pensava até então. Influenciado por essas ideias, Jaques Dalcroze passa a pensar na união do gesto, do movimento e da música, desejando harmonizar as faculdades senso-motoras, mentais e afetivas dos alunos, a fim de conjugar música e expressão. (MATEIRO e ILARI, 2011, p. 30)

Em 1891 Jaques-Dalcroze dá início a suas atividades como pedagogo. A carreira como pedagogo não foi o "plano A" de sua vida. Os planos eram para uma carreira como compositor, porém sua trajetória como tal não estava indo tão bem. Levado pela necessidade da subsistência ele aceita o convite para fazer parte da Academia de Música de Genebra para atuar como professor de História da Música. Enquanto esteve nesse cargo, o fez com grande competência, chegando inclusive a ministrar palestras em conferencias sobre história da música, por toda a Suíça francesa.

Não muito tempo depois, no ano de 1892, é instituído como professor de harmonia e solfejo superior no Conservatório de Genebra. Inicia lá, seus experimentos que darão finalmente, vida ao seu novo sistema de educação musical denominado Rítmica. Jaques-Dalcroze almejava oferecer um ensino significativo aos jovens musicistas, e

[7] Jules Combarieu, (1859-1916) Musicólogo e crítico francês. Buscava trabalhar música e poesia considerando o ponto de vista da expressão. Publicou: *Lesrapports de lapoésie et de lamusique considéréaupont de vue de l'expression*(1894); *Théoriedurythmedanslacompositionmoderne d'aprèsladoctrineantique*(1897); *La musique, seslois, sonévolution* (1911). (MADUREIRA, 200

lhes proporcionar novas experiências musicais. Sem desvencilhar sua carreira como músico, de sua função como professor, ele buscar integrar arte e educação como um todo:

> Dividido entre a música e a pedagogia, eu desejo simplesmente apresentar certas experiências que me provaram que esses dois elementos de vida se completam, que a pedagogia é uma arte e que a arte é o mais ativo instrumento de educação. Impulsos e raciocínios, ritmo e métrica, sensações e sentimentos, preparações e continuações caminham fraternalmente lado a lado, de mãos dadas. Isso explica que – no meu espírito – as minhas observações sobre a canção popular, sobre as minhas próprias canções, sobre a vida das crianças, sobre os *Festspiels*que dirigi e sobre o ensino da Rítmica formam um todo indivisível. (JAQUES-DALCROZE, 1942, p. 217)

Durante sua permanência no Conservatório de Genebra, Jaques-Dalcroze se esforçou e se empenhou para colocar em vigência suas ideias e prática quanto a presença e importância da Rítmica no ensino dos alunos musicistas. A cada aula, a partir da sua prática, buscava fazer experimentos com os alunos, a fim de obter novas descobertas. Todavia, suas práticas eram vistas com tamanho espanto pelos gestores do conservatório:

> Por 18 longos anos, Jaques-Dalcroze buscou a cumplicidade dos diretores do Conservatório de Genebra e tentou persuadi-los sobre a importância da Rítmica na formação dos jovens musicistas. Seus experimentos eram desprezados pelos colegas e também pelos seus concidadãos que o acusavam de haver abandonado a música para se tornar um *maître* de dança. Tais exercícios eram considerados nocivos ao corpo dos alunos e à moral da sociedade. (MADUREIRA, 2008, p. 54)

Jaques-Dalcroze era enxergado por muitos como um atroz, cujas ideias só proporcionavam desordem social. O que os gestores do conservatório não compreendiam, é que Jaques-Dalcroze era um vanguardista influenciado por um período metamórfico da humanidade, onde o mundo ocidental era acometido por mudanças, em variadas áreas.

Madureira (2008, p.54) relata sobre como o corpo humano foi visto como afronta à sociedade e às práticas de educação musical tradicionais:

> Os pés descalços, os braços descobertos e sobretudo a nudez das axilas provocavam interjeições de espanto e repulsa, e quase conduziram Dalcroze para o banco dos réus se não fosse um documento assinado por 35 pessoas influentes, entre artistas, médicos, professores e psicólogos, que atestava a salubridade das lições de Rítmica. Os estudos expressivos do corpo puderam seguir adiante, mas sob a supervisão das autoridades eclesiásticas, o que provocou sentimentos de cólera em sua irmã Hélène Brunet-Lecomte: “Senhores, será que regressamos ao ano de 1530 ou 1550 e Jean Calvin ressuscitou?”

De fato Jaques-Dalcroze, se via de mão atadas para pôr em pratica suas ideias no Conservatório de Genebra. Diante disso decide alugar uma sala no edifício *Réformation,* e ali, dá continuidade independente aos estudos sobre a Rítmica. Ele obteve apoio de alguns pais que permitiram que seus filhos fossem seus alunos. Se via, não por autossuficiência, mas sim pelas vivências que tivera ao longo de sua vida, que seus ideais para o ensino de música eram solidificados com propostas mais além do que a dos outros professores de música. "Ele não abriu mão de suas convicções e nem se deixou abater pela indiferença dos seus concidadãos diante de uma obra que lhe era tão cara" (MADUREIRA, 2008, p. 54 e 55):

> Desiludido com a dileta pátria, Dalcroze convenceu-se de que seria impossível realizar plenamente suas ideias em Genebra. Diante de todas as negativas do Conservatório, ele aceitou o convite dos irmãos Dohrn para assumir, na Alemanha, um instituto inteiramente dedicado aos estudos da Rítmica. (MADUREIRA, 2008, p. 55)

Mesmo com as dificuldades que enfrentava, Jaques-Dalcroze deixa Genebra com pesar. Sua desgastante relação com os diretores do Conservatório foi uma de suas justificativas. Contudo, esse seria mais um passo rumo a efetivação da Rítmica como prática para uma educação musical mais significativa.

Hellerau[8] seria a nova casa de Émile Jaques-Dalcroze. Ali, se instauraria o *Bildungsanstalt für Musik und Rhythmus Jaques-Dalcroze* (Instituto de Formação para Música e Ritmo Jaques-Dalcroze), local onde Jaques-Dalcroze poderia ter uma atuação mais desprendida afim de consolidar a Rítmica como base de seu trabalho na educação musical., diferente da realidade que vivia no Conservatório de Genebra.

Hellerau foi idealizada a luz de uma utopia social moderna, sendo uma das primeiras tentativas de implantações das chamadas "cidades-Jardim"[9] da Europa. As "cidades-Jardim" surgem como proposta de renovação para a vida nas cidades em fins do século XIX, uma vez que a Revolução Industrial trouxe muitos desequilíbrios a elas. Com a Revolução Industrial o cenário urbano muda, e as cidades passam a ser vistas como grandes oportunidades de emprego. Essas grandes oportunidades provocam a

[8] Hellerau é um bairro/vila que se localiza na cidade de Dresden, Alemanha, lugar conhecido por reunir grandes experiências de importantes artistas. (MADUREIRA, 2008)

[9] Modelo de cidade proposto pelo urbanista inglês Ebenezer Howard. A proposta de Howard apresentavam soluções para o rápido crescimento das cidades dos países industrializados que ocorria no final do século XIX. Foi fundamentada na junção das qualidades existentes no campo com as qualidades existentes na cidade, reaproximando o homem da natureza por meio de reformas (social e da terra). (TREVISAN, 2003)

migração campo-cidade, visto que a vida da produção e do trabalho monetário do campo sofre difíceis bombardeios com os novos modos de produção, trazidos a partir da Revolução Industrial:

> A revolução Industrial, portanto, não apenas alterou, por completo, o processo de produção do capital senão também direcionou o local, onde este processo se daria: a cidade. A cidade como centro das atividades capitalistas fez do campo um ator coadjuvante, sem atrativos para seus moradores. Desta relação, a migração campo-cidade se tornou o fato mais visível da decadência rural. A cidade transformou-se, repentinamente, no local das mais novas e diversificadas relações econômicas, políticas, sociais e culturais. E, como uma mistura de ingredientes diferenciados, a incorporação dos mais diversos agentes e elementos dentro do cenário urbano se deu de forma conflituosa e desarmônica. (TREVISAN, 2003, p. 20)

Os diversos agentes e elementos incorporados no cenário urbano, conforme relara Trevisan (2003), foram refletivos e observados por diversos profissionais, de diversas áreas, que utilizavam diferenciados métodos. Nesse contexto, médicos e higienistas procuravam debater a questão da má condição da vida do proletariado. A atenção quanto a higiene humana, surgiu de maneira notória no século XVII. Um dos nomes que puderam trazer contribuições a essa nova discussão, foi o Médico William Harvey. “Harvey deu partida numa revolução científica que mudou toda a compreensão do corpo — sua estrutura, seu estado de saúde e sua relação com a alma — dando origem a uma nova imagem modelo” (SENNETT, 2003, p.213).

> A revolução de Harvey favoreceu mudanças de expectativas e planos urbanísticos em todo o mundo. Suas descobertas sobre a circulação do sangue e a respiração levaram a novas idéias a respeito da saúde pública. No Iluminismo do século XVIII, elas começaram a ser aplicadas aos centros urbanos. Construtores e reformadores passaram a dar maior ênfase a tudo que facilitasse a liberdade do trânsito das pessoas e seu consumo de oxigênio, imaginando uma cidade de artérias e veias contínuas, através das quais os habitantes pudessem se transportar tais quais hemácias e leucócitos no plasma saudável. A revolução médica parecia ter operado a troca de moralidade por saúde — e os engenheiros sociais estabelecido a identidade entre saúde e locomoção/circulação. Estava criado um novo arquétipo da felicidade humana. (SENNETT, 2003, p.214)

A ligação entre planos urbanísticos e saúde pública, proporcionava uma reforma na vida cotidiana das pessoas. Segundo Trevisan (2003), essa mudança na vida cotidiana das pessoas fazia parte de um ideário que buscava promover a substituição da cidade real, pela cidade ideal. “Tal fato foi também o foco central dos estudos provenientes de uma rede de ideários, projetos, planos e conceitos que marcaram a disciplina urbanística dos séculos XIX e XX” (TREVISAN, 2003, p. 25)

Contextualizada como parte dessa rede idearia, Garden-City ou Cidade Jardim, trazia um novo modelo urbano pautado na diferenciação de seus aspectos físicos, e em sua organização econômica, política e social, (TREVISAN, 2003). A origem do ideário Cidade-Jardim remete-se à publicação do livro *To-morrow: A Peaceful Path to real Reform* (Para o – Amanhã: Um Caminho Tranquilo para a reforma Autêntica) no ano de 1898 com autoria de Ebenezer Howard (TREVISAN, 2003). Dentre os principais propósitos, a Cidade-Jardim buscava unir qualidades que existisse no campo, e qualidades que existisse nas cidades. Por meio de reforma social e da terra, idealizava-se uma reaproximação do homem com a natureza. Tal reaproximação pretendia trazer bem-estar físico e moral ao homem.

Hellerau não pôde alcançar as pretensões iniciais em sua implantação. Comprada por Karl Schmidt, um importante industrial alemão, inicialmente o objetivo era fazer de Hellerau uma cidade. Entretanto, acabou se tornando um bairro-jardim que acolheu os operários e as famílias dos operários de Karl Schmidt. Madureira (2008) ainda diz:

> Seguindo as coordenadas de Howard, Hellerau contaria com uma estrutura sociocultural completa: parques, biblioteca, hospital, galeria, escola e comércio. O grande trunfo da reforma social sonhada por Schmidt estaria concentrado na criação de um centro de artes destinado à formação dos filhos de seus operários. A tarefa de estruturação do Instituto de Formação (*Bildungsanstalt*), ícone de uma nova dignidade estética e social, ficou sob responsabilidade dos irmãos Harald e Wolf Dohrn. (p. 101)

É nesse contexto ideário, que Jaques-Dalcroze é convidado a fazer parte. Em 1907 os irmãos Harald e Wolf Dohrn assistem a uma demonstração do método de Jaques-Dalcroze, apresentado por ele mesmo, na cidade de Stuttgart, Alemanha. Segundo Madureira (2008), neste momento os irmãos Dohrn enxergam que as ideias de Jaques-Dalcroze se harmonizavam com os ideais pedagógicos do futuro instituto, e o convida para estar à frente do Instituto. Por outro lado, Jaques-Dalcroze enxerga naquele convite uma oportunidade para continuar seus estudos e experiências em torno da Rítmica, podendo atuar com mais liberdade mediante as condições que lhe eram ofertadas:

> A construção do *Bildungsanstalt für Musik und Rhythmus Jaques-Dalcroze* (Instituto de Formação para Música e Ritmo Jaques-Dalcroze) teve início no dia 22 de abril de 1911, e foi inaugurado com grande agilidade em outubro de 1911, em meio aos retoques finais de acabamento. A infra-estrutura do *Bildungsanstalt* contava com salas de aula especialmente projetadas para as lições de Rítmica, jardins para o trabalho ao ar livre, alojamentos para os alunos, quartos individuais para os professores, sala de banhos, refeitório,

> salas de estudo, biblioteca e a sala oficial de espetáculo destinada às festas escolares do Instituto, cujas dimensões – 27 metros de largura x 30 metros de profundidade – comportava o trabalho com coros de 100 a 150 *rythmiciens*. (MADUREIRA, 2008, p.102)

Verdadeiramente, Jaques-Dalcroze tinha em suas mãos a realidade que tanto tentara implantar, porém não tivera vivido no Conservatório de Genebra. Hellerau trazia em si novos ares. Ares estes, que estavam em harmonia com os ares que Émile Jaques-Dalcroze tanto almejava respirar. Ali, pôde efetivamente confirmar ainda mais suas proposições poéticas sobre a Rítmica.

Em Hellerau, Jaques-Dalcroze pôde contar com o apoio e parceria de seu grande amigo Adolphe Appia[10]. Essa amizade começara em 1906 quando Appia assiste a demonstração pública da Ginástica Rítmica de Émile Jaques-Dalcroze, no Cassino Saint-Pierre em Genebra. De maneira visionária, Adolphe Appia reconhece que acabara de presenciar a apresentação de um sistema revolucionário de educação musical:

> A demonstração de 1906 pôde revelar a Appia, verdadeiramente, tudo aquilo que ele havia sonhado para a arte dramática: um corpo vivo, expressivo, gracioso, consciente dos princípios orgânicos do movimento, enfim, "uma humanidade corporal viva". Appia ficou extasiado com a candura dos pés desnudos das *rythmiciènnes*, revoltando-se com a pudicícia do público: "Numa época em que, em todos os domínios do saber, procuramos conhecer-nos melhor, como não ficar impressionado com a ignorância em que nos encontramos ainda a respeito do nosso corpo, de todo o nosso organismo, do ponto de vista estético?". (MADUREIRA, 2008, p. 92)

Appia "considerava a música como uma arte privilegiada, uma criação imediata de nossa alma [...] a expressão imediata dos nossos sentimentos. Para ele, o corpo ouve os sons", (MADUREIRA, 2008, p. 92). Appia e Jaques-Dalcroze, comungavam de um mesmo pensamento. Ambos defendiam a ideia de que o corpo é o princípio, e ao mesmo tempo, o ponto de encontro de todas as artes. É nele que a experiência da beleza artística verdadeira ocorre. Sobre isso, Appia ainda declara que "o artista que sentiu em si próprio – no seu próprio corpo – a chama do movimento estético, experimentará o desejo de prolongá-lo, de estabelecê-lo em obras positivas e não apenas em demonstrações fragmentárias" (p. 167).

> A amizade entre os dois artistas impulsionou o gênio criativo de cada um. Appia surgiu para Dalcroze como um sopro providencial num momento em que este se encontrava sufocado pela animosidade de uma burguesia

[10] Adolphe Appia (1862-1928) foi escritor, ensaísta, cenógrafo, desenhista e filósofo da arte suíço. (MADUREIRA, 2008)

> calvinista, tão bem representada pelos diretores do Conservatório de Música de Genebra, indiferentes aos seus esforços em fazer da música uma experiência de plenitude. Dalcroze, por sua vez, conduziu o amigo numa verdadeira experiência estética que inspirou em Appia um grande desejo de auto-expressão. (MADUREIRA, 2008, p. 89)

O Instituto de Formação para Música e Ritmo Jaques-Dalcroze era impulsionado por um ideal revolucionário que não partia apenas de Jaques-Dalcroze. Madureira (2008) enfatiza que essa visão utópica que permeava Hellerau, de uma vida orgânica, harmoniosa capaz de formar homens e não apenas especialistas, era uma filosofia compartilhada por outros profissionais das variadas áreas artísticas do teatro, música e dança. Dessa forma, "em Hellerau, ele pôde testar suas ideias com artistas profissionais, além de contar com uma equipe técnica altamente qualificada e inteiramente disponível aos seus comandos", (MADUREIRA, 2008, p. 57).

Todo o empenho desses profissionais, fez com que o Instituto de Hellerau fosse grandemente reconhecido por toda a Europa. Pelo grande *status,* o instituto começou a ser alvo de jovens burgueses que vinham de todas as partes da Europa. Em contrapartida, Madureira (2008) ressalta que Karl Schmidt enxerga esse *status* do Instituto de Hellerau com incomodo, pois o havia pensado unicamente para a construção social e estética dos seus operários a partir da educação de seus filhos. Havia uma participação ativa das crianças no Instituto de Hellerau:

> Mas a parte substancial dos estudantes era formada por jovens, vindos de várias partes do mundo, que haviam escolhido o *Bildungsanstalt* como uma oportunidade única de viverem a utopia artístico-social de Hellerau. Os estudantes viviam num clima de festa e entusiasmo. Todos eles veneravam a figura de Jaques-Dalcroze e aguardavam com ansiedade uma oportunidade de conhecê-lo pessoalmente, ou ainda, de acompanhar uma lição de Rítmica sob a sua direção. (MADUREIRA, 2008, p 103 e 104)

No Instituto de Formação para Música e Ritmo Jaques-Dalcroze, a programação escolar era intensa do inicio até o fim do dia. "Os estudos eram organizados nos seguintes temas: solfejo, anatomia, improvisação, música coral, dança, ginástica e os exercícios de Plástica Animada, constituídos como tônica do Instituto", (MADUREIRA, 2008, p. 104). Todos os esforços dos profissionais eram regidos pelo objetivo maior dos diretores do instituto, que era despertar nos estudantes o sentido de expressão estética através da harmonia entre as faculdades intelectuais, estéticas e musicais.

Esse período em Hellerau foi curto porém proveitoso, visto o solo fértil e promissor que tivera encontrado. Os três intensos anos de atividade do Instituto, fez com que o

trabalho e a Rítmica de Jaques-Dalcroze fossem reconhecidos internacionalmente. Com o início da Primeira Guerra Mundial, em 1914 Émile Jaques-Dalcroze precisou encerrar suas experiências no Instituto de Formação para Música e Ritmo Jaques-Dalcroze, local onde pôde praticar suas ideias e teorias com amplo apoio. Mesmo que por um curto período, Hellerau tornou-se morada para suas convicções. Lá viveu momentos gloriosos proporcionados por subsídios e apoios que ele nunca mais encontraria, como havia ali encontrado.

Após essa ruptura brusca em suas atividades na pequena vila de Hellerau, na cidade de Dresden, Jaques-Dalcroze volta para sua terra mãe, e em 14 de outubro de 1925 presencia a fundação do Instituto Jaques-Dalcroze de Genebra. “Ele sabia que as condições oferecidas na sua dileta pátria eram bastante modestas em comparação com aquilo que viveu na cidade-jardim” (MADUREIRA, 2008, p. 58). A guerra fez com que Jaques-Dalcroze se aquietasse e limitasse suas experiências apenas ao Instituto. Obviamente isso o incomodava, pois sempre esteve empenhado em divulgar ao mundo suas ideias. Contudo, sua inquietação ameniza e “logo após o final da guerra, ele retomou as viagens internacionais, divulgando a Rítmica através de palestras e demonstrações públicas com o grupo de *rythmiciènnes*” (MADUREIRA, 2008, p. 58).

Os momentos finais de sua trajetória são marcados pela escrita de textos apresentados na forma de notas técnicas, lembranças, devaneios, diálogos e anedotas. São eles: *Souvenir, Notes et Critiques* (1942), *La Musique et Nous* (1945) e *Notes Bariolées* (1948). Esses escritos propuseram a evocação de uma trajetória marcada por uma vívida vontade de apresentar ao mundo uma nova concepção de educação musical que partisse do corpo consciente carregado de emoções, a Rítmica. Um dia antes de completar 85 anos, no dia 1º de julho de 1950, Émile Henri Jaques-Dalcroze falece. Contudo, esse dia não marca o fim da história, e sim um ponto de continuidade.

.

3 JAQUES-DALCROZE: DESENVOLVIMENTO E PRESSUPOSTOS DE SUA METODOLOGIA

Émile Jaques-Dalcroze se concretiza como um dos nomes importantes e significativos das pedagogias em educação musical. Existe todo um legado deixado por ele através de livros, artigos publicados em periódicos, material didático e ensaios, que hoje subsidiam a educação musical contemporânea.

Mesmo sendo criador de muitos materiais que espelhavam seus pensamentos em relação a música e seu ensino, não se considera que Jaques-Dalcroze tenha deixado um *método,* no formato de um manual a ser estritamente seguido. Mateiro e Ilari (2011) ressaltam que no dia-a-dia do mundo musical, o conceito de *método* indica os materiais didáticos que discorrem uma série de exercícios práticos e, muitas vezes metódicos, voltados a aprendizagem de instrumentos. “Assim, por exemplo, fala-se do “método *x* de flauta doce”, “*tal* método de violão popular” etc.”(MATEIRO E ILARI, 2011, p.14). Tais *métodos* se encaixam apenas no domínio técnico do fazer musical sem aprofundamentos maiores quanto aos princípios e finalidades para seu uso e aplicação.

Ao contrário disso, Jaques-Dalcroze aglomera durante toda sua trajetória materiais que carregam pressupostos de caráter inovador que não podem se resumir apenas em “métodos quadrados”, que propõem uma mescla de técnicas e procedimentos que resultam os mesmos efeitos. As reflexões e aforismos encontrados em suas produções como: *lerythme, la musique et l'éducation* (1920), *Souvenir, notes et critiques* (1942), *La musique et nous: notes su rnotre double vie* (1945), e *Notes bariolées* (1948), objetivam um conjunto de ideias filosóficas que criam bases para suas descobertas voltadas para a pedagogia musical:

> Ao utilizar a palavra *método* para falar do legado deixado pelo compositor Jaques-Dalcroze à educação musical, estamos não somente nos referindo ao conjunto de composições e exercícios por ele elaborados para a prática de suas teorias pedagógicas, mas também a todo um conjunto de ideias filosóficas que fundamentam suas descobertas, numa pesquisa que se iniciou na juventude do artista , e que continua a existir naqueles que procuram adaptar os princípios da rítmica dalcroziana na formação do artista contemporâneo. (MATEIRO E ILARI, 2011, p. 27).

Mateiro e Ilari (2011) declaram que a didática proposta por Jaques-Dalcroze para o campo da educação musical propõe princípios que podem ser adaptados aos contextos e características sociais e culturais das crianças de cada país, e que é de interesse por parte de Jaques-Dalcroze, de que também haja uma renovação dessa didática a medida que a mesma seja adaptada às condições sociais e culturais dos alunos.

Foi a partir da afirmação de que "a escola prepara a criança para todas as profissões, menos para a carreira artística" (DUTOIT-CALIER, 1965 apud MATEIRO E ILARI, 2011, p.29) que Jaques-Dalcroze constrói suas bases pedagógicas. A preocupação que Jaques-Dalcroze demostrava pelo andar da educação musical e da arte em si, em seu tempo, foi o combustível desafiador para "levar a arte para a sala de aula, transcender os meios educativos e transformar a aula de música em momentos poéticos" (MATEIRO E ILARI, 2011, p. 30).

A educação musical passa a ser a preocupação maior de Jaques-Dalcroze. Este, que tivera conhecido a arte desde sua tenra infância e se consagrado como um grande compositor, começa a tecer suas bases pedagógicas a fim de modificar um sistema de educação musical que se voltava mais para a teoria do que para a prática, no qual a educação musical de seu tempo estava inserida. Jaques-Dalcroze propõe que haja uma conscientização estética, e se enxergue a educação pelo prisma da arte. Ao mesmo tempo, Jaques-Dalcroze defende práticas que cultive uma integração entre arte-educação, para que se possa fazer do momento artístico, também um ato educativo:

> Para Jaques-Dalcroze, toda ação artística é também um ato educativo e arte não se restringe à música. Ele estuda com seriedade as diferentes linguagens artísticas. Deseja que os bailarinos conheçam a música, que os regentes de coro compreendam as estruturas das obras executadas e que os músicos compositores conheçam a dança. Jaques-Dalcroze acredita também que a fusão entre a música, palavra e gesto, a unidade artística tão almejada por Wagner, não seria possível sem uma educação musical de base que unisse os movimentos corporais e sonoros, assim como os elementos sonoros e plásticos. (MATEIRO E ILARI, 2011, p. 31)

É do movimento que nasce a didática de Jaques-Dalcroze. A chamada *Rythmique* (Rítmica, traduzido do francês) foi criada por Jaques-Dalcroze a fim de estimular no aluno uma prática não mecânica em seu processo de aprendizado musical. A música, a audição consciente e o movimento corporal, na *Rítmica*, são assimilados como um

todo. Ou seja, a educação musical de Jaques-Dalcroze se efetiva na interdependência desses três principais aspectos. O corpo é, em si, uma grande possibilidade de expressão e se torna um agente fundamental para a obtenção da consciência rítmica:

> Jaques-Dalcroze deseja libertar o aluno da inercia do corpo adquirida por meio de um processo de ensino-aprendizagem enciclopedístico, que privilegia a mente e o acúmulo de informações sem a participação do organismo como um todo. Assim, o pedagogo propõe o rompimento da dicotomia corpo-mente, estabelecendo relações entre estes dois através de uma educação musical baseada na audição e na atuação do corpo. (MATEIRO E ILARI, 2011, p. 31)

As formulações pedagógicas de Jaques-Dalcroze tiveram início a partir das observações de experiências realizadas com seus alunos, enquanto foi atuando como professor de solfejo e harmonia no Conservatório de Genebra. Durante os anos de 1898 a 1919, Jaques-Dalcroze produz ensaios críticos que originam a obra *lerythme, la musique et l'éducation.* Nesta obra, encontram-se os textos mais importantes referentes a Rítmica.

Há uma notória preocupação demonstrada por Jaques-Dalcroze, inicialmente, ao observar como o “ouvido” de seus alunos não estavam preparados para de fato ouvir os acordes musicais que lhes eram apresentados. Os professores de música esforçavam--se para aplicar um ensino de música tradicional, que priorizava práticas voltadas apenas a necessidade de se saber a teoria musical. Com isso, os alunos tinham como resultado, uma formação incompleta e mecanicamente dependente:

> Faz vinte e cinco anos desde que comecei a pedagogia no Conservatório de Genebra, como professor de harmonia. Desde as primeiras lições, observando que os ouvidos dos futuros harmonistas não estavam preparados para ouvir os acordes que eles tinham a tarefa de escrever, entendi que o erro do ensino usual é fazer com que os alunos façam experimentos apenas no momento exato em que são convidados a notar as sequências, - em vez de impor elas no início dos estudos, no momento em que corpo e o cérebro se desenvolvem em paralelo, comunicando incessantemente impressões e sensações. (JAQUES-DALCROZE, 1920, p.5, tradução nossa)

O que Jaques-Dalcroze indagava, era a falta da interação mente-corpo, a qual analisava ser de extrema importância para uma aprendizagem musical mais abrangente. Precisava-se haver a participação do organismo como um todo. A partir dessas primeiras conclusões, Jaques-Dalcroze (1920) formula uma série de atividades práticas intituladas por ele de “lições”, que tinham como propósito reparar as dificuldades das funções auditivas que inicialmente tinha encontrado no processo de aprendizagem de seus alunos:

> Apliquei-me, portanto, a inventar exercícios destinados a reconhecer a altura dos sons, a medir os intervalos, a escutar os sons harmônicos, a individualizar as diversas notas dos acordes, a seguir os desenhos contrapontísticos das polifonias, a diferenciar as tonalidades, a analisar as relações entre as sensações auditivas e as sensações vocais, a desenvolver as qualidades receptivas do ouvido e – graças a uma ginástica de um novo gênero destinada ao sistema nervoso – a criar, entre o cérebro, o ouvido e a laringe, correntes necessárias para fazer do organismo, como um todo, algo que pudesse ser denominado *ouvido interior.* (JAQUES-DALCROZE, 1920, p. 10, tradução nossa)

No correr de suas análises, Jaques-Dalcroze percebe que apenas o treino do ouvido não estava sendo suficiente para a tão desejada interação mente-corpo no qual buscava. Seus alunos tinham ouvidos treinados apenas para sons “naturais”, ou seja, sequências de acordes com sons que apresentavam ritmo e sucessões de durações desiguais, não eram assimilados pelos ouvidos dos educandos. Ele percebe que teria de haver outro sentido. Dessa forma Jaques-Dalcroze (1920, p. 6, tradução nossa) afirma:

> Concluo que tudo isso, na música, tem natureza motora e dinâmica, depende não apenas da audição, mas também em outro sentido, que primeiro pensei ser o sentido tátil, uma vez que os exercícios métricos realizados pelos dedos promovem o progresso do aluno. No entanto, as reações que notei em outras partes do corpo que não as mãos, durante o jogo no piano: pedais, oscilações do tronco e da cabeça, emoção de tudo ser, etc., logo me levou a pensar que sensações musicais, de natureza rítmica, pertencem ao jogo muscular e nervoso de todo o organismo.

Jaques-Dalcroze percebe que a musicalidade voltada apenas para o auditivo, torna-se uma musicalidade incompleta. Este segundo momento teria sido o começo da sua didática baseada na Rítmica que tem como objetivo inicial a compreensão, por parte do aluno, dos elementos da linguagem musical através do movimento do corpo. O corpo então seria palco de expressões externadas através das “relações entre o movimento e a audição, os sons e as suas durações, o tempo e a energia, o dinamismo e o espaço, a música e o gesto” (JAQUES-DALCROZE, 1965 [1920] apud MATEIRO E ILARI, 2011, p. 39).

O corpo humano, em si, contém um ritmo vivo. Embasado nessa crença, Jaques-Dalcroze (1920) defende a ideia de que o ritmo é algo que está inserido no corpo humano por meio de princípios naturais e inatos. Jaques-Dalcroze acreditava que o organismo humano registra ritmos pré-dispostos. O respirar, o andar, as pulsões produzidas interiormente, dentre outros acontecimentos de funcionamentos biológicos internos, evidenciam a presença do ritmo no corpo humano. Dessa maneira, a

pedagogia dalcroziana reconhece o corpo como principal meio ativo pelo qual o indivíduo poderia obter uma experiência motriz capaz de proporcionar uma primeira forma de compreensão da música:

> Para a criança, a percepção do som e sua tradução motora são imediatas e ela costuma sentir prazer com a experiência física. Ele observou que os movimentos naturais das crianças – andar, correr, saltitar e balançar – expressam naturalmente elementos da música. O corpo passa, então, a ser um meio privilegiado para vivenciar a dimensão temporal da música, podendo a Rítmica ser entendida como uma estimulação da atividade motora por meio dos eventos musicais. (MATEIRO E ILARI, 2011, p. 41)

Tendo essa consciência, Jaques-Dalcroze entende que os pensamentos tradicionais que ditavam o ensino musical de sua época, não poderiam ser eficazes para uma vivência musical ampla e significativa. Os grandes mestres do ensino tradicional de música, ainda enxergavam o corpo pelo prisma de uma filosofia medieval de contrição. Diante disso, Jaques-Dalcroze buscou formulações de modificar as práticas de seu ensino a fim de mudar o objetivo dos conservatórios, que se limitavam apenas numa formação musical técnica. Mesmo ainda sendo inexperiente como professor, "Dalcroze sabia que, afundados em suas carteiras, os estudantes jamais compreenderiam o verdadeiro sentido do fazer musical. A primeira medida foi afastar as mesas e propor aos alunos que caminhassem pela sala", (MADUREIRA, 2008, p.65).

Havia grande perspicácia por parte de Jaques-Dalcroze ao esforçar-se para fazer com que a educação musical recebida pelos seus estudantes, fosse significativa por meio de suas práticas. O corpo, com suas inúmeras possibilidades, tornar-se-ia mediador de uma vivência musical direcionada para, e pelo ritmo:

> Ponho-me a sonhar com uma educação musical na qual o próprio corpo desempenharia o papel de intermediário entre os sons e o pensamento e tornar-se-ia o instrumento direto de nossos sentimentos - em que as sensações do ouvido se tornariam mais fortes, graças àquelas provocadas pelas múltiplas matérias suscetíveis de vibrar e ressoar em nós: a respiração dividindo os ritmos das frases e as dinâmicas musculares traduzindo as dinâmicas que ditam as emoções musicais. Assim, na escola, a criança não só aprenderia a cantar e a escutar com precisão e no compasso, mas aprenderia também a *mover-se* e a pensar de modo preciso e ritmicamente. Começaríamos por regular o mecanismo do andar, aliando os movimentos vocais aos gestos de todo o corpo. E isso seria, ao mesmo tempo, uma instrução *para* o ritmo e uma educação *pelo* ritmo. (JAQUES-DALCROZE, 1920, p. 10 e 11, tradução nossa)

Contudo, é importante ressaltar que as ideias que Jaques-Dalcroze queria implementar ao ensino musical de seu tempo, não eram vistas com bons olhos pelos diretores dos conservatórios. Jaques-Dalcroze (1920) chegou a revelar que as dificuldades que encontrou quando tentou implementar com seus alunos, um sistema que trabalhasse o desenvolvimento auditivo, não se comparava àquilo que ele se deparou quando tentou implantar esse sistema nos programas de ensino. "Os grandes argumentos contra sua introdução eram que o verdadeiro musicista deveria possuir naturalmente as qualidades necessárias ao exercício de sua arte; e que o estudo não poderia substituir os dons naturais" (JAQUES-DALCROZE, 1920, p. 10, tradução nossa).

Jaques-Dalcroze questionava a dificuldade que encontrava ao tentar convencer, os gestores e educadores musicais de seu tempo, de sua proposta pedagógica musical. Ele percebe nos diretores dos conservatórios, e em todos aqueles que em sua época teriam o "poder" de fazer valer a implantação de suas ideias ao ensino musical de seu tempo, uma resistência que se arraigava no que já havia sido "conquistado". Ou seja, uma vez que propostas anteriores estavam dando certo, não haveria necessidade de novas implantações ao ensino:

> Infelizmente, quando penso nas dificuldades que tenho atualmente para convencer os educadores musicais sobre a possibilidade de exercícios cujo objetivo seja ensinar a criança a escutar as sonoridades antes de executá-las e registrá-las graficamente e a despertar o pensamento antes de empreender sua tradução, eu me pergunto: a educação dos centros motores será possível um dia? Os homens recusam toda proposta nova, quando certas tentativas anteriores lhes proporcionam alguma satisfação e suas mentes habituaram-se a não mais contestar a utilidade delas. Todo ato libertador com o qual consentem parece-lhes definitivo e imutável, e toda verdade futura parece-lhes hoje uma mentira. (JAQUES-DALCROZE, 1920, p. 11, tradução nossa)
> .

A despeito das muralhas que encontrara, Émile Jaques-Dalcroze persistiu em suas convicções. Sabia que apesar da resistência por parte dos gestores e educadores musicais, suas ideias poderiam um dia trazer contribuições para o ensino musical. Nesse entusiasmo, prossegue com seus estudos e experiências, afim de concretizar sua metodologia baseada na escuta e no movimento corporal: a Rítmica.

De início, Jaques-Dalcroze (1920) entende que precisa haver dois tipos de consciência nesse processo de aprendizagem: *Consciência do som*, e a *consciência de ritmo corporal*. Segundo ele a consciência do som permitiria de maneira autentica

o reconhecimento, pela mente, dos estímulos sonoros externos. Já a consciência do ritmo corporal, permitiria a expressão autentica através do movimento, de qualquer estímulo rítmico interno e/ou externo. Jaques-Dalcroze (1920, p. 54, tradução nossa) evidencia que “o pensamento humano se desenvolve pouco a pouco”, por isso enfatiza que essas duas consciências se darão através de “repetidas experiências”. Afirma ele: “Agora a consciência do som só pode ser formada graças às experiências repetitivas de ouvido e voz, e a consciência do ritmo só pode se desenvolver através de experiências repetitivas de movimentos do corpo inteiro”.

Emile Jaques-Dalcroze assimila o andar como um meio natural eficaz para a introdução do ritmo na criança, pois nele consegue-se uma regularidade associada a um “metrônomo natural”. Toda via, admite que além dos pés e pernas existem outros membros do corpo que podem ser despertados para uma consciência rítmica:

> A caminhada regular nos fornece um modelo perfeito de medição e divisão tempo em partes iguais. Agora, os músculos locomotores são chamados músculos conscientes, e sujeito à nossa vontade. Encontramos, assim, em caminhadas regulares ponto de partida natural para iniciar o ritmo da criança. Mas o estudo da caminhada é apenas um ponto de partida, porque os pés e as pernas não são os únicos membros acionados pelos músculos conscientes e por esse motivo, é adequado despertar e desenvolver a consciência do ritmo. Essa consciência do ritmo requer a cooperação de todos os músculos conscientes, e é, portanto, todo o corpo que a educação deve pôr em movimento para criar a sensação rítmica. (JAQUES-DALCROZE, 1920, p.55, tradução nossa)

Ao observar os alunos andando de maneira regular, Jaques-Dalcroze notou que essa atividade acabava se relacionando com uma marcha militar, onde “o andamento dos exercícios era conduzido pelo instrutor de ginástica através de uma contagem binária (1, 2, 1, 2) ou pelo toque de caixas” (MADUREIRA, 2008, p.65). O objetivo de Jaques-Dalcroze era de formar artistas e não soldados, por isso adaptou nessa ação de marchar elementos artísticos, através do uso do piano. Ao piano “conduzia o desenrolar das lições de música através da fabricação de ritmos e sonoridades ao sabor de suas fantasias e de acordo com as dificuldades apresentadas pelos estudantes” (MADUREIRA, 2008, p.66). Diferente dos instrumentos de percussão, que eram utilizados para marcar o tempo da marcha dos alunos, Jaques-Dalcroze encontra no piano a possibilidade de proporcionar uma experiência mais diversificada e significativa. Utilizando a combinação de elementos musicais como o ritmo, melodia e harmonia, a prática da marcha tornava-se mais expressiva e menos mecânica.

Á ação de andar, Jaques-Dalcroze introduziu o movimento dos braços, e a desautomatização das pernas. Com isso, Emile Jaques-Dalcroze enfatiza a necessidade da dissociação dos movimentos, pois julgava ser esta uma característica fundamental no fazer musical:

> O próximo passo foi ornamentar as marchas com movimentos dos braços. Para cada tempo do compasso havia um gesto correspondente. Dalcroze apropriou-se das convenções pré-estabelecidas da regência, em especial para os compassos básicos (binário, ternário e quaternário), alongando um pouco mais os movimentos do braço até a extensão ou flexão total dos cotovelos. Dalcroze não negligenciou os compassos divididos em 5, 6, 7, 8 e 9 tempos, pouco usuais no ensino de música, criando para estes novas seqüências de movimento. As pernas, que inicialmente marcavam a pulsação de modo automático, também sofreram alterações. Dalcroze criou para cada tempo do compasso uma gestualidade das pernas inspirando-se nos movimentos do balé clássico, nas flexões de joelhos (*demi-pliés*) e nos desenhos realizados pelo chão (*ronds de jambe*). (MADUREIRA, 2008, p. 66)

Mesmo com a notória aquisição disciplinar da métrica, por parte dos alunos, Jaques-Dalcroze dizia que esta conquista ainda não era a mais eficaz para a formação plena de seus alunos. Precisaria ainda haver uma percepção do tempo musical. “A noção do tempo na música foi inspirada na cosmologia e nos ciclos naturais da vida, não estabelecendo qualquer relação com o tempo mecânico” (MADUREIRA, 2008, p.66). Ou seja, Jaques-Dalcroze entende a *METRICA* e o *RITMO* de forma dialética uma vez que, os mesmos coexistem entre si, porém tem significados desassociados. “Em relação à métrica, o ritmo expressa a diversidade na unidade. A métrica, por sua vez, confere unidade à diversidade. O ritmo é individual, a métrica disciplinar” (JAQUES-DALCROZE, 1930, p. 9-10 tradução nossa).

O real objetivo dos exercícios práticos que Jaques-Dalcroze propunha, era inserir no aluno o que ele chamou de *sentido rítmico* ou *sentido rítmico-muscular.* “O estudo das leis expressivas do ritmo, realizado sob a orientação de Mattis Lussy, já havia revelado para ele a intrínseca relação estabelecida entre o ritmo e as funções corporais”(MADUREIRA, 2008, p.66), uma vez que entendera que o ser humano naturalmente tem o ritmo como parte essencial em seu corpo. O bater do coração, e até mesmo o ato de respirar, carregam em si mesmos aspectos da rítmica corpórea nata presente no corpo humano. Sendo assim, entende-se que o ritmo, exatamente pelo fato de ser natural, não tem como ser aprendido, e sim despertado.

Edgar Willems (1890-1978), músico e pedagogo belga, influenciado pelos ideais que Émile Jaques-Dalcroze estabelecera para a prática de uma educação musical viva e

integral, reafirma a importância de se “despertar”, através de repetidos exercícios, o ritmo que naturalmente está no ser humano:

> O ritmo natural está presente em todo ser humano. Ele não pode ser aprendido, ele é despertado sendo, portanto, instintivo. A criança marcha, para, salta, bate as mãos, lança a bola de acordo com as leis da natureza. A dificuldade consiste em despertar a consciência rítmica, repetimos, sem causar prejuízo ao impulso espontâneo que age de acordo com as leis naturais do movimento. (WILLEMS, 1954, p. 229)

Os exercícios práticos que Jaques-Dalcroze propunha, tinham a peculiaridade de serem executados sobre as possibilidades rítmicas do piano. O piano foi o instrumento evidenciado com júbilos por parte de Jaques-Dalcroze. Obviamente, o fato dele ter tido sua formação musical iniciada nos estudos de piano, é uma grande justificativa para tal estima. Mesmo sendo grande apreciador do piano, Jaques-Dalcroze esclarecia que este não era a única possibilidade de prática dos exercícios. Ele ressalta que os exercícios também poderiam ser “efetuados através do canto e do acompanhamento feito por instrumentos de percussão” (JAQUES-DALCROZE, 1948, p.163, tradução nossa).

Em continuidade de seus estudos, após a aquisição dos ideais da Rítmica, mais dois elementos mostrariam-se como importantes ferramentas para o Método Dalcroze. “Dalcroze organizou um sistema de relações entre a música e a gestualidade, uma espécie de solfejo corporal, denominado como Plástica Animada (*Plastique Animée*)” (MADUREIRA, 2008, p. 71). O solfejo, no contexto do método de Jaques-Dalcroze, além de ser um canal para se usar a voz como meio de práticas sonoras tonais naturais, também tem o princípio de ser aplicado à Rítmica, e precisa ser vivido antes de ser teorizado. Antes de ser escrito, o solfejo precisa ser cantado, e/ou expressado através dos gestos corporais. Busca a interação entre a experiência auditiva e a experiência física:

> O solfejo sempre ocupou um lugar preponderante na educação musical da criança como instrumento eficaz para fazê-la perceber a duração dos sons, os intervalos harmônicos, as escalas e tonalidades. Enquanto o solfejo tradicional educa os olhos e ouvidos numa leitura fluente, a Plástica Animada, ao incitar o corpo em sua inteireza, conduz à percepção física dos elementos constitutivos da arte musical, quais sejam o ritmo, a melodia e a harmonia. (MADUREIRA, 2008, p71)

Jaques-Dalcroze (1920) salienta que a representação corporal precisa ser uma externalização espontânea do que o corpo internamente propõe ao ser incentivado pelos estímulos musicais externos. Se os estímulos musicais externos não

conseguem mexer com os sentimentos internos, para que se proporcione uma aproximação entre os ritmos sonoros e os ritmos corporais, então a representação corporal é caracterizada apenas como uma mera imitação:

> Educação por e para o ritmo procura, acima de tudo, provocar nos alunos uma sensibilidade psicofísica, de modo que desperte necessidade neles e crie poder espontâneo de exteriorizar os ritmos musicais sentidos, interpretá-los de qualquer maneira, usando qualquer meio, mas todos inspirados por um conhecimento perfeito de relações de espaço, tempo e gravidade. O dançarino convencional adapta-se a música com sua técnica particular e um número, na verdade muito limitado, de automatismos; o ritmista vive essa música, a torna própria e seus movimentos a traduzem muito naturalmente. (JAQUES-DALCROZE, 1920, p.161, tradução nossa)

Abarcado pela ideia de que a expressividade corpórea é fator fundamental na formação de um artista, Jaques-Dalcroze influencia-se dos fundamentos da teoria da *Estética Aplicada*, elaborada pelo cantor e professor de recitação francês*,* François Delsarte (1811-1871). Em sua teoria, Delsarte procurou direcionar seus estudos na gestualidade humana, a fim de criar um sistema de educação do gesto, que pudesse ser aplicado para a melhoria da expressividade do corpo, Madureira (2008). A partir da observação do cotidiano de homens e mulheres, Delsarte pôde reconhecer que o gesto pode transparecer muita coisa sobre o indivíduo que o faz. Cada gesto carrega em si significados:

> As investigações de Delsarte podem ser entendidas como um retorno aos estudos clássicos de fisiognomonia, tendo sido desenvolvidas a partir da observação dos gestos e expressões dos homens, mulheres e crianças nas mais diversas situações: caminhantes passeando pelas ruas, trabalhadores em pleno ofício, homens a conversar nos cafés, amantes flertando em silêncio, doentes a convalescer nos hospitais, crianças brincando nos parques, amas embalando os bebês de suas senhoras, e centenas de outros retratos da vida parisiense em meados do século XIX. Dalcroze, como Delsarte, era apaixonado pela arte de radiografar a personalidade de um indivíduo através de seus jogos fisionômicos. (MADUREIRA, 2008, p. 80)

A teoria da *Estética Aplicada,* de François Delsarte, associa a espiritualidade às concepções metafisicas. Constrói sua base em duas leis: a lei da Trindade e a lei da Correspondência. A lei da Trindade procura estabelecer um equilíbrio entre a tríade: vida-espírito-alma. A VIDA traduz-se no corpo físico e apropria-se das entonações e flexibilidade da VOZ como meio pelo qual pode-se expressar sensações, sentidos e emoções. O ESPÍRITO traduz-se no pensamento e na ideia, e é expresso através da PALAVRA. Já a ALMA, traduz-se na moral e nos sentimentos, e é expressa através do GESTO. Já na Lei da Correspondência, entende-se que exista uma troca dialética entre corpo e espírito. As funções espirituais exercem influência sobre as funções do

corpo, e cada uma das funções do corpo, corresponde um ato espiritual, Madureira (2008).

Dessa forma, François Delsarte, considera que o gesto assume o mais alto patamar da expressividade humana. Enxerga-o como sendo o mais belo e espirituoso discurso visual que externa o que está dentro:

> Aquilo que constitui a debilidade da linguagem articulada, da linguagem filosófica, é sua sucessividade; necessita enunciar frase por frase; cada frase é constituída por um certo número de palavras, cada palavra é constituída por sílabas, cada sílaba de letras, de vogais e consoantes, e não tem fim... quantas coisas precisam ser escritas para exprimir um sentimento? Um volume não bastaria para expressar aquilo que um único gesto é capaz de dizer. Num único gesto existem coisas que, para serem traduzidas, exigiriam um volume inteiro. Esse volume não poderia expressar o que um singelo movimento poderia fazê-lo, pois esse singelo movimento é capaz de expressar todo o meu ser. Toda a inteireza do homem está expressa no gesto, por essa razão o gesto é persuasivo, é o agente direto da alma, ele diz tudo. (DELSARTE apud PORTE, 1992, p. 236)

As concepções formuladas por Delsarte foram totalmente embasadas em princípios religiosos. “Todos os seus conceitos sobre a arte e o artista foram desenvolvidos em simetria com as verdades celestiais”, (MADUREIRA, 2008, p. 81). Contudo, as apropriações de Jaques-Dalcroze sobre a teoria da *Estética Aplicada* não tiveram raízes filosóficas na mística religiosa, mas sim na técnica-prática. Jaques-Dalcroze assume que o gesto é capaz de expressar a inteireza humana, mas procura basear-se nas ciências experimentais. “Em raras brochuras, Delsarte ocupou-se dos gestos expressivos, mas seria preciso, parece-me, que o estudo do gesto fosse posicionado um pouco mais à frente, colocado no terreno da fisiologia e da psicologia”, (JAQUES-DALCROZE, 1945, p. 36, tradução nossa). Na prática dos exercícios de Plástica Animada, Jaques-Dalcroze procura aplicar os pressupostos fundamentais da Estética Aplicada, de maneira que, na prática, o corpo busque traduzir através do gesto a expressividade que a música ínsita.

Na Plástica Animada, assimila-se que o corpo se apresenta como um intérprete ativo da música e estabelece relações diretas entre a escuta e o movimento corporal. No quadro a seguir, podemos visualizar melhor a analogia entre os elementos musicais com os movimentos incitados no corpo humano:

PLÁSTICA ANIMADA	
MÚSICA	MOVIMENTO

Altura, tom	Situação e orientação dos gestos no espaço
Intensidade	Força muscular (dinâmica muscular)
Timbre	Formas corporais masculinas e femininas
Duração	Duração do movimento no espaço
Tempo métrico	Marcha
Ritmo sonoro	Ritmo gestual
Pausa	Imobilidade
Melodia	Sucessão contínua de movimentos
Contraponto	Oposição de movimentos
Acordes	Gestos associados
Progressão harmônica	Sucessão de movimentos associados
Frase musical	Frase gestual
Formas de composição	Distribuição de movimentos no tempo e no espaço
Orquestração	Oposição e combinação de diversas formas corporais

Fonte: RIBEIRO, 2012, p. 144.

Jaques-Dalcroze (1920) apoia-se na concepção de que os ritmos do corpo humano foram os principais genitores para os elementos rítmicos da música, mas que com o correr dos séculos, a música sofreu múltiplas variações e combinações, fazendo com que houvesse um distanciamento real entre eles. Dessa forma, Jaques-Dalcroze utiliza o tempo, o espaço e a energia, como meio pelo qual as nuances musicais podem ser vivenciadas através de todas as possibilidades que o corpo humano pode oferecer:

> Se quisermos criar uma ginástica especialmente rítmica, ou seja, capaz de proporcionar ao corpo uma realização fluente de todos os seus ritmos e movimentos, isso significa não apenas habituar braços e pernas a se

> moverem num certo tempo, mas ainda variar as durações, proporcionar a cada músculo uma capacidade de contração e relaxamento num tempo rápido ou lento, combinar contrações lentas de um membro com contrações rápidas de outro. Será preciso, em seguida, variar os graus de energia dessas contrações, habituando cada parte do corpo a efetuar, com o mínimo de resistência, os *crescendo* e os *decrescendo* de inervação, e depois combinar um *crescendo* de inervação de um membro com um *decrescendo* de inervação de outro. Será preciso colocar braços e pernas em condições de executar movimentos contrários. Será preciso, por fim, graças a uma educação dos centros de inibição, tornar o corpo capaz de interromper subitamente o fluxo do movimento e, em seguida, variá-lo. Tudo isso será realizado juntamente com o cultivo, no aluno, de um grande número de hábitos motores novos, ou revivendo aqueles que por um longo tempo encontravam-se adormecidos. Será preciso ainda diminuir o tempo perdido entre o "sim" ordenado pelo cérebro e o "não" dos músculos antagonistas, e eliminar toda e qualquer intervenção inútil dos elementos estrangeiros à ação. Em resumo, ensinar o indivíduo a observar claramente o que se passa em si mesmo, a realizar com agilidade e precisão aquilo que ele imagina e, graças à supressão das resistências inúteis, a desenvolver a calma, a segurança e a força imaginativa do pensamento. (JAQUES-DALCROZE, 1930, p. 9-10, tradução nossa)

A prática Rítmica, Segundo Emery (1975), proporciona desenvolver no aluno funções importantes como atenção (registrando aquilo que é ouvido), inteligência (analisando e compreendendo o que foi ouvido), sensibilidade (deixando-se invadir pelos sentimentos e emoções musicais). Deste modo, essa interpretação musical através de gestos promove a realização material imediata de uma tensão intelectual.

Jaques-Dalcroze trazia um método preocupado com a formação integral de músicos em que a técnica e a expressividade não fossem desprezadas, uma em detrimento da outra. No entanto, nem todos compreendiam a complexidade da Plástica Animada. Segundo Madureira (2008), o próprio Jaques-Dalcroze, em muitas apresentações onde o público era predominantemente masculino, foi chamado de "a mocinha loira de maiô azul". É importante salientar que os exercícios de Rítimica cunhados por Jaques-Dalcroze não foram concebidos como espetacularização do corpo, mas como uma compreensão das íntimas relações entre a música e o gesto.

O terceiro elemento de grande importância no Método Dalcroze, é a improvisação. Madureira (2008) afirma que o domínio da arte da improvisação configurou-se para Jaques-Dalcroze como exigência da Rítmica. Suas concepções definem a improvisação como oportunidade criativa, onde o aluno externa suas próprias ideias musicais e reler os conteúdos que lhe foram apresentados a partir da experiência. "A improvisação não acontece somente após alguns anos de aprendizagem, mas em cada aula, como consequência do trabalho realizado" (MATEIRO E ILARI, 2011, p.

45). O corpo assume aqui, a possibilidade de ser um instrumento musical no sentido de poder expressar com autonomia os elementos da música por meio do movimento e expressão corporal improvisada embasada nas vivencias musicais prévias.

Jaques-Dalcroze prioriza a improvisação como ação que precisa estar presente, desde o início nos processos e práticas de aprendizagem musical, para que a aprendizagem teórica possa ter um significado. “Parece inútil ensinar uma técnica a alguém que não tenha o desejo de se servir da mesma para um fim pessoal. É muito belo saber exprimir de tempos em tempos as suas próprias ideias”, (JAQUES-DALCROZE, 1948, apud MATEIRO E ILARI, 2011, p.45). Dessa maneira, é no momento da improvisação que o aluno terá a chance de mostrar os conteúdos técnicos aprendidos de maneira a evidenciar sua própria ideia.

> As possibilidades de expressar os conteúdos aprendidos são infinitas. O aluno iniciante, por exemplo, através de gestos pode expressar o balanço de uma cantiga de ninar ou diferentes figuras rítmicas, pode responder intuitivamente as perguntas-respostas de uma melodia ou, ainda, improvisar cantando figuras rítmicas e melódicas os compassos vazios de uma canção. Essas mesmas possibilidades são realizadas por alunos de classes mais avançadas, porém utilizando instrumentos musicais. Coreografias e *performances* apoiadas em obras musicais são também criadas nas aulas de Rítmica. (MATEIRO E ILARI, 2011, p.45)

Émile Jaques-Dalcroze agrega ao piano um notório e eficaz meio pelo qual o aluno poderia pôr em prática a improvisação. Todavia, evidencia que existem outros meios para tal prática. Há possibilidades de improvisar também através do corpo e seu movimento, da voz cantada ou falada, da percussão, enfim, através de tudo o que possa levar o aluno à vivencias musicais significativas. O piano torna-se grande referência para Jaques-Dalcroze por ser o instrumento utilizado, desde sua tenra idade de 6 anos, no aperfeiçoamento de seus estudos musicais. Evidencia-se, inclusive, que muitas de suas futuras concepções críticas sobre o ensino de música se dariam a partir da experiência que tivera quando criança. Berchtold (1965) relata que Jaques-Dalcroze chegou a declarar que considerava sua professora de piano como “horrorosa”, pois nas aulas não se sentia livre para evidenciar sua autoexpressão:

> A professora havia recomendado à minha mãe que eu fosse impedido de dedilhar o piano ao sabor das minhas fantasias, obrigando-me a realizar estritamente escalas e outras músicas insuportáveis. Eis talvez a razão do enraizamento, no meu pequeno subconsciente, da absoluta convicção de que a criança não deve iniciar os estudos de piano até que tenha recebido uma considerável educação musical fundamentada no desenvolvimento da

> sensibilidade e das faculdades auditivas. (JAQUES-DALCROZE apud BERCHTOLD, 1965, p. 31)

A falta de elementos significativos no processo de aprendizagem musical, que o próprio Jaques-Dalcroze vivenciou como aluno, e que ainda se fazia presente na formação dos futuros artistas, de fato incomodava-o. Jaques-Dalcroze não se contentava com a posição prioritária e evidente que os conteúdos técnicos musicais vinham sendo colocados. Seu descontentamento não negava a importância de se saber a técnica. “Longe de mim o desejo de restringir o lugar indicado nos programas das escolas de música, estudando técnica artística, análise de estilos e procedimentos de escrita. É necessário que o músico conheça todos os segredos da profissão”, (JAQUES-DALCROZE, 1920, p.119, tradução nossa). Contudo, defendia a necessidade de um processo de ensino construído sobre bases significativas e não apenas na linguagem teórica e analítica musical:

> Antes de semear o trigo é preciso preparar o terreno. Exatamente o contrário do que se faz nas escolas e conservatórios. E ao que concerne especialmente à música, coloca-se um instrumento nas mãos da criança antes que ela saiba o que deveria fazer com ele. Ensina-se a tocar piano antes que a criança seja musicista, quer dizer, antes que ela saiba ouvir as sonoridades, experimentar os ritmos com a inteireza do seu organismo, antes que ela possua uma audição interior dos sons, um sentimento interior do movimento, antes que seu organismo inteiro esteja em condições de vibrar em uníssono com as emoções artísticas. O objetivo do meu ensino é permitir que os meus alunos digam, ao final de seus estudos, não apenas “eu sei”, mas “eu sinto”, e depois, cultivar neles um desejo de auto-expressão. (JAQUES-DALCROZE, 1917, p. 8, tradução nossa)

No contexto da improvisação, Jaques-Dalcroze evidencia também a singularidade e necessidade da imaginação criativa. O indivíduo precisava desenvolver a mente criativa. Entretanto, a imaginação era restrita na educação dos artistas. Como afirma Jaques-Dalcroze (1920) “é mais fácil raciocinar do que imaginar!”. Os professores imputavam em seus ensinos a “facilidade” da lógica, proporcionando assim, um ensino voltado para a “ordem” das coisas. Pautando-se num sistema tradicional, a improvisação nos meios de ensinos era vista como desordem, incoerência, descumprimento de regras e oposição a técnica:

> Em nossas escolas, não tentamos o suficiente para desenvolver as qualidades da imaginação nas crianças, e pelo contrário, nós as reprimimos, graças a uma insistência contínua na obrigação de analisar, coordenar, classificar e rotular. Em primeiro lugar, os alunos devem cumprir as regras consagrado: limpeza da técnica, limpeza da escrita, limpeza da imaginação. Ah, sem dúvida, toda desordem não se mostra em beleza. Sem dúvida, uma lição de casa da escola é esclarecer o julgamento, ordenar a mente, desenvolver faculdades de lógica e análise. Mas ainda não coloque o arado

> na frente os bois! De que adianta construir se não tivermos materiais de construção. (JAQUES-DALCROZE, 1920, p. 118, tradução nossa)

A imaginação criativa poderia proporcionar ao artista uma expressão mais original e orgânica. Jaques-Dalcroze (1920) evidencia que a imaginação criativa se desenvolve quando instigada através da constante prática significativa e não por meio de repetições mecânicas. Não é de um dia para o outro, é um processo que precisa ser vivenciado a toda oportunidade que o artista estiver exposto. A partir dessa vivência, o artista poderá aplicar na improvisação uma interpretação pessoal, onde ele pode expressar-se sinceramente, deixando-se guiar por seu instinto natural, e colocando sua individualidade nessa interpretação.

Sobre o sistema cultural que a educação dos artistas estavam enraizadas, Jaques-Dalcroze ainda ironiza o medo que alguns pais sentiam ao perceber a possibilidade de seus filhos se “desviarem” do caminho conhecido e “seguro”. Faz critica á uma educação que não permitia devaneios, causando assim, uma escassez imaginária criativa:

> Muitos pais atualmente têm medo de ver a imaginação criativa de seus filhos se desenvolver. Eles têm medo de vê-los se tornarem artistas, convencidos de que não é um artista sem "um toque da loucura ". E quando seria! A loucura não é o começo da sabedoria? Os artistas vivem, em certos momentos, em regiões desconhecidas que criam e reconfiguram constantemente, e em que eles podem ser permitidos às vezes a vagar e se perder, enquanto os "burgueses" não têm mérito em se desviar nunca, uma vez que não podem sair do conhecido e são - sem o saber – prisioneiros de sua falta de imaginação. (JAQUES-DALCROZE, 1920, p. 120, tradução nossa)

Em sua proposta de um ensino musical com caráter revolucionário e promissor, Émile Jaques-Dalcroze procurava trazer no jovem artista a mentalidade do fazer musical consciente e significativo, voltada para às leis do instinto. Nesse mesmo princípio, a improvisação seguia rumos que proporcionaria meios de expressão espontânea capaz de elucidar novos caminhos rumo ao progresso da educação musical:

> A educação musical, por exemplo, não será mais limitada ao ornamento, mentes de sintaxe e conhecimento de vocabulário, mas para desenvolver meios espontâneos de expressão, bem como a arte de combiná-los e harmonizá-los, graças às eliminações e sacrifícios necessários que compõem o estilo. A música deve finalmente tornar-se novamente uma linguagem natural, uma manifestação viva de pensamentos e emoções. E para isso, uma parte maior deve ser reservada em estudos em desenvolvimento das qualidades de derrame, propulsão e repercussão que são as características dos meios sonoros de expressão. (JAQUES-DALCROZE, 1920, p. 122, tradução nossa)

A improvisação precisaria ser incorporada na educação, independente do “talento” de cada um. Isso faria com que o aluno pudesse compor sua própria obra, com nuances originais e autenticas, podendo assim, apresentar algo de si mesmo. Ao mesmo tempo em que estaria sendo capaz de expressar a si mesmo, também poderia ser capaz de compreender a expressão do outro.

Sobre seu método, esperançosos eram os pensamentos de Jaques-Dalcroze. Julgava ele que, num futuro próximo, muito mais seriam os que repensariam as formas de se ensinar e fazer música. Vislumbrava o momento onde mais pessoas reconheceriam a “importância de funções ativas e receptivas do aparato motor e a existência de leis naturais que governam as relações de movimento e som, - elementos essenciais que se reforçam mutuamente para a expressão musical de emoções humanas”, (JAQUES-DALCROZE, 1920, p. 124, tradução nossa).

4 ANÁLISES DE DISSERTAÇÕES E TESES DO BANCO DA CAPES

Inicialmente, como ponto de partida para a análise, foi feito o levantamento quantitativo de publicações acadêmicas que propõe e/ou tematizam os pensamentos e práticas do educador musical Émile Jaques-Dalcroze, visando o cenário acadêmico brasileiro. O levantamento foi feito a partir de um mapeamento online de teses e dissertações acessadas no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior[11] (CAPES).

Nesse mapeamento, “Émile Jaques-Dalcroze” foi a palavra-chave norteadora empregada no campo “busca”. A fim de direcionar a busca de publicações que estivessem contextualizadas no ensino de arte/música, o levantamento utilizou como suporte alguns filtros de pesquisa disponíveis pelo próprio portal. Na opção “Grande Área Conhecimento”, demarcou-se “Linguística, Letras e Artes”. Na opção “Área Conhecimento”, demarcou-se “Artes” e “Música”. Como resultado, foi localizado um total de 49 trabalhos.

Para melhor visualização das produções acadêmicas de teses e dissertações que tematizam os pensamentos e práticas do educador musical Émile Jaques-Dalcroze dentro do cenário acadêmico brasileiro, foi estabelecido na tabela a seguir um panorama quantitativo do levantamento feito no portal da CAPES.

Tabela 1 - Levantamento geral de Teses e Dissertações, portal da CAPES

(Continua)

Ano	Teses	Dissertações	Total
1996	-	1	1
2003	-	1	1
2004	-	1	1
2005	-	2	2
2006	-	1	1
2007	-	1	1
2008	-	2	2
2009	-	1	1
2010	-	1	1

[11] Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>.

2011	-	5	5

Tabela 1 - Levantamento geral de Teses e Dissertações, portal da CAPES

(Conclusão)

Ano	**Teses**	**Dissertações**	**Total**
2012	1	1	2
2013	-	3	3
2014	-	5	5
2015	1	3	4
2016	1	5	6
2017	2	4	6
2018	-	2	2
2019	-	5	5
Total	5	44	49

Fonte: Dados do Portal CAPES, 2020.
Nota: Dados organizados pelo autor

A partir do levantamento feito, observou-se que há mais trabalhos acadêmicos a nível de mestrado, do que a nível de doutorado. Na busca feita, totaliza-se 44 trabalhos acadêmicos a nível de mestrado e 5 trabalhos acadêmicos a nível de doutorado.

O período em que houveram registros de produções acadêmicas foi de 1996 a 2019, totalizando dezoito anos. Houve um vácuo de sete anos (1996-2003) do primeiro para o segundo trabalho acadêmico, contudo, nota-se que os trabalhos acadêmicos a nível de mestrado, mantiveram uma certa continuidade de produção no correr dos anos relatados. Houve ao menos 1 trabalho acadêmico a nível de mestrado publicado por ano nesse período de dezoito anos. Por outro lado, os trabalhos acadêmicos a nível de doutorado tiveram o primeiro registro no ano de 2012, 16 anos depois do primeiro trabalho acadêmico a nível de mestrado registrado. Houve um vácuo de dois anos (2013 e 2014) até que houvesse mais um registro. Além de contabilizar poucos trabalhos a nível de doutorado, os mesmos ainda não mantiveram uma continuidade no correr dos anos.

Após leitura dos resumos dos 49 trabalhos acadêmicos encontrados, percebeu-se que esses trabalhos acadêmicos podiam ser divididos em quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Teatro, Dança, Música e Cinema:

Tabela 2 - Levantamento, por linguagem artística, de Teses e Dissertações no portal da CAPES

Linguagem Artística	Teses	Dissertações	Total
Artes Visuais	*2*	9	11
Teatro	2	10	12
Dança	-	3	3
Música	1	19	20
Cinema	-	3	3
TOTAL	5	44	49

Fonte: Dados do Portal CAPES, 2020.
Nota: Dados organizados pelo autor

Entretanto, para o presente trabalho optou-se por selecionar trabalhos acadêmicos em que as propostas metodológicas e pensamentos do educador musical Émile Jaques-Dalcroze estivessem diretamente voltados ao ensino musical na educação brasileira, estando assim, mais contextualizados ao objetivo do presente estudo. Partindo desse critério, foi feito um novo levantamento nos trabalhos acadêmicos da linguagem artística “música”, no qual resultou 14 trabalhos acadêmicos a nível de mestrado, que se alinham no contexto que este trabalho propõe.

Tabela 3 – Levantamento, especifico em linguagem musical, de Teses e Dissertações no portal da CAPES

(Continua)

Instituição	**Ano**
UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO	2003
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, BELO HORIZONTE	2006
UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO	2009
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	2013

Tabela 3 – Levantamento, especifico em linguagem musical, de Teses e Dissertações no portal da CAPES

(Conclusão)

Instituição	Ano
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	2013
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	2014
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	2014
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	2014
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	2015
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	2016
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	2016
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	2017
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	2017
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	2018
TOTAL:	14

Fonte: Dados do Portal CAPES, 2020.
Nota: Dados organizados pelo autor

De maneira cronológica, as 14 dissertações defendidas entre 2003 e 2018, foram analisadas partindo do fichamento[12] feito das mesmas. O fichamento de cada dissertação, por sua vez, foi feito partindo da leitura dos resumos, introduções, desenvolvimento do texto, e conclusões. O intuito desse fichamento foi identificar os objetivos, metodologias, e conclusões que cada autor apresentou em sua pesquisa, a fim de possibilitar maiores recursos para as análises propostas no presente trabalho.

Com base nos objetivos, metodologias, fundamentações teóricas e conclusões identificados em leitura das dissertações, pôde-se obter dados que serão interpretados através da técnica de análise de conteúdo. De maneira mais precisa, os dados coletados serão organizados em categorias. De acordo com Bardin (1977, p.117), a categorização tem a “função de desmembrar o discurso em unidades, para que assim haja significados semelhantes resultantes de um reagrupamento em conjuntos”. Dessa maneira, a categorização tende a simplificar a compreensão e

[12] Modelo usado disponível no APÊNDICE B

funcionalidade dos dados identificados no processo de leitura dos materiais de análise.

As categorias de análises que este trabalho procurou utilizar, se deram a partir de ponderações feitas mediante a busca harmônica entre os objetivos que a presente pesquisa se norteia, e os elementos encontrados nos textos selecionados que, uma vez analisados no contexto do trabalho, podem se encaixar como respostas ou caminhos para as indagações que este trabalho propõe. Para tanto, as categorias criadas para análise das dissertações, são as seguintes: *Local de Produção*, *objeto da pesquisa e sujeitos, Bibliografia. Fundamentação teórica: Pressupostos de Jaques-Dalcroze identificados na pesquisa*, e *Prática Pedagógica*: *Aplicabilidade dos Pressupostos de Jaques-Dalcroze na pesquis*a.

A seguir serão apresentadas as análises das 14 dissertações que o presente trabalho propõe.

4.1 “O CANTO CORAL SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO MUSICAL FORMAL”, Assumpção (2003).

Local de produção

O Programa de Pós-Graduação em Música, do Instituto de Artes, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) foi criado em 29/07/2012, e oferece curso a nível de Mestrado e também a nível de Doutorado acadêmico. As especialidades da pesquisa em música são agrupadas em duas linhas de pesquisa: “Música, Epistemologia e Cultura”; “Criação musical: Composição e Performance”. Tais linhas de pesquisas adotadas pelo programa, visam promover a investigação da música com intuito de abrir diálogos entre processos, práticas e teorizações. Na linha de pesquisa em “Música, Epistemologia e Cultura”, o programa oferece como especialidades os campos de Análise Musical, Cognição Musical, Educação Musical, Etnomusicologia, Estética, Musicologia Histórica, e Teoria da Música. Na linha de pesquisa em “Criação musical: Composição e Performance”, o programa oferece como especialidades os campos de Composição, e Performance. Os cursos de Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico são recomendados pela CAPES, e tem nota 4, em escala de 3 a 7. A maioria do quadro docente é feito por professores

permanentes. Como objetivo, visa: Formar pós-graduados com pesquisa científica social e artisticamente pertinente e qualificada; Atender às demandas de compreensão e solução dos problemas e fenômenos culturais da contemporaneidade; e Fomentar novos caminhos ao ensino, práticas e pesquisa em música. O programa possui um Conselho composto por alguns dos professores do curso, e possui seu próprio regimento e normas criado em 2009 e atualizado em 2019.

Objeto da pesquisa e sujeitos

O objeto de pesquisa é uma disciplina de Canto Coral, e teve como sujeitos, 20 alunos do período vespertino do curso livre de Formação Musical da Fundação das Artes de São Caetano do Sul – SP. “[...] trata-se de uma escola que oferece cursos nas áreas de Música, Teatro, Artes Visuais e Dança. Atualmente, as quatro áreas somam por volta de 1500 alunos, sendo Música o curso mais procurado.” (ASSUMPÇÃO, 2003, p. 75)

Bibliografia

Na presente pesquisa, os conceitos referentes a Émile Jaques-Dalcroze são apresentados mediante a bibliografia de um único autor. Dessa maneira, como embasamento de sua fundamentação teórica, Assumpção (2003) utiliza os escritos de Fonterrada, encontrados em sua tese de doutorado “*De tramas e fios um ensaio sobre música e educação (2001),* para dar voz aos pressupostos e fundamentos de Jaques-Dalcroze.

Fundamentação teórica: Pressupostos de Jaques-Dalcroze identificados na pesquisa

Nesta dissertação, a autora traz Émile Jacques-Dalcroze como um dos teóricos base de sua pesquisa. Assumpção (2003) menciona que a educação musical que Jaques-Dalcroze propõe, harmoniza-se com a importância que a pesquisa dá, em sua teoria, à prática vocal na formação musical. “Dalcroze propôs um trabalho de educação musical que relaciona o movimento e a música, em que a escuta ativa, a voz cantada, o movimento corporal e a utilização do espaço devem estar em integração na atividade educativa.” (ASSUMPÇÃO, 2003, p. 17 e 18)

Assumpção (2003) se apropria da ideia de que o canto é uma ação motora capaz de integrar voz e audição. A integração da voz e audição é uma ação que pode ser vista nos conceitos da metodologia de Jaques-Dalcroze, através da pratica do solfejo. O solfejo (estudo da melodia e harmonia) é apresentado por Émile Jaques-Dalcroze como sendo um estudo que “desperta” faculdades tonais que, uma vez despertadas, servirão de auxílio para as experiências musicais vivenciadas, através da voz e canto, pelo indivíduo:

> O estudo de "Solfège" desperta a sensação de graus e proporções de elevação dos sons (tons) e a capacidade de reconhecimento de seus selos. Ensina os alunos a ouvir e representar mentalmente melodias e seus contrapontos em todos os tons, harmonias e combinações de qualquer tipo, decifrá-los e improvisá-los vocalmente, anotá-los e compor. (JAQUES-DALCROZE, 1920, p.78)

Dessa forma, a pesquisa considera que “o canto pode se tornar fonte, instrumento e condição primeira de todo conhecimento musical ulterior” (FONTERRADA apud ASSUMPÇÃO, 2003, p.34). O conceito de Jaques-Dalcroze é considerado pertinente ao assunto que o trabalho aborda, pois considera-se que o canto também seja uma ação motora:

> Dalcroze propôs um trabalho de educação musical que relaciona o movimento e a música, em que a escuta ativa, a voz cantada, o movimento corporal e a utilização do espaço devem estar em integração na atividade educativa, o que é congruente com a importância que conferimos á prática vocal na formação musical. (ASSUMPÇÃO, 2003, p. 17 e 18)

Indiscutivelmente, existe uma importante e constante interação entre a voz, o ouvido e o movimento: “A emissão vocal em conjunto com a audição possibilita a representação mental dos sons que, de forma inversa, é também fundamental na emissão sonora” (ASSUMPÇÃO, 2003, p. 46). Considerando a música como sendo uma estrutura complexa que envolve tantos elementos a serem compreendidos, Assumpção (2003) supõe que experimentar a voz como "meio" de apreensão musical em diálogo com a escuta é um facilitador na formação do músico. “O aprendizado tem maiores probabilidades de ser completo, musical e de tomar-se significativo, quando internalizado pelo corpo, pela voz e pelo ouvido” (ASSUMPÇÃO, 2003, p. 46) que, de forma inversa, é também fundamental na emissão sonora.

Prática Pedagógica: Aplicabilidade dos Pressupostos de Jaques-Dalcroze na pesquisa.

A pesquisa tem sua prática através do estudo de caso da disciplina Canto Coral, inserida no curso livre de Formação Musical da Fundação das Artes de São Caetano do Sul- SP. Nesse contexto, os pressupostos de Jaques-Dalcroze foram usados, em suma, mais para a fundamentação teórica, e como aporte para reflexões, análise e considerações dos dados colhidos por meio da observação dos ensaios, e de entrevistas com o professor e os alunos.

Em sua pesquisa, Assumpção (2003) procura realizar uma reflexão crítica sobre a prática do Canto Coral no contexto do ensino musical formal, a partir da análise da disciplina Coral inserida no curso livre de Formação Musical da Fundação das Artes de São Caetano do Sul- SP. A autora enfoca como a disciplina pode ser mais ou menos significativa a depender da forma como é trabalhada pelo professor e pela escola, e como essa forma é também influenciada pela importância da música como área de conhecimento na educação brasileira.

Junto com as outras vozes de teóricos que também foram abordados no trabalho, os pressupostos de Jaques-Dalcroze corroboram para o que se considera ponto chave da discussão do trabalho: ultrapassar o antagonismo entre teoria e prática. “A importância de integrar a escuta ativa, a voz, o movimento e a utilização do espaço no aprendizado musical” (ASSUMPÇÃO, 2003, p. 114), destaca-se como ideais dalcrozianos utilizados na pesquisa, e puderam ser observados no modo como a autora defende a dinâmica dos ensaios da disciplina de canto coral:

> A dinâmica de ensaio e a conduta do professor determinam como os conceitos musicais serão trabalhados. Um dos principais aspectos que deve ser analisado é a forma de ensinar. Ensinar música musicalmente, isto é, a partir da experiência musical, é valorizar a inteligência musical como finalidade e meio de desenvolvimento. No entanto, nenhuma inteligência é um compartimento estanque. A inteligência musical pode ser desenvolvida como um rio principal a que outras afluem. A cinestésica, por exemplo, pode auxiliar na construção do conhecimento. A utilização do movimento corporal é uma forma de perceber o espaço existente entre um pulso e outro, de internalizar a duração e também o espaço entre os sons. o intervalo. A linguagem verbal é outra das inteligências que auxiliam a musical. É mais utilizada no ambiente de ensino formal, podendo estruturar logicamente o conhecimento. Os recursos visuais, como a própria partitura ou o modelo do professor também são facilitadores do aprendizado musical. (ASSUMPÇÃO, 2003, p.116)

Jaques-Dalcroze conseguia ver o canto, como ação importante na experiência musical. A voz é uma produção humana, considerada por ele, como um instrumento tonal natural capaz de se tornar meio de expressão para o que chamamos de “solfejo Dalcroze”. Dessa maneira, a integração da voz e audição, pressuposto teórico dalcroziano utilizado na pesquisa, propõe um olhar diferente para a prática do canto coral. Sobre isso, Moreira relata:

> Assim como o corpo é usado como o instrumento rítmico natural, a voz é usada como o instrumento tonal natural, sendo o veículo de expressão do trabalho de solfejo Dalcroze; e enquanto todo o sistema nervoso atenta para o ritmo, o ouvido atenta para o som. Dessa maneira, ouvido e voz trabalham em conjunto no desenvolvimento do solfejo. Dalcroze afirma que um bom ouvido é essencial para um bom músico. Dessa forma, seu método procura treinar as pessoas a ouvir melhor, desenvolvendo uma escuta apurada, com ênfase no canto - os alunos experimentam diversos tons com sua voz. Os exercícios incluem a construção da escala, acordes, cadências, intervalos, inversões, modulações, tons e semitons, etc. (MOREIRA, 2003, p.18)

Assumpção (2003) defende que a prática coral precisa cumprir um papel educacional que vai além de apenas executar repertórios. Essa prática precisa desenvolver conceitos musicais através de uma filosofia que visa proporcionar uma experiência musical concreta e significativa. “Saber música não é somente saber sobre a música” (ASSUMPÇÃO, 2003, p. 35). A autora enfatiza a preocupação quanto à forma em que o aprendizado musical tem sido apropriado em seu tempo. Dessa maneira, evidencia a necessidade em utilizar o sonoro em um processo de aprendizado musical mais genuíno. “Sob esta perspectiva, encontramos a intuição como uma ferramenta valiosa, que nos leva ao cerne da experiência, pois não verbaliza, não explica sobre o fazer, mas se encontra no próprio fazer “ (ASSUMPÇÃO, 2003, p. 36) Assim, a prática do canto coral pode oferecer saberes musicais integrados ao fazer. Ou seja, Assumpção (2003) afirma que há desenvolvimento musical profundo, quando os diversos sentidos do corpo são envolvidos.

> O nosso trabalho pretende reafirmar que experienciar uma linha melódica qualquer através do canto faz com que tenhamos a sensação muscular das propriedades sonoras de altura, timbre, intensidade e duração. É verdade que não podemos cantar toda a extensão de sons que podemos ouvir. Precisamos de outras pessoas para a realização da harmonia, polifonia e o coral preenche esse papel. O coral tem limitações também (por exemplo, o posicionamento de cada um no grupo coloca cada integrante numa posição de audição parcial, ouvindo muito mais quem está próximo do que o todo), mas é um meio de aprendizagem das relações sonoras, nos diversos parâmetros, como os de altura, timbre, intensidade,duração, auxiliando o entendimento musical. (MOREIRA, 2003, p. 52 e 53)

Nesse contexto, os conceitos de Jaques-Dalcroze trouxeram contribuições reflexivas, destacando a importância de integrar a escuta ativa, a voz, o movimento e a utilização do espaço no aprendizado musical, refletido assim sobre a importância da associação entre experiência e compreensão. Havia grande perspicácia por parte de Jaques-Dalcroze ao esforçar-se para fazer com que a educação musical recebida pelos seus estudantes, fosse significativa por meio de suas práticas. Ou seja, um aprendizado para e pela música. Em sua proposta metodológica, Jaques-Dalcroze intencionava estimular no aluno uma prática não mecânica em seu processo de aprendizado musical. A música, a audição consciente e o movimento corporal são assimilados como um todo.

> Assim, na escola, a criança não só aprenderia a cantar e a escutar com precisão e no compasso, mas aprenderia também a *mover-se* e a pensar de modo preciso e ritmicamente. Começaríamos por regular o mecanismo do andar, aliando os movimentos vocais aos gestos de todo o corpo. E isso seria, ao mesmo tempo, uma instrução *para* o ritmo e uma educação *pelo* ritmo. (JAQUES-DALCROZE, 1920, p. 10 e 11, tradução nossa)

Dessa maneira, encontramos coerência nas reflexões sobre as propostas de educação musical de Jaques-Dalcroze, que a autora traz para sua pesquisa, e os fundamentos metodológicos dalcrozianos. Dalcroze defende o canto como uma ação motora onde corpo, ouvido e voz têm papéis interativos entre si. Para a presente análise considerou-se que são 18 anos a distância de tempo entre sua escrita, e os dias atuais. Creio que esse é um forte fator que pode justificar a falta de uma exploração maior dos fundamentos pedagógicos de Jaques-Dalcroze quanto à interação de voz e corpo. Contudo, ainda assim observamos uma narrativa proveitosa e coerente.

4.2 “TECLADO ELETRÔNICO: ESTRATÉGIAS E ABORDAGENS CRIATIVAS NA MUSICALIZAÇÃO DE ADULTOS EM GRUPO”, Santos (2006).

Local de produção

O PPGMUS, Programa de Pós-Graduação em Música, nível Mestrado, da Escola de Música, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) foi criado em 1999. Inicialmente ofereceu o curso a nível de Mestrado com área de concentração única em Performance Musical. Posteriormente, em 2004, o curso de estruturou em três

linhas de pesquisa: Performance Musical, Estudos das Práticas Musicais e Música e Tecnolgia. A linha “Música e Tecnologia” foi renomeada em 2007 como “Sonologia”. Em 2010, a linha “Estudos das Práticas Musicais” foi dividida em três outras linhas: Música e Cultura, Educação Musical e Processos Analíticos e Criativos. Em fevereiro de 2012 a Capes aprovou o curso a nível de Doutorado. O programa procurou se estruturar mediante parceria entre das características específicas do campo acadêmico-musical, e a transversalidade entre as linhas de pesquisa. Dessa maneira, considera-se como objetivos e conceitos principais a: transversalidade, inovação e consciência sociocultural. As cinco linhas de Pesquisa que o programa tem contemplam grupos de pesquisa. São eles: Núcleo de Estudos em Música Brasileira; “Pérolas” e “Pepinos” da Performance Musical; ECAPMUS - Ensino, Controle e Aprendizagem na Performance Musical; Performance e Pedagogia do violão: histórias, repertórios, técnicas; Grupo de Etnomusicologia da Escola de Música da UFMG; e Pesquisas em Sonologia O programa possui um Conselho de Colegiado, e seu próprio regimento e normas criado atualizado em 2019. O PPGMUS estabiliza-se sendo o primeiro Programa a oferecer tanto o Mestrado Acadêmico quanto o nível de Doutorado em Música no estado de Minas Gerais, e tem atualmente

Objeto da pesquisa e sujeitos

Os objetos de pesquisa são estratégias e abordagens criativas na musicalização de adultos em grupo, e teve como sujeitos alunos da disciplina *Instrumento Musicalizador -Teclado,* dos cursos de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Música e Licenciatura em Música, da Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais.

Bibliografia

Na presente pesquisa, os conceitos referentes a Émile Jaques-Dalcroze são apresentados mediante a bibliografia de um único autor. Dessa maneira, como embasamentos de sua fundamentação teórica, Santos (2006) utiliza os escritos de Chosky (1986) encontrados em seu livro *Teaching music in the twenthieth century,* título traduzido para o português, *Ensino de música no século XX,* para dar voz aos pressupostos e fundamentos de Jaques-Dalcroze.

Fundamentação teórica: Pressupostos de Jaques-Dalcroze identificados na pesquisa

Na dissertação analisada, Jaques-Dalcroze é apresentado como um dos significativos pedagogos que contribuíram com importantes métodos que visam enriquecer e esclarecer o panorama da prática pedagógica provocando "uma revolução ideológica profunda no âmbito da educação musical ao deslocar a ênfase, que até então havia recaído na disciplina musical, para o destinatário do ensino – o educando – e seus processos de desenvolvimento" (GAINZA apud SANTOS, 2006, p.43).

> Nas primeiras décadas do século passado, as práticas da Educação Musical sofreram grandes transformações. O fazer musical passou a se apoiar em princípios de liberdade, atividade, criatividade, descartando a transmissão mecânica e impessoal de conhecimentos. Essa primeira fase da educação musical moderna caracteriza-se pelo desenvolvimento de novas propostas pedagógicas proporcionadas por Dalcroze, Orff, Kodály, Suzuki, Willems e mais tarde por Gainza, Koellreutter, Paynter, Vasconcellos Correa, Swanwick, dentre outros. (SANTOS, 2006, p.41)

Os princípios pedagógicos de Jaques-Dalcroze foram apropriados por Santos (2006) como sendo um dos direcionamentos de seu trabalho de pesquisa, e suportes para a análise de seus dados. Santos (2006) encontra na tríade: solfejo, improvisação e rítmica corporal, a base da proposta metodológica de Jaques-Dalcroze, pois considerava que o desenvolvimento significativo dessas três áreas possibilitaria a formação de "bons" músicos:

> Em sua concepção, educação musical é um treinamento que envolve corpo e mente. Uma vez aprendendo a utilizar o corpo tão habilmente quanto sua voz, a pessoa estará desenvolvendo suas potencialidades, portanto conhecendo e compreendendo a si própria, adquirindo nova dimensão expressiva através da coordenação dos processos mental, físico e emocional. (SANTOS, 2006, p.44 e 45)

As contribuições advindas do estudo sobre Jaques-Dalcroze permitiram que a autora expandisse e reiterasse suas estratégias em sala de aula. Nesse contexto, os pressupostos de Émile Jaques-Dalcroze serviram como base para que a autora pudesse reforçassar sua "crença na necessidade em se estabelecer a conexão entre os estudos teóricos e harmônicos com a prática, sempre que possível, associando-os à vivência corporal" (SANTOS, 2006, p.50).

Pelo seu prisma, em sua pesquisa Santos (2006) identifica o que seriam as motivações, os princípios, as abordagens metodológicas e os objetivos da educação musical segundo a concepção de Jaques-Dalcroze.

Santos (2006) identifica que para Jaques-Dalcroze, a motivação da educação musical seria “Criar caminhos que ajudassem seus alunos a desenvolver suas habilidades de sentir, ouvir, inventar” (SANTOS, 2006, p.51). Jaques-Dalcroze insistia da ideia de que o ensino musical deveria ser uma experiência significativa a quem o recebesse. Para isso, os educadores musicais de sua época, precisariam soltar todas as correntes que os prendiam a um ensino musical estático e pautado apenas na teoria, e se abrir para um novo sistema de ensino musical, pautado não só na teoria, mas também na prática vivenciada e sentida. Ensino esse, capaz de “reforçar os vários modos de sensibilidade graças aos processos de adaptação, variação e oferta, - a educação musical dependerá menos exclusivamente de uma análise e muito mais sobre o despertar das sensações vitais e a consciência dos estados afetivos” (JAQUES-DALCROZE, 1920, p. 13).

Como princípio, a educação musical de Jaques-Dalcroze, segundo Santos (2006), era entendida “[...] como um treinamento que envolve corpo e mente convertendo conhecimento musical em entendimento musical e socialização” (SANTOS, 2006, p.51). Corpo e mente, para Jaques-Dalcroze, são indissociáveis. A mente percebe através do ouvido os estímulos externos que lhe é apresentado. O corpo, uma vez desenvolvido e treinado, é capaz de externar rapidamente e espontaneamente os estímulos que a mente percebeu. Jaques-Dalcroze considerava esse processo, como consciência do ritmo:

> A consolidação da consciência Rítmica, para Dalcroze, efetiva-se por meio do seguinte processo: o sentido rítmico deve ser adquirido, primeiramente, via sentido muscular, que é desenvolvido por meio da execução de dinâmicas de movimento, realizadas no tempo e no espaço, a partir de estímulos sonoros específicos. Com a prática constante dos exercícios, o corpo desenvolve uma memória muscular, da mesma forma que o ouvido desenvolve uma memória do som, sendo criada, mentalmente, uma imagem e consequentemente, uma representação Rítmica. Uma vez desenvolvidos o sentido rítmico e a sua representação física e mental, instaura-se, finalmente, a consciência Rítmica, que permite ao ouvido “perceber o ritmo sem o socorro dos olhos”, e uma vez estabelecida esta audição interior alcançasse “ouvir o som sem o recurso do ouvido” (DALCROZE apud FERNANDINO, 2008, p. 24).

Santos (2006) também identifica em sua pesquisa, que a abordagem da educação musical de Jaques-Dalcroze era feita por meio da Eurritmia. **“**Através de seu método – Eurritmia (bom movimento ou bom fluir) – proporciona respostas físicas à experimentação dos elementos musicais essenciais para a compreensão musical – ritmo, melodia, harmonia, dinâmica, fraseado e forma musical” (SANTOS, 2006, p.51).

Jaques-Dalcroze (1920) considera o corpo humano, instrumento rítmico natural capaz de reagir aos elementos musicais que a ele é apresentado. O bater do coração, caminhar e o respirar, por exemplo, são acontecimentos que evidenciam essa afirmação. Dessa forma, Dalcroze utiliza o tempo, o espaço e a energia, como meio pelo qual as nuances musicais podem ser vivenciadas através de todas as possibilidades que o corpo humano pode oferecer.

Santos (2006) aponta de como objetivo, a educação musical de Jaques-Dalcroze procurava "Desenvolver a expressão por meio do movimento corporal e também a criatividade. Promover a socialização" (SANTOS, 2006, p.52). A improvisação, é um dos elementos fundadores da metodologia de educação musical de Jaques-Dalcroze. É através dela que o indivíduo coloca em prática seus conhecimentos e experiencias quanto a rítmica e solfejo, outrora já vivenciados. Jaques-Dalcroze (1920) ressalta que o uso da improvisação no piano, pode despertar no instrumentista o sentido tátil-móvel, e resulta nele a capacidade de externar através do instrumento, pensamentos musicais melódicos, harmonizados e rítmicos que já foram uma vez internalizados através da pratica já vivenciada:

> Antes mesmo de sentar-se ao piano, o aluno deve possuir o mecanismo necessário para estudar o instrumento, pelo menos na medida do possível, movimentos de preparação e parada, conhecimento de combinações de sinergia e antagonismo muscular. Ele também deve estar familiarizado com os elementos primários da teoria musical, e ter aparelhos auditivos suficientes para mentalmente comparar os sons que ele vê anotados, com aqueles que ele irá emitir no instrumento. (JAQUES-DALCROZE, 1920, p. 88 e 89)

Prática Pedagógica: Aplicabilidade dos Pressupostos de Jaques-Dalcroze na pesquisa.

A prática da pesquisa ocorre por meio da observação de 8 aulas ministradas por Santos (2006), chamadas de *amostras.* A autora estrutura cada aula a partir dos seguintes tópicos: *Conteúdo recordado/abordagens, Estratégias, Alunos presentes, e Observações sobre as aulas*. Após as aulas dadas, e registradas por meio de gravação de vídeo, a pesquisadora entrega a gravação nas mãos de 6 educadores musicais que assistem e dispensam seus comentários e observações sobre as aulas dadas.

> Experientes educadores musicais foram convidados a participar deste trabalho de pesquisa, assistindo às amostras das filmagens das aulas da disciplina 129 Instrumento Musicalizador - Teclado junto aos Cursos de Licenciatura da Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais, durante o segundo semestre de 2005. Os educadores receberam além das instruções quanto ao manuseio dos DVDs, também um breve relatório a respeito das intenções da pesquisa e um formulário onde deveriam fazer suas observações, de acordo com seus próprios critérios. Portanto, eles não tiveram acesso a qualquer informação extra sobre planejamento e conteúdo das aulas que foram filmadas. (SANTOS, 2006, p.129)

A seguir, a fim de reconhecer possíveis pressupostos de Émile Jaques-Dalcroze, relataremos o *Conteúdo recordado/abordagens,* e as *Estratégias* de cada sessão elaborada por Santos (2006), e evidenciaremos possíveis momentos em que eles são demonstrados nos comentários e observações dos professores.

1º amostra:

> **Conteúdo recordado/ abordagens:** Formação de acordes de 3 sons – orientação por semitons; Estudo cromático dos acordes maiores – estado fundamental; Encadeamento dos acordes em Dó maior - C Am Dm G7(mão direita) e suas respectivas notas fundamentais (mão esquerda), associados a um padrão rítmico de acompanhamento (8 beat); Estudo da melodia e acordes de *Diana* – extensão e dedilhado. **Estratégias:** Distribuição e revezamento das tarefas entre os alunos; Utilização de timbres diferentes proporcionados pelo teclado eletrônico; Utilização da bateria eletrônica do teclado, funcionando como um metrônomo e também ilustrando a programação de rock' n roll; Movimentação do professor em sala de aula, permitindo melhor apreciação da compreensão e realização das tarefas direcionadas aos alunos. (SANTOS, 2006, p.123)

2º amostra:

> **Conteúdo/abordagens:** Graus tonais e formação de acordes de 4 sons; Estudo da progressão de acordes encadeados que representam a harmonia da música estudada em Fá maior, associados a uma variação do padrão rítmico de acompanhamento (8 beat); Estudo da melodia *An affair to remember*. **Estratégias:** Distribuição e revezamento das tarefas entre os alunos; Utilização de timbres diferentes proporcionados pelo teclado eletrônico; Utilização da bateria eletrônica do teclado, funcionando como um metrônomo; Movimentação do professor em sala de aula, permitindo melhor apreciação da compreensão e realização das tarefas direcionadas aos alunos. (SANTOS, 2006, p.124)

3º amostra:

> **Conteúdo/ abordagens:** Formação de acordes de 4 sons – sétima maior e diminuto, Estudo da melodia e da progressão de acordes encadeados da música *Esse seu olhar* em Fá maior, associados ao padrão rítmico de acompanhamento (bossa nova); Recordação das escalas menores e as tríades; Encadeamentos I IV V7 aplicados aos padrões de marcha rancho, chorinho, beguine – revisando tonalidades e baixo alternado. **Estratégias:**

Distribuição e revezamento das tarefas entre os alunos; Utilização de timbres diferentes proporcionados pelo teclado eletrônico; Movimentação do professor em sala de aula, permitindo melhor apreciação da compreensão e realização das tarefas direcionadas aos alunos. (SANTOS, 2006, p.124)

4º amostra:

Conteúdo/abordagens: Estudo da progressão de acordes encadeados que representam a harmonia da música estudada em Dó maior, associados a padrões rítmicos de acompanhamento (valsa).; Estudo da melodia *Eu sonhei que tu estavas tão linda*. **Estratégias:** Distribuição e revezamento das tarefas entre os alunos; Utilização de timbres diferentes proporcionados pelo teclado eletrônico; Movimentação do professor em sala de aula, permitindo melhor apreciação da compreensão e realização das tarefas direcionadas aos alunos. (SANTOS, 2006, p.125)

5º amostra:

Conteúdo/abordagens: Compreensão da estruturação de frases pergunta-resposta abrangendo quatro compassos; Entendimento das tonalidades abordadas; Imitação rítmico-melódica finalizando na tônica. **Estratégias:** A professora determina a ordem na qual os alunos deverão se manifestar, afim de alcançar uma boa dinâmica durante o exercício. A frase pergunta é tocada pela professora e cada aluno deverá "respondê-la" sem treinamentos prévios; Utilização de timbres diferentes proporcionados pelo teclado eletrônico; Movimentação do professor em sala de aula, permitindo melhor apreciação da compreensão e realização das tarefas direcionadas aos alunos. . (SANTOS, 2006, p.125)

6º amostra:

Conteúdo/abordagens: Compreensão da estruturação da música de natal *Noite Azul***;** Leitura à primeira vista; Compreensão da estruturação do chorinho *Lamentos* já estudado **Estratégias:** Distribuição e revezamento das tarefas entre os alunos. Utilização de timbres diferentes proporcionados pelo teclado eletrônico; Movimentação do professor em sala de aula, permitindo melhor apreciação da compreensão e realização das tarefas direcionadas aos alunos. (SANTOS, 2006, p.126)

7º amostra:

Conteúdo/abordagens: Revisão das escalas e tonalidades maiores e menor harmônica; Revisão de tríades; Revisão de funções harmônicas. **Estratégias:** Utilização de uma partitura originalmente para piano, "filtrada" para a linguagem do instrumento teclado eletrônico; Transparência recordando o entendimento das funções harmônicas a partir de cores; Utilização de timbres diferentes proporcionados pelo teclado eletrônico ilustrando possíveis instrumentações para a música selecionada para estudo. (SANTOS, 2006, p.126)

8º amostra:

Conteúdo/abordagens: Compreensão da estruturação da música *Dansa Campestre* de Francisco Mignone; A harmonia transferida também para acordes cifrados; Leitura à primeira vista. **Estratégias:** Utilização de uma partitura originalmente para piano, "filtrada" para a linguagem do instrumento

> teclado eletrônico; Utilização de timbres diferentes proporcionados pelo teclado eletrônico ilustrando possíveis orquestrações para a música selecionada para estudo; Distribuição das tarefas entre os alunos; Movimentação do professor em sala de aula, permitindo melhor apreciação da compreensão e realização das tarefas direcionadas aos alunos. (SANTOS, 2006, p.127)

Na dissertação analisada, SANTOS, (2006) reconhece que *o* solfejo, a improvisação e a rítmica corporal, estabilizam-se como princípios pedagógicos do educador musical Jaques-Dalcroze. Tais princípios, segundo a autora, são usados como pressupostos norteadores do trabalho da professora pesquisadora. Santos (2006) demonstra na primeira parte de sua escrita, que sua fundamentalização para a prática na dinâmica das aulas de teclado eletrônico em grupo, ocorreu a partir da apropriação dos conceitos dos princípios pedagógicos de Jaques-Dalcroze.

Os pressupostos de Jaques-Dalcroze também permitiram, segundo a autora, com que se reforçasse sua crença na necessidade em se estabelecer a conexão entre os estudos teóricos e harmônicos com a prática, sempre que possível, associando-os à vivência corporal na musicalização de adultos em grupo por meio dos teclados eletrônicos. Santos (2006) sugere que haja procedimentos metodológicos, nos princípios pedagógicos de Jaques-Dalcroze, que ressaltam a importância da versatilidade e flexibilidade do professor tanto nas questões técnicas quanto criativas incitadas pelo(s) grupo(s) de alunos.

Contudo, mediante leitura de sua prática e mesmo com determinado esforço demonstrado, evidenciou-se que *o* solfejo, a improvisação e a rítmica corporal como princípios pedagógicos dalcrozianos, não puderam ser reconhecidos plenamente. As aulas apresentaram-se estáticas no sentido do movimento corporal. Nenhuma atividade, ou prática, se mostraram congruente com esse pressuposto tão importante na pedagogia dalcroziana.

É do movimento que nasce a didática de Jaques-Dalcroze. A chamada *Rythmique* (Rítmica, traduzido do francês) foi criada por Jaques-Dalcroze a fim de estimular no aluno uma prática não mecânica em seu processo de aprendizado musical. Todas as estratégias e processos pedagógicos, se deram pautados em primeiramente se aprender e aprimorar a técnica. “Jaques-Dalcroze deseja libertar o aluno da inercia do corpo adquirida por meio de um processo de ensino-aprendizagem enciclopedístico,

que privilegia a mente e o acúmulo de informações sem a participação do organismo como um todo.” (MATEIRO E ILARI, 2011, p. 31)

Um dos educadores, em sua observação, indica alguns pontos como sendo positivo na prática das aulas. Observa-se que até mesmo os educadores “avaliadores”, tendem a se embasar em práticas que aparentemente valorizam mais a teoria, do que a prática:

> Teoria aliada à prática, promove consciência do que se está tocando. A professora promove análise da tonalidade, graus e funções. Esclarece como funciona a “linguagem do teclado” em consonância com a teoria musical. Comenta, por exemplo, sobre os acordes na primeira e segunda inversão. Enquanto os alunos tocam a professora pontua verbalmente os acordes do encadeamento de diversas maneiras: nome das notas componentes do acorde, cifra, tonalidade, acorde alterado. Promove um reforço dos pontos da teoria no momento da prática, não somente antes. Produção de efeitos diferentes para o mesmo encadeamento, ou seja, permanecer o mesmo treinamento com motivações e estímulos variados. Ex: Um grupo faz os acordes em semínimas (piano) e o outro em semibreves (Cordas). Distribuição de timbres entre os alunos, bateria do teclado como pulso substituindo as palmas. Montagem de arranjo integrando as capacidades individuais: alguns tocam só a melodia, outros melodia e acordes, outros só o baixo. Mas todos ouvem algo interessante e exercem a mesma música. (SANTOS, 2006, p.134 e 135)

Para Jaques-Dalcroze (1920), o solfejo além de ser um canal para se usar a voz como meio de práticas sonoras tonais naturais, também tem o princípio de ser aplicado à Rítmica, e precisa ser vivido antes de ser teorizado. Antes de ser escrito, o solfejo precisa ser cantado, e/ou expressado através dos gestos corporais. Na prática da pesquisa analisada, não se pode evidenciar tal pressuposto. Propõe-se que a expressividade musical é desenvolvida “solicitando que os alunos sempre cantem a melodia que está sendo estudada, conforme sugerido pelo avaliador” (SANTOS, 2006, p.150). Não há vivência, não há expressão, e não há a utilização de gestos corporais para externação de acontecimentos musicais que se desenvolvem também no interior.

A improvisação, definida por Jaques-Dalcroze (1920) como sendo uma oportunidade criativa, na qual o aluno externa suas próprias ideias musicais e reler os conteúdos que lhe foram apresentados a partir da experiência, também não se efetivou na prática da pesquisa, se apresenta por meio de atividades de “pergunta e resposta”, onde promovem a apropriação dos elementos teóricos da música. “[...] a atividade de improvisação pergunta e resposta estimula os alunos a improvisarem, utilizando os elementos musicais de forma consciente e ajudam na fixação do centro tonal e

quadratura.” (SANTOS, 2006, p.144). Uma vez que pouco se utilizou a experiência e vivência como meio de internalização dos elementos musicais, considera-se que a improvisação dalcroziana não foi praticada.

Em sua estrutura, Santos (2006) estipula sua metodologia como sendo de caráter avaliativo. Neste contexto encontra-se a justificativa da participação dos 6 professores avaliadores, considerados pela autora como “experientes”, para dar opiniões a partir dos materiais da prática observados. Contudo, partindo do pressuposto de que esses professores não são relatados na pesquisa como especialistas ou pesquisadores da metodologia dalcroziana, não se encontra muita coerência em tal participação. Essa incoerência pode ser observada nos pareceres de tais professores. Mostraram-se completamente fora de contexto quanto a metodologia e propostas de Émile Jaques-Dalcroze. Talvez a “experiência”, adjetivo dado para os 6 professores, possa ter sido um empecilho para um olhar contribuidor desprendido da tradicionalidade, uma vez que em suas análises e avaliações, os 6 professores mostraram-se muito apegados à tradição.

Mais uma vez ressalto, que o objetivo das análises é identificar pressupostos da pedagogia musical de Jaques-Dalcroze na fundamentação, e também na parte prática de cada dissertação analisada. Nesse contexto, observou-se um profundo abismo entre a teoria e a prática que essa pesquisa propõe sobre a pedagogia musical dalcroziana. Não é objetivo da presente análise evidenciar os outros teóricos que a pesquisa também se embasou. Dessa forma, não se pode afirmar que as práticas e resultados desenvolvidos na pesquisa, não sejam de algum proveito à educação musical. Portanto, dentro do que o presente trabalho propõe, considera-se que os fundamentos pedagógicos musicais de Émile Jaques-Dalcroze não puderam ser utilizados em seus totais princípios.

4.3 “O MOVIMENTO CORPORAL NA EDUCAÇÃO MUSICAL: INFLUÊNCIAS DE ÉMILE JAQUES-DALCROZE”, Mantovani (2009).

Local de produção

O Programa de Pós-Graduação em Música, do Instituto de Artes, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) foi criado em 29/07/2012, e oferece curso a nível de Mestrado e também a nível de Doutorado acadêmico. As especialidades da pesquisa em música são agrupadas em duas linhas de pesquisa: “Música, Epistemologia e Cultura” ; “Criação musical: Composição e Performance”. Tais linhas de pesquisas adotadas pelo programa, visam promover a investigação da música com intuito de abrir diálogos entre processos, práticas e teorizações. Na linha de pesquisa em “Música, Epistemologia e Cultura”, o programa oferece como especialidades os campos de Análise Musical, Cognição Musical, Educação Musical, Etnomusicologia, Estética, Musicologia Histórica, e Teoria da Música. Na linha de pesquisa em “Criação musical: Composição e Performance”, o programa oferece como especialidades os campos de Composição, e Performance. Os cursos de Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico são recomendados pela CAPES, e tem nota 4, em escala de 3 a 7. A maioria do quadro docente é feito por professores permanentes. Como objetivo, visa: Formar pós-graduados com pesquisa científica social e artisticamente pertinente e qualificada; Atender às demandas de compreensão e solução dos problemas e fenômenos culturais da contemporaneidade; e Fomentar novos caminhos ao ensino, práticas e pesquisa em música.

Objeto da pesquisa e sujeitos

O objeto de pesquisa é a possibilidade de interação entre a educação musical e o movimento corporal, e teve como sujeitos, seis educadoras musicais da cidade de São Paulo. As áreas de atuações variaram entre: ensino de música em conservatório, em escola regular (infantil e fundamental), cursos livres, cursos de formação de professores e universidade.

Bibliografia

Na presente pesquisa, os conceitos referentes a Émile Jaques-Dalcroze são apresentados mediante a bibliografia de cinco autores, dentre eles, o próprio Jaques-Dalcroze. Ressalta-se aqui que dentre as análises realizadas, poucos são os trabalhos que utilizam a bibliografia do próprio Jaques-Dalcroze. Dessa maneira, como embasamentos de sua fundamentação teórica Mantovani (2009) utiliza os escritos de Bachmann (1998), encontrados em seu livro *La rítmica Jaques-Dalcroze: una educación por la música y para la música* (traduzido para o português, A Ritmica de Jaques-Dalcroze: uma educação pela música e para a música). Fonterrada (2005), encontrados em seu livro "*De tramas e fios um ensaio sobre música e educação*. Jaques-Dalcroze (1965), encontrados em seu livro "Le rythme, la musique et l'éducation". Junutten (2004), encontrados em seu livro "Embodiment in Dalcroze eurhythmics (traduzido para o português, Incorporações da eurrítmica em Dalcroze ". E por Santos (2001), encontrados em sua monografia "*Jaques-Dalcroze, avaliador da instituição escolar: em que se pode reconhecer Dalcroze um século depois?".*

Fundamentação teórica: Pressupostos de Jaques-Dalcroze identificados na pesquisa

O foco da pesquisa é a utilização do movimento corporal na educação musical. Para isso, a investigação da pesquisa volta-se para a teoria elaborada pelo educador musical suíço Émile Jaques-Dalcroze que, segundo Mantovani (2009, p. 39) "parte do princípio de que envolvimento dinâmico e expressivo do corpo, pode levar o aluno à compreensão de questões musicais". Nesse contexto a pesquisa aborda como pressuposto a pedagogia de Dalcroze, que traz como fundamento principal a Rítmica:

> O sistema de educação musical criado por Jaques-Dalcroze, ao qual chamou de "Rythmique" (Rítmica, na tradução em português), compreende exercícios e técnicas de utilização do movimento corporal e visa a proporcionar educação musical integrada, aliando mente, corpo e espírito. Segundo Dalcroze, a educação musical deveria partir da audição, levando em consideração que todo o corpo é passível de ouvir, externalizando, pelo movimento corporal, os elementos musicais ouvidos e sentidos. Para ele, o movimento corporal é imprescindível para a ampliação da consciência rítmica e dos fenômenos musicais. (MANTOVANI, 2009, p. 45)

Jaques-Dalcroze (1920, p.77) enfatiza que "o objetivo do ensino de Rítmica é capacitar os alunos a dizer ao final de seus estudos, não: "eu sei", mas "eu experimento", - e depois crie neles o desejo de se expressar". Mantovani (2009), em sua pesquisa,

ressalta que o movimento corporal está, necessariamente, ligado ao tempo, ao espaço e à energia. “Por menor que seja um movimento, ele despende certa energia e ocorre em um determinado tempo e em um determinado espaço. A música, tal como o movimento, também acontece no tempo e no espaço” (MANTOVANI, 2009, p. 47).

Há, sobretudo, muitas formas de pôr em prática a pedagogia de Jaques-Dalcroze. Em seus escritos, Jaques-Dalcroze não evidencia a necessidade de uma regra sequencial para a aplicação dos exercícios que propõe. Ao contrário, sua metodologia possibilita e sugere que “os exercícios podem ser criados a partir dos objetivos de cada professor. Este deve levar em consideração o nível de aprendizagem dos participantes, bem como sua faixa etária e a quantidade de alunos em sala de aula” (MANTOVANI, 2009, p. 49).

> A partir da relação tempo, espaço e energia que relaciona a música e o movimento, cabe a cada professor proporcionar ao aluno a exploração de suas possibilidades musicais e corporais. O tempo para o estudo não é fixo, podendo ser um curso de uma semana, um ano ou que se leve a vida toda praticando a Rítmica Dalcroze. No próprio Instituto Dalcroze, na Suíça, existem classes para todas as idades. (MANTOVANI, 2009, p. 49).

Mantovani (2009) ressalta quanto aos exercícios sugeridos nos fundamentos dalcrozianos. Tais exercícios podem se adequar aos objetivos do professor que o planeja. Jaques-Dalcroze menciona sobre a liberdade criativa do professor. Indica também que o professor deve “levar em consideração o nível de aprendizagem dos participantes, bem como sua faixa etária e a quantidade de alunos em sala de aula.” (MANTOVANI, 2009, p. 49).

Contudo, em sua pesquisa Mantovani (2009) chama a atenção para a forma como o professor usará tal liberdade. A metodologia de Jaques-Dalcroze deixa claro que a liberdade da prática não pode resultar em “uma atividade vazia, como a expressão pela expressão, o jogo pelo jogo, como fim em si mesmo, mas que servissem sempre ao objetivo de viver e compreender a música a partir do movimento corporal” (MANTOVANI, 2009, p. 49).

***Prática Pedagógica*: Aplicabilidade dos Pressupostos de Jaques-Dalcroze na pesquisa.**

Mantovani (2009) procurou observar os pressupostos de Jaques-Dalcroze, apresentados na parte da fundamentação teórica, por meio da observação de

educadores musicais que, “observados em suas diferentes práticas, demonstrassem como lidam com a questão do movimento corporal em suas aulas de educação musical, bem como perceber se sofrem influência das ideias de Jaques-Dalcroze e em que medida” (MANTOVANI, 2009, p. 59).

> Nesta observação, procurou-se identificar a linha pedagógica da educadora musical, seu pensamento e sua prática em sala de aula. Não foram excluídas as informações coletadas a respeito de seu relacionamento com os alunos, o local e as condições em que ocorreram as aulas, tampouco as reações e resultados obtidos com cada aula. No entanto, dentre os dados coletados, o ponto de observação foi o indivíduo educador e sua interação com os outros aspectos citados acima. (MANTOVANI, 2009, p. 59)

Mantovani (2009) afirma que, em relação ao uso das propostas metodológicas de Jaques-Dalcroze, notou-se que há influência do teórico nas práticas observadas. As educadoras buscam utilizar o uso do corpo e do movimento corporal em suas aulas. Todavia, a pesquisadora afirma que nenhuma educadora se baseia fixamente nos “moldes” da metodologia dalcroziana.

Jaques-Dalcroze de fato não delimitou uma forma padrão do uso de suas metodologias. Inclusive, considera-se que sua pedagogia musical se identifica a ser mais ideias filosóficas, que criam bases para suas descobertas, do que de fato um manual a ser seguido estritamente. Contudo, precisa-se haver atenção para não se perder os princípios fundadores da pedagogia dalcroziana, que é a aprendizagem musical, por meio do corpo, e de maneira consciente.

Sobre a “Educadora A”, atuante no curso de musicalização para a educação infantil, a pesquisa relata que ela tem o costume de frequentar cursos referentes à educação musical, no Brasil. No que diz respeito às influências recebidas a partir desta formação, diz: “É fato que alguns cursos acrescentam mais que outros, mas de maneira geral, o trabalho realizado recebe influências diversificadas, tanto dos cursos que fizemos quanto da nossa pesquisa pessoal” (MANTOVANI, 2009, p. 86). Mesmo buscando aperfeiçoar-se na área da educação musical, Mantovani (2009) relata que na época das observações a educadora A não considerava Jaques-Dalcroze como uma de suas influências.

Sobre a “Educadora B”, atuante no curso de musicalização para ensino fundamental (1º a 9ºano), a pesquisa relata que a educadora participa de festivais, oficinas, palestras e master classes, como cursos específicos de formação no Brasil. No que

diz respeito às influências recebidas a partir desta formação, “apesar de considerar Dalcroze como um educador do qual seu trabalho se aproxima e da importância do corpo na vivência musical, observou-se certa dificuldade da educadora com relação a propostas que envolvessem o movimento corporal em suas aulas” (MANTOVANI, 2009, p. 90).

> Em resposta ao questionário, a educadora colocou o papel do corpo e do movimento corporal no ensino de música como “importantíssimo”, pois “o corpo tem suas formas de registro, que em muito acrescentam no ensino da música, uma vez que possibilita outras maneiras de vivenciar, ‘experimentar’ o fazer musical.” No entanto, nas aulas observadas o canto foi, notadamente, a forma mais usada por esta educadora para o ensino musical. A partir das canções apresentadas, ela desenvolveu atividades com pequenos movimentos corporais ou integrou música e artes plásticas (às vezes uma representação da música, não se tratando efetivamente de um trabalho dirigido em artes plásticas). (MANTOVANI, 2009, p. 90 e 91)

Sobre a “Educadora C”, atuante no ensino de musicalização em escola de música, a pesquisa relata que esta educadora musical participa de cursos de formação relacionados às Pedagogias de Jaques-Dalcroze, Willems, improvisação musical com Violeta Gainza e *master classes* para instrumentistas. Tal educadora, apresentou em sua prática influencias que se mostravam inspiradas em Jaques-Dalcroze, Willems e Schafer. “Essa afirmação pareceu estar de acordo com o que foi observado durante as aulas, pois havia preocupação de sua parte em propor atividades tanto de movimento corporal quando de escuta, bem como de exploração de sonoridades” (MANTOVANI, 2009, p. 93 e 94).

Sobre a “Educadora D”, atuante no ensino de musicalização em escola de música, a pesquisa relata que a educadora musical afirma participar com frequência de cursos específicos de formação para a educação musical e afirma também, que todos são significativos para sua prática:

> Nas aulas observadas, a educadora utilizou exercícios de percepção musical aliados ao movimento corporal. O ensino passava pela vivência sensório-motora para auxiliar o aprendizado teórico proposto na apostila. Como exemplo, houve o trabalho com os jogos, nos quais os alunos tinham a possibilidade de experimentar os conteúdos musicais propostos em atividades que envolvessem o próprio corpo, antes de racionalizar e teorizar esses conhecimentos. Consequentemente, poucos tinham dificuldade em realizar os exercícios de percepção propostos pela educadora, o que demonstra que, possivelmente, esta vivência corporal dos conteúdos musicais facilitava o aprendizado e o entendimento teórico destes. Nas aulas, notou-se uma boa participação de todos os alunos nas atividades corporais e o tempo para realizá-las efetivamente era suficiente. Pareceu muito clara a

> utilização do movimento corporal para a aprendizagem dos conteúdos programados por ela, seguindo o trajeto indicado na Pedagogia Dalcroze: “sentir - viver – analisar - pensar”. (MANTOVANI, 2009, p. 93 e 94).

Sobre a “Educadora E”, atuante no curso livre de formação de professores em música, a pesquisa relata que a educadora realizou cursos de formação em Educação Musical no Brasil e no exterior. Sobre suas principais influências, relata que “em sua prática com educação musical são H. J. Koellreutter e Carl Orff, no que se refere à filosofia e às práticas criativas, e Edgar Willems, quanto às questões relativas à codificação e decodificação da linguagem” (MANTOVANI, 2009, p. 100).

> No trabalho desta educadora observou-se bastante envolvimento com propostas relacionadas ao movimento corporal. Os exercícios eram realizados sempre como demonstração de como deveriam ser feitos com alunos, uma vez que era um curso de formação de professores. Na maior parte deles, tal como foram descritos no capítulo anterior, havia relação entre os conteúdos musicais a serem ensinados e o movimento. Nas aulas observadas das quais esta pesquisadora participou houve intenso esforço físico de todos, pois as atividades exigiam boa disponibilidade e preparação corporal. Segundo a educadora, o educador musical deve estar fisicamente preparado para realizar os exercícios que vai propor às suas classes de musicalização, de maneira que tenha um corpo ativo e não passivo. (MANTOVANI, 2009, p. 100)

Sobre a “Educadora F”, atuante no curso de Licenciatura em Música, a pesquisa aponta que a educadora tem o costume de participar de cursos na área da educação musical, porém, tal educadora evidencia como mais significativos, os cursos os quais foram vivenciados com os professores Murray Schafer, Josette Feres e Enny Parejo.

> No período observado, notou-se um intenso trabalho de conscientização corporal dos alunos. As atividades propostas sempre iam ao encontro desta conscientização, parecendo ser esse um trabalho preparatório essencial para o envolvimento entre música e movimento, posteriormente. Em todas as aulas havia discussões a respeito dos assuntos tratados, acompanhadas de explicações feitas pela educadora acerca das abordagens escolhidas e de opiniões dos alunos. Alguns deles questionaram, neste período inicial, por que não havia nas aulas um trabalho efetivo com música cantada, tocada ou gravação. Ela explicou, então, que neste início de curso sua proposta era que se pusesse ênfase no reconhecimento do corpo e das atividades corporais de cada um; inicialmente, tratar-se-ia da questão corporal, para ampliar a consciência corporal e a percepção, uma vez que poucos alunos da turma – que, em grande parte, é formada por músicos – têm contato constante com essas abordagens. Num período posterior, segundo a educadora, haveria mais atividades voltadas a outros aspectos da execução musical, apesar de que, de acordo com ela, tudo o que estava sendo trabalhado relacionava-se com aspectos da interpretação musical e da música. (MANTOVANI, 2009, p. 104)

Mantovani (2009) em sua pesquisa, aponta que todas as educadoras observadas tinham conhecimento de quem era Émile Jaques-Dalcroze, e sua pedagogia. Porém,

algumas nunca tinham se aprofundado na metodologia, ou feito algum curso sobre a Rítmica, mas utilizavam o corpo como suporte de musicalização em suas aulas. Ou seja, utilizavam o corpo e reconheciam sua utilização como necessária na prática e vivência musical, porém a utilização desse corpo e de seu movimento não se mostra embasada, necessariamente, às práticas da metodologia de Jaques-Dalcroze. Assim, algumas reconhecem a influência de Émile Jaques-Dalcroze em seu trabalho, enquanto outras, não.

Juntamente com Jaques-Dalcroze, outros grandes nomes fizeram parte da vanguarda de pedagogos musicais da primeira metade dom século XX. Outros muitos, a partir das ideias e filosofias desses vanguardistas, seguiram estudando esses pedagogos e reformulando suas propostas para a segunda metade do século XX em diante. Jaques-Dalcroze, de certa forma, declara liberdade quanto ao uso de seus pensamentos metodológicos. Mateiro e Ilari (2011) declaram que a didática proposta por Jaques-Dalcroze para o campo da educação musical expressa princípios que podem ser adaptados às características das crianças de cada país, e que é de interesse por parte de Jaques-Dalcroze, de que também haja uma renovação dessa didática a medida que a mesma seja adaptada às condições sociais e culturais dos alunos.

Contudo, ao estudar seus pressupostos, fica evidente que a liberdade de ações que Jaques-Dalcroze supõe, não dá brecha à ações vazias e desconectas aos princípios bases de seus fundamentos. O objetivo é ensino musical significativo. O que ocorre, é que ao tomar posse de tal liberdade, muitos educadores sugerem a prática pelo viés da mescla de metodologias. Um pouquinho disso, um pouquinho daquilo...

Na prática das 6 educadoras observadas, notou-se uma mescla de metodologias. Nenhuma utilizou com predominância a metodologia de Jaques-Dalcroze. Dessa maneira, a partir do relato da prática de cada educadora, notou-se que tais momentos de práticas se mostraram pouco fundamentadas.

É, de fato, prepotência afirmar que somente a pedagogia se Jaques-Dalcroze seja utilizada na prática de educadores musicais. Contudo, sua concepção de educação musical que parte do corpo consciente e carregado de emoções, pode sim proporcionar que os educadores musicais ofereçam uma educação musical um pouco

mais significativa e direcionada. Dessa forma, a dissertação analisada pôde se mostrar significativa quanto às reflexões e discussões referentes às influências que Émile Jaques-Dalcroze vem tendo na educação musical do cenário brasileiro.

4.4 "PROCEDIMENTOS DE ENSINO: JOGOS E ATIVIDADES LÚDICAS BASEADAS EM MÉTODOS DE EDUCAÇÃO MUSICAL - APLICAÇÃO EM SALA DE AULA", Miranda (2013)

Local de produção

O interesse por parte do Centro de Letras e Artes da UFRJ, de que houvessem pesquisas e reflexões específicas na área musical brasileira, foi o impulso para a criação do Programa de Pós-Graduação em Educação Musical, nível Mestrado, da Escola de Música, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Criado em 1980, o PPGM foi reconhecido como o primeiro curso de Pós-Graduação em Música do Brasil, e se estabelece como um importante centro de formação de pesquisadores. Como objetivo de formar pesquisadores, docentes e profissionais qualificados na área da Música, o PPGM-UFRJ procura promover a reflexão crítica, teórica e metodológica sobre o campo da teoria e do fazer artístico, fomentar a produção científica, artística e sua divulgação. O Programa de Pós-Graduação em Música da UFRJ contempla três áreas de concentração: Educação Musical, com a linha de pesquisa única "*Música, Educação e Diversidade";* Musicologia, com as linhas de pesquisa "*Etnografia das Práticas Musicais*" e "*História e Documentação da Música Brasileira e Ibero-americana"; e* Processos Criativos, com as linhas de pesquisa "*As Práticas Intepretativas e seus Processos Reflexivos" e* "*Poéticas da Criação Musical*". O Programa conta ainda com um total de 13 grupos de pesquisa que se dividem nas linhas de pesquisa já mencionados, e com uma comissão deliberativa com representações de docentes e discentes da instituição. Na avaliação da CAPES para o quadriênio 2014/2017, o PPGM-UFRJ recebeu o conceito 4.

Objeto da pesquisa e sujeitos

O objeto de pesquisa trata-se de procedimentos de ensino, jogos e atividades lúdicas para as aulas de Educação musical, e tem como sujeitos, alunos do Pré I e Pré II, da

faixa etária de de 4 a 6 anos de idade. “As atividades que desenvolvemos em sala de aula, aconteceram em um colégio particular na cidade do Rio de Janeiro, durante os anos de 2012 e 2013.” (MIRANDA, 2013, p. 31)

Bibliografia

Na presente pesquisa, os conceitos referentes a Émile Jaques-Dalcroze são apresentados mediante a bibliografia de outro autor. Dessa maneira, como embasamentos de sua fundamentação teórica, Miranda (2013) utiliza os escritos de Fonterrada (2008), encontrados em seu livro: *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*, para dar voz aos pressupostos e fundamentos de Jaques-Dalcroze. Portanto os conceitos que a autora utiliza foram de forma indireta e vieram de um único comentador.

Fundamentação teórica: Pressupostos de Jaques-Dalcroze identificados na pesquisa

Na dissertação analisada, a autora apresenta Jaques-Dalcroze como sendo um dos educadores musicais que podem, através das competências e estratégias de seus métodos, validar o pensamento de “[...] que é possível ensinar de maneira agradável e afetiva, despertando o interesse dos alunos.” (MIRANDA, 2013, p. 14). Jaques-Dalcroze (1920) insistia na ideia de que o ensino musical deveria ser uma experiência significativa a quem o recebesse, e que fosse capaz de “reforçar os vários modos de sensibilidade graças aos processos de adaptação, variação e oferta, - a educação musical dependerá menos exclusivamente de uma análise e muito mais sobre o despertar das sensações vitais e a consciência dos estados afetivos” (JAQUES-DALCROZE, 1920, p. 13)

Para subsidiar os objetivos que a pesquisa propõe, que são a criação de procedimentos de ensino, jogos e atividades lúdicas para as aulas de Educação musical, Miranda (2013) se apropria do trabalho que Emile Jaques- Dalcroze desenvolveu relacionado a aprendizagem da música e de seus elementos através da escuta, e do ritmo através do movimento corporal. “Pretendemos construir atividades que trabalhem o corpo em movimento e o ritmo em sala, tomando como base as competências desenvolvidas por este educador.” (MIRANDA, 2013, p. 14).

> Em nossa pesquisa os procedimentos, atividades e jogos lúdicos, que desenvolvemos, visam despertar e aguçar os sentidos dos alunos para as aulas de música, onde pretendemos abordar as seguintes competências e estratégias musicais: corpo em movimento, ritmo, preparação auditiva, improvisação, repetição e memorização, valorizando, sempre, o ambiente e o entorno, despertando principalmente o gosto pela música. Esses elementos contribuem para uma aula lúdica e, quando bem abordados em sala, podem produzir resultados não só de conhecimento musical, mas também de afetividade, criatividade e cooperação. (MIRANDA, 2013, p. 20).

Pautada nesses pressupostos, a pesquisa procura propor e desenvolver atividades que utilize "[...] movimentos básicos como: andar, correr, saltar e deslocar-se em diferentes direções. Segundo Dalcroze, os movimentos estimulam a concentração, a memória, a audição e outros estímulos corporais[...]" (MIRANDA, 2013, p. 21). O corpo então seria palco de expressões externadas através das "relações entre o movimento e a audição, os sons e as suas durações, o tempo e a energia, o dinamismo e o espaço, a música e o gesto" (JAQUES-DALCROZE, apud MATEIRO E ILARI, 2011, p. 39).

Jaques-Dalcroze aborda, em suas propostas metodológicas, a importância do dinamismo entre música, corpo e movimento, para uma efetivação significativa da experiencia musical. Há de se notar que, em suas propostas, vivência e sensações sejam pontos chave. "Todas as nuances do tempo (allegro, andante, accelerando, ritenuto), todas as nuances da energia (forte, piano, crescendo, diminuindo), podemos fazê-lo com o corpo e a acuidade do nosso sentimento musical depende da acuidade das nossas sensações corporais." (JAQUES-DALCROZE, 1920, p.74, tradução nossa).

Prática Pedagógica: Aplicabilidade dos Pressupostos de Jaques-Dalcroze na pesquisa.

A pesquisa apresentou e desenvolveu o total de 12 atividades que, segundo Miranda (2013), procuraram ter embasamento nas propostas dos quatro pedagogos musicais que a pesquisa menciona: Emile Jaques- Dalcroze, Carl Orff, Edgar Willems, e Shinichi Suzuki. A autora destaca em cada atividade "[...] os aspectos sociais, as competências musicais de cada proposta, as estratégias de aprendizagens e recursos utilizados." (MIRANDA, 2013, p. 33), conforme vemos a seguir:

Atividades propostas	*Aspectos Sociais*	*Competências Musicais*	*Estratégias de aprendizagem*	*Recursos*

Som dos Pés	Respeitar o espaço do outro no movimento, ou seja, despertar para uma movimentação consciente.	Canto da melodia proposta. Corpo em movimento. Memorização rítmica e auditiva. Estruturação da forma.	Repetição. Memorização.	Violão
Jogo da Memória Som e Ruído Musical	Jogar em grupo, respeitando o tempo de assimilação outro.	Diferenciação do som e do Ruído. Memorização visual. Diferenciação de timbres, através da escuta. Improvisação dos sons do Ruído.	Concentração. Memorização.	Cartelas do jogo proposto CD anteriormente trabalhado em sala.
Trocpimiau	Dinâmicas em grupo. Movimentação em planos diferentes.	Canto da melodia proposta. Corpo em movimento. Memória auditiva e rítmica. Trabalho com o pulso.	Imitação. Memorização.	Tampi-nhas de garrafa
As variações	Respeitar o espaço do outro no movimento.	Corpo em movimento. Memória rítmica das palavras.	Imitação. Repetição.	Tambor. Choca-lho. Pandeiro

É Natal	Despertar o contato com o outro, através do abraço e do olhar. Respeitar o espaço do outro. A alegria desta data festiva.	Canto da melodia proposta. Corpo em movimento. Memória rítmica. Diferenciação do andamento.	Imitação. Repetição.	Violão
Bom dia Boa tarde	Promover o contato com o outro, valorizando a boa convivência.	Canto da melodia proposta. Memória auditiva e rítmica. Corpo em movimento.	Repetição. Memorização Imitação.	Violão
Tchau, tchau, Tchau.	Promover o contato com o outro, valorizando a boa convivência.	Memória auditiva e rítmica. Canto da melodia proposta.	Repetição. Memorização. Repetição. Revisão dos conteúdos.	Violão.
Bate-plimpem	Respeitar o espaço do outro no movimento. Concentração.	Memória rítmica. Corpo em movimento. Divisão do tempo.	Repetição. Imitação.	Violão.
O Mestre mandou	Respeitar o espaço do outro no movimento. Concentração.	Memória auditiva. Sensibilidade auditiva	Memorização. Repetição.	Violão

	Competição. Movimentação em planos determinados.	Corpo em movimento.		
O Tindolelê	Respeitar o espaço do outro no movimento. Interação entre os alunos. Concentração.	Canto das melodias propostas. Corpo em movimento. Memória rítmica e auditiva. Sensibilidade auditiva. Trabalho com o pulso.	Repetição. Memorização.	Violão
Dona Macaca	Atividade de socialização.	Corpo em movimento. Memória rítmica e auditiva. Experimentação em instrumentos de percussão.	Memorização. Imitação.	Violão Pandeiro Choca-lho. Coqui-nho.
O trem na Montanha	Atividade em grupo. Movimentação respeitando o espaço do outro.	Canto da melodia proposta. Corpo em movimento. Memória rítmica e auditiva. Parâmetro: altura.	Memorização. Imitação. Repetição.	Violão Desenho do trem e seus vagões em cartelas

Nas atividades demonstradas na tabela acima, “CORPO EM MOVIMENTO” foi o nome dado para representar a *competência musical* que, segundo Miranda (2013), tem embasamento nos fundamentos pedagógicos de Jaques-Dalcroze. A seguir, mediante desenvolvimento das atividades que a autora apresentad em sua pesquisa, buscaremos mencionar as atividades nas quais a competência “CORPO EM MOVIMENTO” é usada, e procuraremos apontar os possíveis momentos onde ocorre a aplicabilidade de tal competência.

Na atividade *Som dos Pés*, a competência CORPO EM MOVIMENTO, foi identificada por meio da execução dos movimentos e gestos que a letra da música propõe. “Na aplicação da proposta, a professora executou a canção no violão e todos os alunos se envolveram demonstrando interesse e gosto na realização da mesma.” (MIRANDA, 2013, p. 57)

Na atividade *Trocpimiau,* a competência CORPO EM MOVIMENTO, foi identificada por meio da utilização das partes do corpo para a execução do movimento rítmico na música:

> O joelho (as mãos batendo no joelho), para representar o “troc- troc" do cavalo. Para o “piu piu” do passarinho (utilizamos dois dedos de uma mão batendo na palma da outra mão). Para representar o gatinho “miau- miau”, usamos a cabeça,(as mãos batendo levemente na cabeça) e os pés batendo alternadamente no chão fazendo o “au- au” do cachorro. Todos estes movimentos foram feitos juntamente com a melodia. Cada vez que falavámos o “troc- troc”, o “piu- piu”, o “miau- miau” e o “au- au”, faziámos os movimentos descritos acima. Na terceira etapa da atividade, tentamos introduzir palmas marcando o pulso da música. (MIRANDA, 2013, p. 60)

Na atividade *As Variações*, a competência CORPO EM MOVIMENTO, foi identificada por meio de gestos executados, com o total de 5 variações da música “Brilha brilha estrelinha”:

> A professora cantava as variações e as crianças respondiam com os gestos combinados. Depois de algumas aulas, executando a atividade, a professora não cantava mais, apenas reproduzia o ritmo em diversos instrumentos como: tambor, chocalho, pandeiro e outros. As crianças ouviam e respondiam com o movimento proposto. (MIRANDA, 2013, p. 63)

Na atividade *É Natal,* a competência CORPO EM MOVIMENTO, foi identificada por meio da execução de gestos e movimentos que pudessem representar a letra da canção.

> A música foi executada pela professora, no violão e, as crianças assimilaram a letra com muita facilidade. Para variar a atividade, modificamos o andamento, mas sem sinalizar, apenas aumentando o mesmo aos poucos. A professora tocava mais rápido ou devagar e os alunos deveriam acompanhá-la. (MIRANDA, 2013, p. 64)

Na atividade *Bom Dia/Boa Tarde,* a competência CORPO EM MOVIMENTO, foi identificada por meio da criação e execução de gestos. Essa atividade ocorria como forma de socialização, "[...] sempre no início de cada aula." (MIRANDA, 2013, p. 65)

Na atividade Bateplimpem, a competência CORPO EM MOVIMENTO, foi identificada por meio da repetição rítmica e movimento corporal:

> Esta atividade foi criada, para trabalharmos a divisão em dois, em três e em quatro tempos. Começamos com três tempos, onde a professora demonstrava e falava o movimento e os alunos tinham que repetir logo em seguida, não podendo existir intervalo na repetição feita pelos alunos. A ideia é que estes fossem o eco do movimento. Depois que os alunos compreenderam os movimentos, não falávamos mais as palavras correspondentes a cada movimento. No inicio a resposta, o eco, não foi imediata, os alunos demoraram a responder aos movimentos propostos, como se algo estivesse errado ou faltando. Depois de algumas aulas já executavam com tranquilidade a proposta da atividade, sem precisar da fala, pois apenas os movimentos eram suficientes. (MIRANDA, 2013, p. 66)

Na atividade *O Mestre Mandou,* a competência CORPO EM MOVIMENTO, foi identificada por meio do andar:

> Para essa atividade, as crianças precisavam estar atentas ao som do violão, que era o "mestre" das aulas. Em pé, no fundo da sala para terem mais espaço de deslocamento, os alunos eram orientados pelo instrumento. Quando a professora tocava no "mestre" um acorde, eles deveriam dar um passo à frente, quando outro acorde era tocado duas vezes elas teriam que dar um passo para trás. (MIRANDA, 2013, p. 66)

Na atividade *O Tindolelê***,** a competência CORPO EM MOVIMENTO, foi identificada por meio de gestos e movimentos corporais mediante desenvolvimento da música. "Nesta atividade, utilizamos a canção para conduzir movimentos, de acordo com o que a letra determinava. [...] Durante a atividade outros movimentos eram criados espontaneamente." (MIRANDA, 2013, p. 67)

Na atividade *Dona Macaca***,** a competência CORPO EM MOVIMENTO, foi identificada por meio de movimentos criados para a canção. "[...] apenas o aluno que estava com algum instrumento proposto não realizava os movimentos, pois tocava acompanhando a melodia, na medida do possível. Colocamos a letra da música, indicando os movimentos propostos." (MIRANDA, 2013, p. 68)

Na atividade *O Trem na Montanha***,** a competência CORPO EM MOVIMENTO, foi identificada através da movimentação corporal para determinados momentos na música. “No momento da subida e descida do trem, já sinalizávamos com as mãos, além da voz, o movimento para o agudo e para o grave.” (MIRANDA, 2013, p. 69)

Jaques-Dalcroze, tem as bases de sua proposta metodológicas firmadas no “movimento, onde o aprendizado ocorre por meio da música e pela música, por meio de uma escuta ativa.” (MATEIRO & ILARI, 2011, p. 27). Dessa maneira, defende que os elementos musicais precisam ser estudados e vivenciados através do movimento corporal. Nota-se que a autora da pesquisa procurou, em teoria, trazer em suas atividades os pressupostos escolhidos em Jaques-Dalcroze. Na elaboração das atividades, a autora demostra a preocupação em dar ênfase ao movimento corporal, ao gesto e à utilização do corpo no espaço.

Contudo, observa-se que na aplicabilidade das atividades, o movimento corporal, o gesto e a utilização do corpo no espaço, ocorreram um pouco distantes do que a metodologia dalcroziana realmente considera. Jaques-Dalcroze (1920) considera o corpo humano, instrumento rítmico natural capaz de reagir aos elementos musicais que a ele é apresentado. O bater do coração, caminhar e o respirar, por exemplo, são acontecimentos que evidenciam essa afirmação. Dessa forma, Jaques-Dalcroze utiliza o tempo, o espaço e a energia, como meio pelo qual as nuances musicais podem ser vivenciadas através de todas as possibilidades que o corpo humano pode oferecer.

Na maioria das atividades apresentadas, a constante utilização dos movimentos e gestos mediante comandos previamente memorizados, acaba indo contra ao que Jaques-Dalcroze apresenta em relação à vivencia musical significativa. Dessa maneira, os gestos e movimentos corporais acabam sendo executados de maneira mecânica, e não possibilitam a vivência da escuta ativa e limitam as possibilidades de experiências musicais por meio do corpo. Sobre isso, Appia ainda declara que “o artista que sentiu em si próprio – no seu próprio corpo – a chama do movimento estético, experimentará o desejo de prolongá-lo, de estabelecê-lo em obras positivas e não apenas em demonstrações fragmentárias” (p. 167).

O ritmo é algo que está inserido no corpo humano por meio de princípios naturais e inatos, e que, uma vez instigados, podem ser usados de maneira pedagógica para o ensino musical. Predizer a maneira pela qual as crianças devem realizar o movimento corporal, acaba contradizendo a pedagogia dalcroziana, reconhece o corpo como principal meio ativo pelo qual o indivíduo poderia obter uma experiência motriz capaz de proporcionar uma primeira forma de compreensão da música:

> Para a criança, a percepção do som e sua tradução motora são imediatas e ela costuma sentir prazer com a experiência física. Ele observou que os movimentos naturais das crianças – andar, correr, saltitar e balançar – expressam naturalmente elementos da música. O corpo passa, então, a ser um meio privilegiado para vivenciar a dimensão temporal da música, podendo a Rítmica ser entendida como uma estimulação da atividade motora por meio dos eventos musicais. (MATEIRO E ILARI, 2011, p. 41)

Considera-se que as propostas e intenções teóricas que Miranda (2013) aborda em sua pesquisa, sejam sim de grande importância para a educação musical. Elas trazem discussões cabíveis que permeiam e induzem reflexões sobre as realidades do ensino musical. Contudo, coube aqui analisar apenas a aplicabilidade de Jaques-Dalcroze no desenvolvimento prático da pesquisa. Para tal, não foi considerado na análise fatores externos, como por exemplo, a utilização e abordagens de outros pedagogos musicais do século XX que a pesquisa faz. Por isso, não cabe nessa análise, dizer o que é certo ou errado dentro da prática que a autora da pesquisa teve, mas sim, tentar considerar e evidenciar a forma em que Émile Jaques-Dalcroze foi aplicado. Nesse parâmetro, mesmo com a liberdade que Jaques-Dalcroze dá, de pôr em prática suas propostas, considera-se que há um certo abismo entre teoria e prática dalcroziana na pesquisa. Exemplos disso são a repetição, a imitação e a memorização, fortemente enfatizada na prática das atividades vista. Sobre tais termos, Jaques-Dalcroze tem críticas bastante contundentes.

4.5 “VIOLÃO E EDUCAÇÃO MUSICAL: POR UMA METODOLOGIA DE MUSICALIZAÇÃO COM O VIOLÃO”, Oliveira (2013)

Local de produção

O interesse por parte do Centro de Letras e Artes da UFRJ, de que houvessem pesquisas e reflexões específicas na área musical brasileira, foi o impulso para a

criação do Programa de Pós-Graduação em Educação Musical, nível Mestrado, da Escola de Música, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Criado em 1980, o PPGM foi reconhecido como o primeiro curso de Pós-Graduação em Música do Brasil, e se estabelece como um importante centro de formação de pesquisadores. Como objetivo de formar pesquisadores, docentes e profissionais qualificados na área da Música, o PPGM-UFRJ procura promover a reflexão crítica, teórica e metodológica sobre o campo da teoria e do fazer artístico, fomentar a produção científica, artística e sua divulgação. O Programa de Pós-Graduação em Música da UFRJ contempla três áreas de concentração: Educação Musical, com a linha de pesquisa única "*Música, Educação e Diversidade";* Musicologia, com as linhas de pesquisa "*Etnografia das Práticas Musicais*" e "*História e Documentação da Música Brasileira e Ibero-americana"; e* Processos Criativos, com as linhas de pesquisa "*As Práticas Intepretativas e seus Processos Reflexivos" e* "*Poéticas da Criação Musical*". O Programa conta ainda com um total de 13 grupos de pesquisa que se dividem nas linhas de pesquisa já mencionados, e com uma comissão deliberativa com representações de docentes e discentes da instituição. Na avaliação da CAPES para o quadriênio 2014/2017, o PPGM-UFRJ recebeu o conceito 4.

Objeto da pesquisa e sujeitos

O objeto de pesquisa é uma metodologia de musicalização com violão, e teve como sujeitos, alunos do curso de Licenciatura em Música, nível graduação, do Conservatório Brasileiro de Música, na qual tem "Violão" como disciplina complementar oferecida no currículo do curso por dois semestres.

Bibliografia

Na presente pesquisa, os conceitos referentes a Émile Jaques-Dalcroze são apresentados mediante a bibliografia de quatro autores que procuram discutir e interpretar seus fundamentos. Dessa maneira, como embasamentos de sua fundamentação teórica, Oliveira (2013) utiliza os escritos de Elza Greif (1994) encontrados em sua dissertação *Do funcional ao expressivo: Uma abordagem filosófica À pedagogia em música no século XX;* Marisa Fonterrada (2008) encontrados em seu livro *De Tramas e Fios - Um ensaio sobre música e educação;* Regina Santos (2001) em seu artigo *Jaques-Dalcroze, Avaliador da Instituição*

Escolar: Em que se pode Reconhecer Dalcroze um Século Depois?; e Ermelinda Azevedo Paz (2000) em seu livro *Pedagogia Musical Brasileira no Século XX: Metodologias e tendências.*

Fundamentação teórica: Pressupostos de Jaques-Dalcroze identificados na pesquisa

A presente dissertação evidencia em sua fundamentação teórica, a metodologia dalcroziana por meio do sentido rítmico percebido pelo movimento corporal, e pela escuta consciente. Oliveira (2013) apresenta Jaques-Dalcroze como um dos inovadores educadores musicais de seu tempo, que tinham como propósito um ensino musical renovador onde a vivência viesse a frente da teoria. Dessa forma, buscava-se uma ruptura com o conservadorismo educacional, para pudesse haver um ensino mais vívido.

> A atmosfera vivida por Dalcroze, naquele momento, principalmente considerando o surgimento de novos pressupostos e perspectivas de transformações renovadoras em diversos campos como os da biologia, da psicologia e da pedagogia, e tendo o reconhecimento e o endosso científico de Édouard Claparéde, traz para a educação musical o desenvolvimento de um trabalho que contempla o ritmo em movimento com o corpo (OLIVEIRA, 2013, p. 36).

Dessa maneira, Oliveira (2013) ressalta também na fundamentação teórica de sua pesquisa, a importância de se promover um ensino musical pautado no Ritmo e movimento, criatividade e improvisação. “No método Dalcroze, conhecido como *Eurythmics*, o ritmo é de importância fundamental, uma vez que os estudantes são introduzidos na música através do movimento e da dança, valorizando também a criatividade e a improvisação” (OLIVEIRA, 2013, p. 36). A percepção rítmica sentida através dos movimentos corporais é tido como pressuposto básico para o desenvolvimento da presente pesquisa, onde entende-se que o pulso é a base, o alicerce.

> Tenho como primeiro passo a identificação do pulso como aspecto fundamental da iniciação, pois penso ser o pulso inerente da música e do ser humano, o que faz dele um elemento facilitador para percepção. Muitas de nossas ações, são desenvolvidas inconscientemente através de movimentos corporais, seguem uma regularidade de pulsação, portanto trazer os nossos movimentos espontâneos para que sejam associados ao pulso no processo inicial de percepção vem de encontro a estrutura do alicerce do trabalho. Pulso é a base ou alicerce onde serão erguidos os movimentos rítmicos, portanto penso que pulso é fundamento e ritmo é movimento (OLIVEIRA, 2013, p. 74).

A pesquisa embasa-se então, no reconhecimento do pulso como elemento fundamental nas ações e movimentos corporais, que acabam possibilitando movimentos espontâneos que colaborarão para um alicerce sólido no desenvolvimento musical do indivíduo.

Prática Pedagógica: Aplicabilidade dos Pressupostos de Jaques-Dalcroze na pesquisa.

Oliveira (2013) justifica sua prática enfatizando a importância de conhecimentos básicos e processos iniciais do aprendizado do violão, onde tenta mesclar o procedimento de leitura prática de cifras com a leitura de partituras. Tal início, é visto pelo pesquisador como um princípio básico para o desenvolvimento de seu método "Violão Musicalizador". "Os passos iniciais incluem: postura, nomenclatura do violão, nomenclatura das mãos, afinação do violão, localização das cordas soltas na pauta e cifragem" (OLIVEIRA, 2013, p. 59).

Oliveira (2013) coloca também em jogo recursos melódicos e harmônicos aplicados à prática violonística. Ao seu ponto de vista, objetiva executar uma formação básica em violão aos alunos do curso de Licenciatura em Educação Artística (seu público alvo da pesquisa) para, em etapa posterior, tais indivíduos possam ser levados conhecer os demais recursos tímbricos e percussivos do instrumento e assim completar a formação do futuro professor da educação básica com respeito ao emprego do violão como ferramenta de musicalização.

Ou seja, antes de o aluno ter a experiência musical proposta na pesquisa, propriamente dita no instrumento, ele passa por essas etapas que são vistas como preparatórias para o desenvolvimento do proposto método "violão musicalizador". "Considero que o desenvolvimento desta proposta visa encaminhar o aluno para o conhecimento dos processos básicos da educação musical aliado ao desenvolvimento das habilidades básicas de tocar o violão vivenciando na pratica alguns termos teóricos incorporados aos conceitos fundamentais da linguagem musical" (OLIVEIRA, 2013, p. 59). Identifico aqui uma incoerência, pois Oliveira (2013, p.80) diz que "Musicalizar não implica, propriamente, ensinar a tocar um instrumento", porém ao analisar suas práticas e declarações inicias na pesquisa, percebemos que o que foi feito foi uma "doutrinação violonística" preocupada em passar em conceitos teóricos

do violão, antes que o aluno pudesse vivenciar o instrumento musicalmente. Havia grande perspicácia por parte de Jaques-Dalcroze ao esforçar-se para fazer com que a educação musical recebida pelos seus estudantes, fosse significativa por meio de suas práticas.

Uma vez que ocorrem os primeiros passos para fins de conhecer o instrumento, e noções básicas teóricas, o método desenvolvido na pesquisa de Oliveira (2013) propõe então o momento em que de fato o violão será o instrumento musicalizador onde se é possível utilizar a associação de movimentos e gestos corporais aos sons produzidos/percebidos.

> Devo reiterar que, em alusão ao trabalho de "Oficina de Linguagem Musical" do professor Csekö, desenvolvo esta etapa das atividades utilizando o recurso de associar movimentos e gestos corporais ao som produzido/percebido. Isso proporciona suporte essencial que favorece a percepção dos eventos sonoros realizados. Portanto, além de andarem pela sala, os alunos utilizam outros movimentos como, por exemplo, agachar levantar, palmas, pular, etc. (OLIVEIRA, 2013, p. 87).

Identificamos aqui uma pequena alusão à metodologia Dalcroziana, citada no início da pesquisa como uma das fundamentações teóricas. Jaques-Dalcroze apresentava o corpo como sendo mediador de inúmeras possibilidades de vivência musical. Tais vivências, tornar-se-iam grandes bases para a musicalidade:

> Ponho-me a sonhar com uma educação musical na qual o próprio corpo desempenharia o papel de intermediário entre os sons e o pensamento e tornar-se-ia o instrumento direto de nossos sentimentos - em que as sensações do ouvido se tornariam mais fortes, graças àquelas provocadas pelas múltiplas matérias suscetíveis de vibrar e ressoar em nós: a respiração dividindo os ritmos das frases e as dinâmicas musculares traduzindo as dinâmicas que ditam as emoções musicais. Assim, na escola, a criança não só aprenderia a cantar e a escutar com precisão e no compasso, mas aprenderia também a *mover-se* e a pensar de modo preciso e ritmicamente. Começaríamos por regular o mecanismo do andar, aliando os movimentos vocais aos gestos de todo o corpo. E isso seria, ao mesmo tempo, uma instrução *para* o ritmo e uma educação *pelo* ritmo. (JAQUES-DALCROZE, 1920, p. 10 e 11, tradução nossa)

Contudo, observou-se que a pesquisa não se apropriou com tanta veemência das contribuições que a metodologia e pensamentos de Jaques-Dalcroze poderiam dar ao trabalho. Muito se preocupou com o conhecimento e processos básicos teóricos da educação musical, desenvolvimento das habilidades básicas de tocar o violão, e a pratica de alguns termos teóricos incorporados aos conceitos fundamentais da linguagem musical, e pouco se preocupou com a vivencia e musicalidade do processo. Almejou-se resultados, e falhou no processo. Tal critica se embasa na abertura dada

pela pesquisa, quando cita a metodologia dalcroziana como fundamento teórico, e enfatiza importância de se promover um ensino musical pautado no Ritmo e movimento, criatividade e improvisação. De fato, esperava-se que tais pressupostos estariam evidentes no processo, porém não estiveram.

4.6 "MÚSICA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE VIVENCIA MUSICAL PARA UMA ESCOLA REGULAR", Machado (2014)

Local de produção

O Programa de Pós-Graduação em Música, nível Mestrado, da Escola de Música e Artes Cênicas, da Universidade Federal de Goiás (UFG) UFG é regido pelo Regimento Geral dos Cursos de Pós-Graduação da UFG, segundo resolução nº 1108 do CEPEC e confere aos concluintes o grau de Mestre em Música. Como objetivo, o Mestrado em Música da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG, se compromete a capacitar profissionais da área de música para o exercício de atividades docentes, artísticas e de pesquisa compatíveis com as necessidades da época vigente, desenvolver a pesquisa e a reflexão quanto à produção artística, instrumentalizando docentes/artistas para o aprimoramento de suas atividades Acadêmicas. O Programa possui o SEMPEM - Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG, iniciado em 2001, que propõe levantar debates contando com a participação de pesquisadores internacionalmente reconhecidos nas áreas de performance musical, musicologia, educação e saúde, composição e tecnologia aplicada à música. As atividades consistem em recitais, mini-cursos, masterclasses, palestras, mesas-redondas, comunicações e apresentação de pôsteres. O PPGM-UFG também possui, desde 2001, a "*REVISTA MÚSICA HODIE*" avaliada pela Capes/Qualis como "B2".

Objeto da pesquisa e sujeitos

O objeto de pesquisa trata-se de uma proposta de vivência musical, e teve como sujeitos, 30 alunos de uma classe específica do 1º ano do ensino fundamental básico "[...] de uma escola regular do Estado de Goiás, que oferecesse no currículo a disciplina música, nos termos da Lei 11. 769/ 2008." (MACHADO, 2014, p. 5)

Bibliografia

Na presente pesquisa os pressupostos e fundamentos dalcrozianos são apresentados mediante a bibliografia de interlocutores. Dessa maneira, como embasamento de sua fundamentação teórica, Machado (2014) utiliza os escritos de Mateiro e Ilari (2011) encontrados nos livros "*Pedagogias em educação musical";* e Fonterrada (2008) encontrados no livro *"De tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação"*.

Fundamentação teórica: Pressupostos de Jaques-Dalcroze identificados na pesquisa

Na dissertação *analisada,* a autora evidencia Jaques-Dalcroze como sendo um dos consagrados educadores musicais que proporciona o ensino através de métodos ativos. A autora propõe que "[...] repensar o exercício pedagógico neste contexto específico significa avançar na prática pedagógica." (MACHADO, 2014, p. 3). A educação musical sempre foi uma preocupação demostrada por Jaques-Dalcroze (1920), que procura mover esforços para modificar um sistema de educação musical, até então estabilizado, que se voltava mais para a teoria, do que para a prática.

Segundo Machado (2014), tais métodos tem como foco o estimulo e desenvolvimento da capacidade criadora da criança, mesmo que apresentados de maneiras diferentes por seus idealizadores, todos trazem consigo propostas de como desenvolver uma prática de educação musical, estruturando-se sobre princípios, finalidades e orientações gerais explicitados em maior ou menor grau. "A busca é pela atividade de vivência musical oportunizando o conhecimento de um mundo musical que torna a criança mais sensível." (MACHADO, 2014, p. 3)

A pesquisa defende que os métodos precisam ser utilizados como meios para o desenvolvimento das propostas pedagógicas, e não como regras e leis que devem ser seguidas obrigatoriamente, capazes de invalidar o meio e o indivíduo a quem eles são apresentados:

> "Os métodos surgem como uma base para que os professores tenham opções de trabalho e exercício da profissão, ele necessita do que, e de como trabalhar ajustando e direcionando tal método ou métodos ao seu público-alvo, ao cotidiano da sala de aula regular sempre refletindo questionando e buscando o melhor." (MACHADO, 2014, p. 21)

Em Jaques-Dalcroze, considera-se que os métodos sejam muito mais, que manuais estáticos que se alongam em exercícios práticos e metódicos voltados à aprendizagem de instrumentos. Ao contrário, considera-se que:

> Ao utilizar a palavra *método* para falar do legado deixado pelo compositor Jaques-Dalcroze à educação musical, estamos não somente nos referindo ao conjunto de composições e exercícios por ele elaborados para a prática de suas teorias pedagógicas, mas também a todo um conjunto de ideias filosóficas que fundamentam suas descobertas, numa pesquisa que se iniciou na juventude do artista , e que continua a existir naqueles que procuram adaptar os princípios da rítmica dalcroziana na formação do artista contemporâneo. (MATEIRO E ILARI, 2011, p. 27).

Por meio de Jaques-Dalcroze, a pesquisa encontra apoio em uma prática de educação musical que se baseia no movimento onde o aprendizado ocorre por meio da música e pela música, através de uma escuta ativa. Ou seja, os elementos musicais podem ser estudados e aprendidos e vivenciados através do movimento corporal. “A Rítmica de Dalcroze pressupõe a participação do corpo e da mente, vivência corporal através da música e vice versa. Devem então ser adaptadas às condições sociais e culturais dos alunos, as características locais.” (MACHADO, 2014, p. 25)

Prática Pedagógica: Aplicabilidade dos Pressupostos de Jaques-Dalcroze na pesquisa.

A dissertação analisada apresenta sua prática através de aulas que foram elaboradas e executadas a partir do aporte teórico que a pesquisa se embasou. Nesse contexto, apresenta-se 19 aulas que são descritas pelo seguinte formato: “1 - Conteúdo, 2 - Objetivo Geral, 3 - Expectativas de fixação de aprendizagem, 4 - Estratégias de ensino, 5 – Conceitos utilizados; e 6 – Avaliação.”(MACHADO, 2014, p.63).

A partir do relato das a aulas que Machado (2014) apresenta, transcreveremos a seguir parte das aulas as quais identifica-se Jaques-Dalcroze em “conceitos utilizados”, a fim de obtermos suportes para compreendermos a aplicabilidade de seus pressupostos na pesquisa. Para tal, consideraremos os tópicos: 1 – Conteúdo, 4 - Estratégias de ensino e 5 – Conceitos utilizados.

AULA 1:

> CONTEÚDO: Pulso e Ritmo. ESTRATÉGIAS DE ENSINO: Em acolhida ao aluno o professor canta uma música que seja atraente e informativa para o momento: Boa Tarde de Thelma Chan, na qual as crianças fazem gestos de acordo com a letra da música e no final abraçam-se umas as outras. Música:

Boa Tarde · Colocando a mão no coração o aluno deve perceber que seu coração bate a um pulso constante, assim pede-se a este que imite o som das batidas do coração com alguma sílaba que pode ser **tum tum;** · Colocar uma música com pulso regular e pedir para o aluno acompanhar este pulso batendo as mãos na perna juntamente com o professor que deve ser espelho do aluno até ele conseguir internalizar o processo e fazer sozinho conforme explicação do professor; · Ainda utilizando o pulso fazer que com os alunos falem seus nomes batendo o pulso com uso de dois dedos da mão direita na palma da mão esquerda, mantendo as batidas constantes onde a parte forte será realizada junto com o nome na palma da mão, para tanto utilizou-se o livro Batuque Batuta 1 de Márcio Coelho Fxs. 2 e 3. Esta atividade pode ser repetida mais de uma vez. CONCEITOS UTILIZADOS: Parâmetros do som: intensidade; Ritmo. (Dalcroze). (MACHADO, 2014, p. 63 e 64)

AULA 2:

CONTEÚDO: Rimo; Parâmetros de som- altura; Cantigas de roda. ESTRATEGIAS DE ENSINO: Esta aula não pode ser gravada ainda pela falta de autorização dos pais ou responsáveis · Em acolhida aos alunos cantou-se a música Boa Tarde da Thelma Chan; Música: Boa Tarde · Utilizando o livro Batuque Batuta 1 de Márcio Coelho fxs. 2 e 3 dar continuidade ao trabalho do tempo forte utilizando dois dedos da mão direita para bater na palma da mão esquerda falando o seu nome recapitulando sobre pulso e ritmo da aula anterior; · Trabalhar a percepção de altura grave e agudo com a brincadeira do vivo ou morto trocando as palavras por sons ainda referindo-se a fino/agudo no qual as crianças ficam em pé no agudo ou fino e no grosso ou grave as crianças agacham, chamando a brincadeira de morto e vivo musical; · Dizer às crianças que ira tocar dois sons e eles através da audição deverão perceber se são iguais ou deferentes respondendo igual para o mesmo som e diferente para sons opostos; · Utilizando setas ou traços cantar sons diferentes e perguntar se é o mesmo som, diante disso explicar que se o som ouvido for grosso ele vai para baixo (indicar com uma seta) e se for fino vai para cima, sobe. Não é necessário dizer o nome da nota apenas emitir o som correspondente a ela ou a outra nota que desejar. CONCEITOS UTILIZADOS: Ritmo; Parâmetro do som: Altura (grave e agudo) e Intensidade. (MACHADO, 2014, p. 64, 65 e 66)

AULA 5:

CONTEÚDO: Movimentação corporal, postura e respiração (Dalcroze); ·Ditado rítmico; · Ritmo com figuras colcheia e semínima, pausa da semínima; · Eco; · Manossolfa (kodaly); · Paisagem sonora. ESTRATEGIAS DE ENSINO: Pedir para os alunos ficarem de pé e fazer movimentos com os braços na condução do ar na inspiração como se cheirasse uma flor e na expiração deixando o braço cair ao longo do corpo em movimentos sincronizados; · Identificar através do ditado rítmico que a professora está executando ritmo com semínimas, colcheias e pausa de semínima, fazendo com as sílabas TÁ e TI, quando no silêncio apenas colocar o dedo na frente dos lábios indicando que não é para emitir som. Ex: 1- TÁ TÁ TÁ TÁ aí escreve-se no quadro com os bastões **| | | |**. 2- TI TI TI TI TÁ escreve-se no quadro também com os bastões **| | | | |** · Executar o ritmo 1) TÁ TÁ TÁ TÁ, 2) TI TI TI TI TI TI, 3) TITI TÀ TITI TÁ; com a mão batendo na carteira depois andando pela sala em fila e marchando , escrever o ritmo no quadro para visualização com bastões. Cantar a música marcha soldado também fazendo ritmo com os pés andando na sala para complementar a atividade de ritmo; · Trabalhar eco com as mesmas células rítmicas já apresentadas fazendo com que o aluno repita com a voz depois dar um determinado ritmo e pedir para que o aluno complemente improvisando batendo palmas ou como pé ou ainda com a voz. · Cantar as notas Sol e Mi fazendo a manossolfa e pedir para

agacharem no Mi e levantarem no Sol. · Trabalhando a audição e o silencio foi pedido as crianças para ouvirem uma historia: A lagarta e a borboleta- Ruth Rocha e depois a música da história, quando terminasse eles desenhariam o que a paisagem ada história que foi complementada com a música. CONCEITOS UTILIZADOS: Movimento corporal e respiração por Dalcroze; Manossolfa (Kodaly); Figuras e pausas; Eco; Ditado Rítmico; Paisagem sonora. (MACHADO, 2014, p. 72 e 73)

AULA 9:

CONTEÚDO: Altura; Movimentação (Dalcroze); Composição. ESTRATEGIAS DE ENSINO: Cantar as músicas da boa tarde da Thelma Chan e a música movimentando de Vladimir Silva para trabalhar com as crianças movimentação corporal; ·Fazer um ditado melódico com as crianças pedindo para desenharem setas nas quais: onde a melodia vai para cima(agudo), a seta é para cima, e quando ela desce(grave) a seta é para baixo; Usando também os conceitos de staccato (com pontos) e legato (seta inteira); · Pedir no exercício que elas pintem as bolinhas em branco na ordem que quiserem com as cores das notas DÓ- roxo, MI- rosa e SOL- amarela, compondo cada um uma simples melodia. Depois o professor canta com eles para ouvirem suas composições. CONCEITOS UTILIZADOS: Parâmetros do som- altura; Movimentação corporal; Composição. (MACHADO, 2014, p. 81 e 82)

AULA 10:

CONTEÚDO: Parâmetros do som: Altura e intensidade; · Figuras e silêncio; · Ritmo; · Movimentação corporal e aquecimento vocal; · Andamento; · Manossolfa. ESTRATEGIAS DE ENSINO: Através da música de acolhida: meu Carango de Anna Ly. Voz de Hadler Vilela. Faixa integrante do CD de Anna Ly, Desenrolando a língua. Belo Horizonte, 2007, apud Cecilia Cavalieri (2008) trabalhar com as crianças além de movimento andamentos diferentes. · Que através da brincadeira quem canta melhor fazer com que cada grupo (meninos X meninas) cante as notas musicais ascendentes e descendentes, depois propor que finjam estar pulando corda e que a cada pulo é uma nota musical e quando voltar para o grave usar a corda imaginária ao contrário; · Com uso do corpo, pedir para as crianças cantarem com sílabas já conhecidas os ritmos propostos pelo professor batendo as mãos na perna para sílaba TÁ e palmas TI incluindo o silêncio, no qual ficavam sem fazer nada; TA TA TA TA / TA TITI TA // TITI TA TITI // TITI TITI TITI TA // TITI TA TA. CONCEITOS UTILIZADOS: Parâmetro do som; · Ritmo: figuras e pausas. · Andamento. · Notas musicais. (MACHADO, 2014, p. 82, 83 e 84)

AULA 14

CONTEÚDOS: Andamento; Parâmetros do som: intensidade e altura; Ritmo; Percepção auditiva. ESTRATEGIAS DE ENSINO: Primeiramente é feito o aquecimento corporal como em todas as aulas no qual se transforma em uma rotina e os alunos compreendem que depois vira uma atividade diferenciada: canções: boa tarde (Thelma Chan); Meu carango (Anna Ly); e é Hora de brincar (Zélia Barros- cd- o mundo encantado da criança);· Continuação do ditado rítmico com as crianças relembrando no quadro as figuras e nomes da aula anterior que serão utilizados para o mesmo; o professor devagar dita a sequencia desejada para que escrevam: Ex: Mão, silêncio, Pão, silêncio, Sim, silêncio, Não silêncio (o silêncio é indicado pelo professor quando o mesmo põe o dedo indicador em frente aos lábios então os alunos já convencionados saberão que devem escrever o símbolo do silêncio (a pausa da semínima); · A próxima atividade será do professor cantar uma melodia simples como

:marcha soldado mas solfejando com as notas musicais para que o aluno diga qual é a música; · Trabalhar ritmo utilizando a música cd barbatuques- faixa 1 com uso de hashis onde as crianças com, ajuda do professor executarão o ritmo percutindo os hashis. CONCEITOS UTILIZADOS: Andamento; Parâmetros do som: intensidade e altura; Ritmo; Percepção auditiva. (MACHADO, 2014, p. 90 e 91)

AULA 16:

CONTEÚDOS: Movimentação corporal; Ritmo com semínimas, colcheias e suas pausas; Notas musicais. ESTRATEGIAS DE ENSINO: Inicialmente cantou-se as músicas meu carango (Anna Ly) e Movimentando (Vladimir Silva) e introduziu-se uma nova música folclórica Tumbalacatumba (Cd- Pandalelêbrinquedos cantados) na qual os aluno ficaram fascinados pela historia das caveiras fazendo movimentos conforme dizia a música assim foi uma forma de incentivo para novas atividades;· Perguntou-se para os alunos se lembravam das notas musicais e pediu-se para cantal-as associando cores a nomes e depois cantaram a música eu vi uma barata na cabeça do... que inclui notas musicais também;· Trabalhou-se a concentração em uma história contada e sonora chamada: Vamos passear na floresta. CONCEITOS UTILIZADOS: Movimento corporal e voz; Ritmos; Altura e afinação; Concentração. (MACHADO, 2014, p. 94 e 95)

AULA 17:

CONTEÚDOS: Movimentação corporal; Ritmo com semínimas, colcheias e suas pausas; Notas musicais. ESTRATEGIAS DE ENSINO: Inicialmente cantou-se as músicas da boa tarde (Thelma Chan), meu carango (Anna Ly) e Movimentando (Vladimir Silva) e Tumbalacatumba (Cd- Pandalelê-brinquedos cantados)· Perguntou-se para os alunos se lembravam das notas musicais e pediu-se para cantal-as associando cores a nomes e depois cantaram a música Dó, Ré, Mi do cd- vol. 1-O mundo encantado ad música (Nilsa Zimmermann- 1996)· Colocou-se no quadro o ritmo já conhecido pelos alunos para que executassem juntamente com inclusão do silêncio.· Fez-se um relaxamento corporal como finalização das aulas. CONCEITOS UTILIZADOS: Ritmo com semínimas e colcheias e suas respectivas pausas; Movimento corporal e canto; Notas musicais ascendentes e descendentes. (MACHADO, 2014, p. 96)

AULA 18:

CONTEÚDOS: Ritmo; Parâmetros musicais: altura, duração; Notas musicais; Figuras musicais. ESTRATEGIAS DE ENSINO: Para acolhida do aluno pedir para que cantem as músicas já conhecidas por eles e depois introduzir uma nova canção como forma de incentivo para novas atividades;(músicas boa tarde- Thelma Chan; Movimentando- Vladimir Silva; Meu Carango- Anna Ly; Tumbalacatumba- cd Pandalêle);· Utilizando a voz e depois com acréscimo dos hashis as crianças fizeram o ritmo com as figuras já conhecidas e notaram que dois novos elementos estavam no quadro: eram a mínima e a semibreve, que aprenderam a executar com ajuda do professor;· Cantou-se depois a duração das figuras com nome de notas musicais;· O professor cantava notas que saiam do agudo para o grave e ao contrário, ainda usando legato ou staccato para que os alunos adivinhassem se o som estava subindo ou descendo.· Como última atividade as crianças contaram com o professor, a história sonora: Vamos passear na floresta na qual eles além de falar também fazem movimentos com o corpo e gestos; · Finalizando pediu-se para os alunos colocarem a cabeça em cima das mesas e relaxarem com a

> música Aquarium de Camille Saint Sãens. CONCEITOS UTILIZADOS: Movimentação; Duração; altura; Solfejo. (MACHADO, 2014, p. 97 e 98)

Nas atividades relatadas acima, observa-se um esforço por parte da autora para que o ritmo e o movimento corporal sejam apropriados como possibilidades de vivencias significativas do indivíduo por meio da música. No desenvolvimento das atividades é possível identificar, em determinados momentos, o uso do gesto e movimento corporal, da experiência do ritmo interno, da audição, e da dissociação dos movimentos corporais.

Esses conceitos supõem ligações com a metodologia dalcroziana. Jaques-Dalcroze (1920), em suas experiencias iniciais, percebe que a musicalidade voltada apenas para o auditivo, torna a musicalidade incompleta. É nesse momento, que se compreende a necessidade de também se compreender os elementos musicais através do movimento corporal, e através das várias oportunidades oferecidas pelo corpo, uma vez que o mesmo seja submetido à estímulos.

O corpo carrega em si, variadas possibilidades de ser um mediador da vivência musical direcionada para, e pelo ritmo. Dessa maneira, Jaques-Dalcroze (1920) vislumbrava o momento em que o corpo seria reconhecido como importante intermediário entre os sons externos e o pensamento, capaz externar aquilo que acontece internamente.

> Assim, na escola, a criança não só aprenderia a cantar e a escutar com precisão e no compasso, mas aprenderia também a *mover-se* e a pensar de modo preciso e ritmicamente. Começaríamos por regular o mecanismo do andar, aliando os movimentos vocais aos gestos de todo o corpo. E isso seria, ao mesmo tempo, uma instrução *para* o ritmo e uma educação *pelo* ritmo. (JAQUES-DALCROZE, 1920, p. 10 e 11, tradução nossa)

Emile Jaques-Dalcroze considerou em seus estudos, que o andar carrega em si um meio natural eficaz para a introdução do ritmo na criança, pois nele consegue-se uma regularidade associada a um “metrônomo natural”. Avançando em seus estudos, considera também que além das pernas e pés, todo o restante do corpo pode ser despertado para a rítmica.

Dessa maneira, é viável que se explore todas as possibilidades de movimentos corporais. “A caminhada regular nos fornece um modelo perfeito de medição e divisão tempo em partes iguais. [..] Mas o estudo da caminhada é apenas um ponto de partida, porque os pés e as pernas não são os únicos membros acionados pelos músculos

conscientes.” (JAQUES-DALCROZE, 1920, p.55, tradução nossa) Contudo, Jaques-Dalcroze procura introduzir na caminhada, o movimento dos braços, e a desautomatização das pernas. Com isso, Emile Jaques-Dalcroze enfatiza a necessidade da dissociação dos movimentos, pois julgava ser esta uma característica fundamental no fazer musical.

Mesmo com o esforço notado por parte da autora para que o ritmo e o movimento corporal sejam apropriados como possibilidades de vivencias significativas do indivíduo por meio da música, observou-se no desenvolvimento das atividades situações em que a aplicabilidade embasada nos fundamentos metodológicos de Jaques-Dalcroze tende a se perder. Na aplicabilidade do gesto, por exemplo, sua execução por arte dos alunos, ocorre de maneira pouco consciente. A professora apresenta uma música, e em seguida diz os gestos que deverão ser executados. Os gestos não partem dos próprios alunos. Da mesma forma, outras sequencias são instituídas primeiramente pela professora.

Sobre isso, Jaques-Dalcroze (1920) salienta que a representação corporal precisa ser uma externalização espontânea do que o corpo internamente propõe ao ser incentivado pelos estímulos musicais externos. Se os estímulos musicais externos não conseguem mexer com os sentimentos internos, para que se proporcione uma aproximação entre os ritmos sonoros e os ritmos corporais, então a representação corporal é caracterizada apenas como uma mera imitação.

É importante lembrar que Émile Jaques-Dalcroze não foi o único teórico norteador do trabalho analisado. Dessa maneira, a análise da dissertação ocorreu procurando ressaltar apenas os fundamentos metodológicos de Jaques-Dalcroze, não considerando assim fatores outrem. Considera-se então, que encontra-se certa compatibilidade e coerência, dos embasamentos teóricos de Jaques-Dalcroze abordados na pesquisa, com a aplicabilidade das atividades. Contudo, nota-se que em alguns momentos, que a aplicabilidade norteada pelos princípios metodológicos dalcrozianos tendem a se perderem.

4.7 “A APRENDIZAGEM MUSICAL DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CONTEXTO DE INCLUSÃO”, Piekarski (2014)

Local de produção

O Programa de Pós-Graduação em Música do Departamento de Artes, Setor de Artes, Comunicação e Design, da Universidade Federal do Paraná (UFPR) oferece cursos a nível de Mestrado, iniciado em 2006, e a nível de Doutorado, iniciado em 2015. O Programa mantém em funcionamento laboratórios vinculados às linhas de pesquisa oferecidas pelo mesmo. • Laboratório de Composição Musical e gravação/estúdio de gravação: este laboratório vincula-se à Linha de pesquisa “Processos de Criação Musical” • Laboratórios de musicalização, de piano em grupo e de Cognição: estes laboratórios vinculam-se à Linha de pesquisa “Processos psicológicos e educacionais da música” • Laboratório de Música Antiga: este laboratório vincula-se à Linha de pesquisa “Processos teóricos da música,” e a seus projetos de Pesquisa • Laboratório de Etnomusicologia: este laboratório vincula-se à Linha de “Processos teóricos da música,” e a seus projetos de pesquisa. • Laboratório de estudos e prática de música do século XX e XXI. Preparação de obras contemporâneas para conjunto de câmera, acompanhada de reflexão, discussão e documentação em vídeo e por escrito. O PPGM/UFPR tem seu próprio regimento interno, e é avaliado pela Capes com Conceito 4 para o Mestrado, e Conceito 4 para o Doutorado.

Objeto da pesquisa e sujeitos

O objeto de pesquisa é a aprendizagem musical do estudante com deficiência intelectual, e teve como sujeitos, dez estudantes da classe especial (toda a turma), inseridos em classe comum, com outros quinze estudantes sem deficiência intelectual, totalizando 25 estudantes do 5º ano, de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Bibliografia

Na presente pesquisa, os conceitos referentes a Émile Jaques-Dalcroze são apresentados mediante a bibliografia de um único autor. Dessa maneira, como embasamentos de sua fundamentação teórica, Piekarski (2014) utiliza os escritos de Mariani (2011) "*Émile Jaques-Dalcroze: a música e o movimento",* encontrados como um dos capítulos do livro *"Pedagogias em Educação* Musical", de Mateiro e Ilari.

Fundamentação teórica: Pressupostos de Jaques-Dalcroze identificados na pesquisa

A pesquisa apresenta a pedagogia de Jaques-Dalcroze contextualiza na educação musical da primeira geração do século XX, onde enfatiza-se que a educação musical ocorra por meio de métodos ativos que buscam a experiência ante a teoria. "[...] os métodos ou abordagens de educação musical da primeira e segunda geração já evidenciaram o trabalho de composição e performance, partilhando da ideia da audição e da experimentação na prática da educação musical." (PIEKARSKI, 2014, p. 66)

A pesquisa apresenta a Rítmica, e a evidencia como sendo o meio pelo qual vive-se experiências motoras, incitadas pela escuta ativa, capazes de permitir uma compreensão mais significativa da música. A vivencia, uma vez desenvolvida variadas vezes, "acarreta a consciência rítmica." (PIEKARSKI, 2014, p. 67). Jaques-Dalcroze (1920) se preocupa em ressaltar que a vivência musical significativa e consciente, resulta em movimentação expressiva e não mecânica.

Direcionada pelas *DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE CURITIBA-2006*, a autora afirma que nelas não há proposta de trabalho com o solfejo. Sugere então, que "atividades que envolvem andar, correr, saltitar, balançar de acordo com canções executadas pelo professor, ou ainda, ouvidas em CD [...]" (PIEKARSKI, 2014, 67), se contextualizam com a pedagogia dalcroziana, e podem possibilitar o trabalho com o conteúdo musical que tais diretrizes propõe.

Piekarski (2014) busca suportes nos escritos de Mariani (2011) que mediante sua concepção da abordagem dalcroziana, afirma que se pode usar a:

> improvisação de canções ao piano com duas colcheias para andar, quatro colcheias para correr, colcheia pontuada seguida de semicolcheia para saltitar e o galope é feito com uma figura rítmica composta por semicolcheia seguida de colcheia pontuada. O professor elabora frases com as diferentes figuras rítmicas com variações de andamento, sendo que as crianças devem modificar a movimentação conforme o combinado. (PIEKARSKI, 2014, 67)

A pesquisa de Piekarski (2014) conclui, que tais ações podem possibilitar o trabalho de conteúdos como: ritmo, pulso musical, andamento, duração de sons e silêncio, células rítmicas; de forma que seja possível repensá-los no contexto da pedagogia de Jaques-Dalcroze.

***Prática Pedagógica*: Aplicabilidade dos Pressupostos de Jaques-Dalcroze na pesquisa.**

A prática dessa pesquisa ocorreu por meio de atividades desenvolvidas pela própria pesquisadora, em ambiente escolar. A seguir relataremos o cronograma de cada atividade realizada, que Piekarski (2014, p.152) informa em sua pesquisa através de um quadro, e após, estaremos evidenciando a *sequência didática* nas atividades em que a pesquisa a relata, a fim de obtermos possibilidades para a análise:

Aula	Cronograma de atividade
Aula 1	Apreciação: Música Um a Zero – Pixinguinha Identificação dos instrumentos musicais: pandeiro, violão, cavaquinho, clarinete, flauta transversal; análise dos elementos do som: timbre, altura, duração e intensidade. Comparação violão e cavaquinho; flauta transversal e clarinete. Pulsação.
Aula 2	Execução: Exploração e análise de produção sonora com material alternativo: jornal e revista. Análise dos elementos do som: timbre, duração, intensidade, altura. Análise da produção sonora.
Aula 3	Execução: Cantar e tocar com percussão corporal e instrumentos de percussão uma parlenda. Dinâmica (forte e fraco, crescendo e diminuendo), andamento (rápido, moderado e lento).
Aula 4	Execução: Cantar e tocar com percussão corporal e instrumentos de percussão uma parlenda. Dinâmica (forte e

	fraco, crescendo e diminuendo), andamento (rápido, moderado e lento). Criação: criar arranjo em equipe com variação de timbres, dinâmica e andamento utilizando pulso e ou ritmo.
Aula 5	Apreciação: Obra: *Maracatu do Chico Rei* de Francisco Mignone; trecho *Dança de Chico – Rei e da Rainha N'Ginga.* Função social da obra. Formação instrumental da orquestra que executou a obra (metais e percussão), análise dos elementos do som e da música. Música erudita brasileira de matriz africana.
Aula 6	Apreciação: Canção de trabalho e brincadeiras infantis: *Ie ie bore ie* (Zimbábue). Análise dos elementos do som e da música. Execução: reprodução melódica e rítmica.
Aula 7	Apreciação: Canção de ninar africana: *Taa taa te* (Gana). Análise dos elementos do som e da música. Execução: reprodução melódica e rítmica.
Aula 8	Apreciação: concerto didático: músicas e ritmos da Região Sul do Brasil.
Aula 9	Revisão do concerto didático - apreciação: análise dos elementos do som e da música. Registro por meio de desenho.
Aula 10	Execução: Jogo de copos, experimentação do uso dos elementos formais da linguagem musical (semicolcheia, colcheia, semínima e mínima). Reprodução trechos rítmicos e melódicos por meio de imitação (colcheia, semínima, mínima).
Aula 11	Retomada aula anterior (atividade rápida). Execução: Jogo de copos, experimentação do uso dos elementos formais da linguagem musical (semicolcheia, colcheia, semínima e mínima). Reprodução trechos rítmicos e melódicos por meio de imitação (colcheia, semínima, mínima). Apreciação: Identificar os elementos do som (timbre, altura, duração e intensidade) na música brasileira popular e erudita.
Aula 12	Execução: Jogos: "Loteria de Instrumentos Musicais" e "Você sabe qual é?
Aula 13	Execução: Jogo – grave e agudo, experimentação do uso dos elementos formais da linguagem musical (semicolcheia, colcheia, semínima e mínima). Reprodução trechos rítmicos e melódicos por meio de imitação (colcheia, semínima, mínima).

Aula 14	Apreciação: *Pout porri* de canções folclóricas brasileiras, similaridade rítmica entre as canções, contextualização sócio-histórica, análise dos elementos do som. Execução: movimentação que envolve os elementos do som e da música. Reprodução trechos rítmicos e melódicos por meio de imitação (colcheia, semínima, mínima).
Aula 15	Execução: Bingo de instrumentos musicais.
Aula 16	Revisão - Elementos do som

Aula 1 – Sequência Didática:

> "Explicar o que é pulso. Pulso com a música do Pixinguinha: junto com as mãos sobre a carteira, sentados com os dois pés, mãos sobre a coxa, estalos. Executar todos juntos e depois divididos em grupos, conforme a regência da professora. Propor ao grupo: troca da percussão corporal e regência feita por um estudante com apoio da professora.." (PIEKARSKI, 2014, p.154)

Aula 2 – Sequência Didática:

> "Explorar materiais com possibilidades sonoras. Dividir a turma em dois grupos (critério: proximidade física). Cada grupo receberá um material diferente: jornal e revista. Cada estudante pega uma unidade do material e segue as orientações da pesquisadora: Balançar no ar e observar faz algum som? Primeiro todos juntos e depois uma a um conforme a orientação. Tem peso? Cheiro? É duro ou mole? Qual dos materiais possui o som mais grave? Mais agudo? Amassar devagar, depressa, só o jornal, só a revista. Analisar resultado sonoro. Rasgar devagar, depressa, só o jornal, só a revista. Analisar o resultado sonoro. Observar a pesquisadora, que segura 1 folha com as duas mãos, rasga lentamente uma tira produzindo um som longo com o jornal. Os estudantes com o jornal repetem. A pesquisadora pergunta se fizeram um som curto ou som longo. Os estudantes respondem. Depois o mesmo procedimento com os estudantes que estão com a revista. O mesmo procedimento que o anterior só que com o som curto. Dividir ambos os grupos em dois, formando agora quatro. O grupo de jornais terá 1 para som longo, 2 para som curto; o grupo das revistas terá 3 para som longo e 4 para som curto. Fechar os olhos, um colega produz um som com um material, quem souber levanta a mão, o estudante que produziu o som escolhe o colega que irá responder à pergunta. Trocar o colega que produzirá outro som e repetir a sequência anterior. Executar o exercício abaixo."(PIEKARSKI, 2014, p.154 e 155)

Aula 3 – Sequência Didática:

> Parlenda: Macaca Sofia. A professora canta a parlenda inteira com a voz falada; fala um verso e os estudantes repetem toda a parlenda; repetir os quatro versos de uma vez só. Falar e bater palmas no ritmo da parlenda, obedecendo a dinâmica e o andamento que pesquisadora indicar na regência. A pesquisadora coloca na frente de cada estudante um instrumento de percussão, lembra que só pode tocar quando a professora indicar na regência. Todos cantam a parlenda e a pesquisadora indica a entrada e saída dos instrumentos e da voz. Combinar introdução e final sem voz, só

> instrumental. Perguntar quem quer fazer a regência, permitir que um ou mais estudantes façam. (PIEKARSKI, 2014, p. 156)

Aula 4 – Sequência Didática:

> A pesquisadora inicia revisando o conceito de pulso e ritmo trabalhado nas aulas anteriores. Dividirá a turma em três grupos, sendo que cada grupo terá um grupo de instrumentos determinados pela pesquisadora. Critério de grupo de instrumentistas: diversidade de estudantes das 2 turmas. Cantar a parlenda e bater palmas no pulso. Cantar a parlenda e bater palmas no ritmo. Formar grupos orientados pela pesquisadora para que haja número equivalente de estudantes da Classe Especial em todos os grupos. Dar 10 minutos para criarem o arranjo. Apresentar para os colegas. A pesquisadora gravará a produção musical dos estudantes em celular, para que possam ouvir o resultado. (PIEKARSKI, 2014, p.157)

Aula 5 – Sequência Didática:

> A pesquisadora inicia explicando que assistirão um clipe com a Orquestra de Metais Lyra de Tatuí, que apresenta um trecho da obra de Francisco Mignone, chamada *Maracatu do Chico Rei – Dança de Chico – Rei e Rainha N'Ginga*. Antes de assistir, vão ver a imagem e ouvir um trecho de obra de cada instrumento de sopro que aparece no clipe. Explicar que a orquestra é formada por adolescentes e jovens, que tocam instrumentos de sopro e percussão nessa obra. Lembrar o que é instrumento de sopro. Apresentar a imagem de cada instrumento musical, apresentar a respectiva imagem e ouvir o trecho musical, um de cada vez. Trompa, trecho de *Romanza* do *Concerto para trompa, KV. 447 n.º 3* (W. A. Mozart) – 00:57:00. Trompete, trecho do 3.º movimento do *Concerto para trompete e orquestra em Mi bemol Maior* (J. N. Hummel) – 00:32:00. Trombone, *Tio Braz* (J. Rizzo) – 00:41:00. Tuba, *Divertimento* (M. A. Lopes) – 00:36:00. No decorrer da apresentação das imagens e trechos musicais, falar sobre as características físicas dos instrumentos, analisar e comparar os elementos do som dos instrumentos. Analisar e comparar os elementos da música dos trechos musicais escutados. Apresentar a imagem que já foi capa de disco de Francisco Mignone e ilustra a obra que será ouvida. REI E RAINHA NEGROS NA FESTA DE REIS, in *Riscos e Iluminados de figurinhos de brancos e negros dos uzos do Rio de Janeiro e Serro Frio.* Carlos Julião – Aproximadamente metade do século XVIII Acervo da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro Assistir ao clipe da Orquestra de Tatuí tocando a obra Elaboração de crítica pessoal oralmente – roda de conversa. (PIEKARSKI, 2014, p. 157 e 158)

Aula 6 – Sequência Didática:

> Relembrar que na aula passada, ouviram uma música e viram a execução da mesma pela Orquestra de Metais de Tatuí. Era uma música brasileira de matriz africana. Nessa aula aprenderão uma música africana *Ie ie bore ie* que é do país africano Zimbábue Mostrar o mapa da África, explicar que é um continente formado por diferentes países e mostrar onde fica o Zimbábue. Mostrar imagens de grandes cidades, de belezas naturais e pessoas. Explicar que é uma canção tradicional, usada em situações variadas como brincadeiras infantis ou para ritmar um trabalho. Falar a tradução da letra da canção: *veja o milagre que somos.* Conversar sobre a tradução. Ouvir a canção. Analisar os sons que aparecem na música, conversar sobre a instrumentação e o vocal, dinâmica e ritmo, apresentar a imagem do xilofone, que aparece o som na música. A pesquisadora escreve a letra da música em caixa alta, letra por letra e fala o que escreve. Cantar uma vez com a voz falada a canção em andamento mais lento, marcando o pulso. buscando a articulação correta das palavras. Repetir palavra por palavra com os estudantes, duas ou três vezes. Introduzir palmas, conforme a indicação

rítmica da partitura. Tocar somente as palmas, sem canto. Todos em pé, formar um círculo, cantar batendo as mãos com o vizinho da esquerda e da direita, dentro do pulso e parar na indicação da partitura. Cantar batendo as mãos com o vizinho da esquerda e da direita, dentro do pulso e bater palmas sozinho conforme a partitura. Cantar com o playback do CD. (PIEKARSKI, 2014, p. 158 e 159)

Aula 7 – Sequência Didática:

Relembrar que na aula anterior aprenderam uma música africana *Ie ie bore ie* que é do país africano Zimbábue; que era uma canção de trabalho e também de brincadeiras infantis. Falar sua tradução. Cantar com movimentação em círculo e com palmas como na aula anterior. Nessa aula aprenderão uma nova música africana *Taa taa tee* que é do país africano Gana. Mostrar o mapa da África, explicar que é um continente formado por diferentes países e mostrar onde fica Gana. Mostrar imagens de grandes cidades, de pessoas e de belezas naturais. Explicar que é uma canção tradicional, é um acalanto – canção de ninar. Os dois primeiros versos não possuem significado. Apenas o terceiro e quarto versos tem significado próprio Letra: *Taa taa tee*, *Taa taa tee*, *Ie ie ie*, *Kaa fo ama*, *Ia ia vuzio*. Tradução: *Taa taa tee* (sem significado), *Ie ie ie* (sem significado), *A vovó vai voltar logo. Não chore mais.* Falar a tradução: *A vovó vai voltar logo. Não chore mais.* Conversar sobre a tradução. Ouvir a canção. Cantar uma vez com a voz falada a canção em andamento mais lento, marcando o pulso, buscando a articulação correta das palavras. Repetir palavra por palavra com os estudantes, duas ou três vezes. Cantar uma vez com a canção em andamento mais lento, marcando o pulso, buscando a articulação correta das palavras. Movimentação 1º. Momento: colocar as crianças em duas linhas (uma criança ao lado da outra), com os braços flexionados para frente como se segurasse um bebê. Os movimentos dos braços vão da direita para a esquerda e vice-versa, como se embalasse o bebê. Orientar sobre o movimento, que deve ser uniforme da direita para a esquerda e da esquerda para a direita como uma "onda" que vai e volta. 2º. Momento: pedir às crianças de uma linha para se voltarem de frente para a outra linha à frente. 3.º Momento: Continuando a mesma formação, as crianças de uma linha fazem "cadeirinhas" com as outras da outra linha para os bebês imaginários. Sem a quebra do andamento, mantém-se o embalo no pulso da canção, movendo as "cadeirinhas" da direita para a esquerda e da esquerda para a direita. (PIEKARSKI, 2014, p. 160 e 161)

Aula 8 – Sequência Didática:

Assistir a um concerto didático realizado na própria escola pelos estudantes da UFPR. **Sobre o concerto:** O repertório apresentado é composto por músicas regionais do Sul do Brasil. Os músicos utilizando alguns detalhes da vestimenta, adereços, fantoches que eram associados a essa região (chapéu de traje típico gaúcho, imagem das bandeiras dos estados, fantoche do boi de mamão, tamancos de madeira do fandango, entre outros). As crianças puderam ver e ouvir os instrumentos musicais: trombone de vara, violão, guitarra, teclado, gaita de ponto, bongô, pandeiro, caixa. Os músicos falaram sobre o local de origem das músicas tocadas, solicitaram a participação das crianças por meio de palmas, canto de refrão, realizaram atividade com movimentação com o fandango. Destacaram os instrumentos: bongô, gaita ponto e trombone de vara. (PIEKARSKI, 2014, p.161 e 162)

Aula 9 – Sequência Didática:

Conversa sobre o concerto didático. Escutar os trechos do concerto61 e identificar os instrumentos e analisar os elementos do som após cada trecho escutado (roda de conversa). Escutar trechos 2'27 Destaques: teclado,

> guitarra, gaita ponto, diferença com acordeão. Escutar trecho 15’43 Destaques: acordeão, trombone de vara. Escutar trecho 19’11 Destaques acordeão, pandeiro. Escutar trecho 23’16 Destaques: violão, violino, pandeiro, tamanco, trombone de vara Vídeo 0040. Escutar trecho inicial Registro por meio de desenho do que mais gostou ou lhe chamou a atenção. (PIEKARSKI, 2014, p.162)

Aula 10 – Sequência Didática:

> Atividade com copos. A pesquisadora mostra a imagem de um monjolo e pergunta se os estudantes conhecem. Escutar as respostas dos estudantes e fala que é uma máquina simples utilizada para moer grãos. Explicar que existe uma brincadeira cantada que se chama *Bate o Monjolo*. A pesquisadora canta uma vez. Letra: *Bate o Monjolo*, *Bate o monjolo no pilão*, *Pega a mandioca pra fazer farinha*, *Onde foi pará meu tostão? Ele foi para a vizinha.* Pedir aos estudantes para repetirem verso a verso. Cantar todos juntos. Cada estudante recebe um copo. Ao sinal, todos os estudantes passam o copo para o estudante de sua direita, dentro do pulso da canção. (Utilizar andamento moderado, não acelerar). Introduzir duas palmas e passar para a direita. Repetir buscando unidade do grupo. Realizar palma, palma, bater com a mão sobre o copo, até conseguir fazer a sugestão da atividade página 20. (Observar a necessidade de adaptação na atividade com os copos). (PIEKARSKI, 2014, p. 163)

Aula 11 – Sequência Didática:

> Explicar que há muitos instrumentos musicais em uma orquestra sinfônica (mostrar imagem - pág. 10 e 11 do livro Orquestra Tintim por Tintim). Falar que alguns deles fazem parte de uma mesma família por possuírem semelhanças. Mostrar que há quatro famílias de instrumentos: as cordas, as madeiras, os metais e a percussão. Relembrar que já vimos imagens dos instrumentos de metais e até conhecemos o trombone de vara ao vivo. Nessa aula ouviremos os instrumentos da família das cordas, que é constituída por vários instrumentos. Os instrumentos mais parecidos são os violinos, as violas, os violoncelos e os contrabaixos (mostrar a imagem com os quatro instrumentos juntos - pág. 12 e 13 do livro Orquestra Tintim por Tintim). Eles são tocados principalmente com o arco. Falar que diferença entre eles está no tamanho e no som que produzem. No caso desses instrumentos, quanto maior, mais grave serão os sons produzidos por ele. Ouvir e ver imagem do instrumento: Violino, Telmo Jaconi (primeiro violino da OSPA) Arranjo sobre *Duo para violino e viola* (W. A. Mozart) e *Atirei o pau no gato* (folclore brasileiro, arranjo T. Jaconi) – 00:49:00. Viola, Vladimir Romanov (primeira viola da OSPA). Trecho da *Giga* da *1ª. Suíte para violoncelo* (J. S. Bach, transcrição para viola) – 00:53:00. Violoncelo, Wenceslau Moreyra (segundo violoncelo da OSPA). Arranjo sobre *Concerto para violoncelo em lá menor Op. 129* (R. Schumann) e *Meu boi barroso* (folclore brasileiro) (arranjo W. Moreyra) – 01:17:00. Contrabaixo – Risomá Cordeiro (segundo contrabaixo da OSPA) *A Vaca no Maracatu* (R. Cordeiro) – 00:57:00. Analisar o timbre, a altura, a intensidade e duração do som produzido pelos instrumentos em determinados trechos escutados. Conversar sobre a função social das canções folclóricas e das canções eruditas ouvidas (diferentes épocas, cada uma criada em momento histórico diferente). Existem outros instrumentos que fazem parte da família das cordas, mas são construídos e tocados de modo diferente, que são o piano, o cravo e a harpa, mostrar a imagem deles. Retomar o jogo de copos da aula anterior. (PIEKARSKI, 2014, p. 164 e 165)

Aula 12– Sequência Didática, jogo Loteria dos Instrumentos Musicais:

> Explicar que participarão de um jogo, que parece uma loteria. Perguntar se sabem o que é uma loteria e qual é o objetivo do jogo. Explicar que nesse

> caso, devem marcar o instrumento que ouviram. Explicar a organização do jogo no papel. Cada estudante recebe meia folha de papel sulfite, para tampar o exercício que não estiver sendo realizado. Por exemplo: deixar aparente somente o exercício um, realizar somente o exercício dois. A pesquisadora deve estar atenta se todos estão marcando uma alternativa do exercício correto. Verificar se todos conhecem cada imagem de cada exercício, antes do início da loteria. A cada exercício, a pesquisadora deve verificar se os estudantes estão marcando uma alternativa do exercício que está sendo realizado. A cada exercício, dizer o número do exercício, tocar o trecho musical, ou tocar o instrumento musical e solicitar que marquem qual instrumento musical ouviram. (PIEKARSKI, 2014, p. 166)

Aula 12– Sequência Didática, jogo Você sabe qual é? :

> Explicar que para cada exercício a pesquisadora tocará duas vezes cada instrumento e todos devem estar atentos. Dizer que a imagem da esquerda corresponde à primeira vez e a imagem da direita corresponde à segunda vez. Solicitar que os estudantes apontem qual é o instrumento da primeira vez e depois qual é o da segunda para se certificar que todos entenderam. A pesquisadora explica que o exercício um possui duas imagens de pandeiro, a pesquisadora explica que tocará duas vezes o instrumento e todos devem ouvir. A pesquisadora avisa que tocará a primeira vez e toca uma sequência rítmica no pandeiro bem forte. A pesquisadora avisa que tocará a segunda vez e toca a mesma sequência rítmica no pandeiro bem fraco. A pesquisadora pergunta: Quando a professora tocou o pandeiro mais forte, na primeira ou na segunda vez? A pesquisadora explica que o exercício dois possui duas imagens de djembê, a pesquisadora explica que tocará duas vezes o instrumento e todos devem ouvir. A pesquisadora avisa que tocará a primeira vez e toca uma sequência rítmica no djembê bem forte. A pesquisadora avisa que tocará a segunda vez e toca a mesma sequência rítmica no djembê bem fraco. A pesquisadora pergunta: Quando a professora tocou o djembê mais forte, na primeira ou na segunda vez? A pesquisadora explica que o exercício três possui duas imagens de flauta de bambu, a pesquisadora explica que tocará duas vezes o instrumento e todos devem ouvir. A pesquisadora avisa que tocará a primeira vez e toca uma nota com curta duração na flauta de bambu. A pesquisadora avisa que tocará a segunda vez e toca a mesma nota com longa duração na flauta de bambu. A pesquisadora pergunta: Quando a professora tocou a nota musical mais longa na flauta de bambu, na primeira ou na segunda vez? A pesquisadora explica que o exercício quatro possui duas imagens de apito bico de pato, a pesquisadora explica que tocará duas vezes o instrumento e todos devem ouvir. A pesquisadora avisa que tocará a primeira vez e toca um som com curta duração no apito. A pesquisadora avisa que tocará a segunda vez e toca um som com longa duração no apito. A pesquisadora pergunta: Quando a professora tocou o som mais curto no apito, na primeira ou na segunda vez? A pesquisadora explica que o exercício cinco possui duas imagens da zampoña, a pesquisadora explica que tocará duas vezes o instrumento e todos devem ouvir. A pesquisadora avisa que tocará a primeira vez e toca uma nota bem grave. A pesquisadora avisa que tocará a segunda vez e toca a mesma nota uma oitava acima na zampoña. A pesquisadora pergunta: Quando a professora tocou a nota musical mais grave na zampoña, na primeira ou na segunda vez? A pesquisadora explica que o exercício cinco possui duas imagens da flauta doce, a pesquisadora explica que tocará duas vezes o instrumento e todos devem ouvir. A pesquisadora avisa que tocará a primeira vez e toca uma nota bem grave. A pesquisadora avisa que tocará a segunda vez e toca a mesma nota uma oitava acima na flauta doce. A pesquisadora pergunta: Quando a professora tocou a nota musical mais agudo na flauta doce, na primeira ou na segunda vez? (PIEKARSKI, 2014, p. 166 e 167)

Aula 13 – Sequência Didática Atividade: Grave e agudo.

“Material: Flauta doce**.** Todos estudantes devem sentar nas cadeiras do laboratório de informática (a sala possui em seu centro mesa com cadeiras). Quando a pesquisadora tocar as notas musicais descritas abaixo na flauta, os estudantes permanecem sentados. Quando a pesquisadora tocar as mesmas notas musicais uma oitava acima, os estudantes devem ficar em pé. Conversa sobre a atividade.” (PIEKARSKI, 2014, p. 167 e 168)

Aula 13 – Sequência Didática Atividade: Som e silêncio

Material: Flauta doce. A pesquisadora toca uma canção infantil na flauta e os estudantes batem a palma de uma das mãos na mesa suavemente dentro do pulso e andamento. Quando a pesquisadora para de tocar os estudantes não marcam o pulso. A pesquisadora deve variar o andamento da canção, e os estudantes devem bater a palma de uma das mãos na mesa, respeitando o pulso. Conversa sobre a atividade. (PIEKARSKI, 2014, p. 168)

Aula 13 – Sequência Didática Atividade: Execução rítmica

Material: copos de plástico duro, diversas maracas (cubanas, indígenas brasileiras, mexicanas), pandeiro, tun kuul (instrumento musical maya – México). Cada estudante recebe um copo de plástico. A professora demonstra como os estudantes devem contar baixinho os pulsos de um compasso quaternário. No último pulso, devem passar o copo para o colega da direita. Inicialmente a pesquisadora determina um andamento lento, depois acelera um pouco. Quando houver unidade do grupo na passagem do copo, a pesquisadora interrompe. Explicar que alguns estudantes receberão um instrumento musical para tocar somente o último tempo do compasso. Todos estudantes ficam com o copo, o que receber o instrumento, deixa o copo à sua frente e utiliza o instrumento. Introduzir um instrumento musical por vez, certificando-se que os estudantes estão no mesmo pulso e corrigir, quando necessário, tocando junto com os estudantes. Quando houver unidade do grupo, parar. Apresentar o tun kuul aos estudantes, falar a origem, que era usado pelo povo maya no jogo de bolota. Falar rapidamente sobre o jogo. Tocar Tocar a mesma sequência rítmica com os copos sobre a mesa, junto com a pesquisadora. Passar o tun kuul para um estudante, enquanto os demais continuam com os copos. Introduzir uma maraca por vez, conforme a observação da pesquisadora. O instrumento deve ser tocado somente no 4.º tempo. Introduzir o pandeiro, que deve tocar somente o primeiro compasso da sequência rítmica. (PIEKARSKI, 2014, p. 168)

Aula 14 – Sequência Didática:

Conversar sobre o que é folclore, exemplificar sobres canções folclóricas brasileiras. Classificar os exemplos citados por temas como :animais, canções de ninar, plantas, vestimentas, entre outras. Conversar que ouviremos sobre folclore e o fascínio que as águas exercem no ser humano e pelo que representa para a humanidade, que está muito presente no universo folclórico e suas canções. Explicar que ouvirão um *pout-porri* de canções folclóricas que possui a água em sua letra, que são: *Quem te ensinou a nadar, Lavadeira* e *Peixinhos do mar*. Explicar o que é *pout-porri*. Ouvir a canção. Identificar os instrumentos que aparecem na canção: violão, triângulo, tambor, sino dos anjos de bambu, maracas, vozes masculina, feminina e infantil. Explicar que existem pessoas que estudam e pesquisam o folclore e uma delas é Inezita Barrozo, que além de estudar, ela também canta, é intérprete. Contar que a peça foi encontrada nos arquivos da rádio Jovem Pan e que parece contar uma história (escrever a história). Cantar a primeira canção do *pout-pourri*. Bater o ritmo com palmas. (PIEKARSKI, 2014, p. 169 e 170)

Aula 15 – Sequência Didática:

> Conversa explicativa sobre as regras do jogo. Explicar que todos terão a oportunidade de ganhar a bala. Quem ganhar a bala, só pode comê-la ao final da aula. A pesquisadora coloca as imagens pequenas no saco de TNT, mostrando uma a uma e dizendo o nome. Explicar que as imagens serão sorteadas uma de cada vez. A pesquisadora sorteia uma imagem, mas não mostra para os estudantes. Toca um trecho rítmico ou melódico, sem que o instrumento seja visto pelos estudantes, ou coloca no aparelho de som um trecho executado por esse instrumento. O estudante que tiver a imagem do instrumento ouvido em sua cartela, deve colocar uma bolinha de jornal sobre ela. Caso algum estudante não identifique o instrumento, demonstre dúvida, a professora mostra a imagem para ele e para todos os demais e possibilita novamente a audição do trecho. O estudante que marcar todas as imagens de uma linha, ganha o prêmio. Se tiver mais de um ganhador, ambos ganham um prêmio. Variações: cartela cheia (com todas as imagens marcadas), coluna cheia. A final da aula todos os estudantes ganham balas. (PIEKARSKI, 2014, p. 174)

Aula 16 – Sequência Didática:

> Explicar que dois estudantes devem escolher um instrumento musical ou imagem que não se recordam de seu som. A pesquisadora toca primeiro um trecho de um instrumento escolhido mostrando a imagem ou a executa um trecho do instrumento escolhido e depois do outro. Por meio de conversa, analisar os elementos do som dos trechos escutados e compará-los entre si. Qual produziu sons mais fortes, o sons mais fracos, o sons mais agudos e o sons mais graves, sons mais longos e sons mais curtos, quem são os instrumentos. Realizar o maior número de análises possíveis. Ao final, cantar uma canção já aprendida pelos estudantes no decorrer das aulas. (PIEKARSKI, 2014, p. 174)

Nas sequências relatadas acima, pôde-se observar que a pesquisadora utilizou em suas aulas uma notável variedade de gêneros musicais que, de alguma forma, podiam enfatizar o ritmo. Jaques-Dalcroze relata em seus escritos suas experiências com músicas ritmadas, e deixa perceber relatos interessantes de suas vivências marcantes.

Como costume, Madureira (2008) relata que a família de Jaques-Dalcroze tinha a prática de assistir aos concertos gratuitos oferecidos na praça da cidade. Muitas das vezes, os concertos eram realizados pela Orquestra Imperial, sob regência de Johann Strauss II. Strauss foi um compositor austríaco de música ligeira, particularmente a música de dança e operetas. Dessa forma, evidencia que ao assistir os concertos de Strauss, Jaques-Dalcroze é exposto às experiências onde há um estimulo interessante da expressividade e movimento. De maneira específica, por causa da música ligeira, as operetas exigiam dos atores/cantores a expressividade a todo momento, pois muito mais que cantada, a história era contada através da interpretação.

A utilização de músicas de origem africana, e as brasileiras com raízes africanas em determinadas aulas, nos faz lembrar um outro episódio interessante na vida de Jaques-Dalcroze. Segundo ele, sua viagem à Argélia pôde lhe proporcionar muitas experiências e vivencias que futuramente colaborariam para a implantação de suas ideias quanto ao inovador ensino de música:

> Dalcroze ficou maravilhado com a exuberância daquela colônia francesa, situada entre praias selvagens e exóticas mesquitas, tendo mergulhado naqueles sabores orientais, bebeu moca, fumou chifa e acompanhou os rituais mágicos dos africanos, observando as contorções de suas danças e, sobretudo, a vivacidade rítmica de suas músicas de forte influência árabe. Para Dalcroze, o seu sistema de educação musical foi concebido naquele momento, sob inspiração dionisíaca. (MADUREIRA, 2008 p. 48)

Nota-se que o ritmo e movimento corporal são incorporados e se fazem presentes nas atividades. Há atividades que trabalham a percussão corporal, a percussão e ritmo com os instrumentos e outros materiais, os gestos e movimentos corporais, etc. Contudo, esses elementos são, em grande maioria, executados mediante comandos da professora. Em uma das atividades, por exemplo, a pesquisadora desenvolve a atividade da seguinte forma:

> Movimentação 1º. Momento: colocar as crianças em duas linhas (uma criança ao lado da outra), com os braços flexionados para frente como se segurasse um bebê. Os movimentos dos braços vão da direita para a esquerda e vice-versa, como se embalasse o bebê. Orientar sobre o movimento, que deve ser uniforme da direita para a esquerda e da esquerda para a direita como uma "onda" que vai e volta. 2º. Momento: pedir às crianças de uma linha para se voltarem de frente para a outra linha à frente. 3.º Momento: Continuando a mesma formação, as crianças de uma linha fazem "cadeirinhas" com as outras da outra linha para os bebês imaginários. Sem a quebra do andamento, mantém-se o embalo no pulso da canção, movendo as "cadeirinhas" da direita para a esquerda e da esquerda para a direita. (PIEKARSKI, 2014, p. 160 e 161)

A expressão, algo tão defendido nos fundamentos pedagógicos musicais de Jaques-Dalcroze, acaba não se efetivando diante dos comandos que a pesquisadora estipula a cada atividade. Compromete-se as possibilidades que o corpo tem em si, de expressão, e automaticamente, interfere a obtenção da consciência rítmica através do movimento corporal. Gestos induzidos e decorados, supõem uma movimentação corporal mecânica. O movimento corporal consciente, em Jaques-Dalcroze, parte da ideia de que o indivíduo, uma vez exposto à estímulos sonoros externos, consiga reconhece-los por meio da consciência do som. Uma vez reconhecidos, a consciência do ritmo corporal, permitiria a expressão autentica através do movimento, de qualquer estímulo rítmico interno e/ou externo.

A dissertação analisada traz em sua fundamentação teórica, todos os pressupostos de Jaques-Dalcroze. Porém, a prática tende a se distanciar da teoria. As atividades mostram-se interessantes, e possuem muitas possibilidades de vivência musical, porem a abordagem que a pesquisadora desenvolve, acaba não sendo compatível com que os fundamentos pedagógicos musicais dalcrozianos sugerem. Não se considerou, na análise, fatores externos que não fossem relacionados ao objetivo principal dessa pesquisa. Por isso, entende-se que as abordagens que a pesquisa traz, são consideráveis para o ensino musical do aluno com deficiência intelectual, e abre diálogos interessantes quanto à educação musical para alunos especiais.

4.8 "INFLUÊNCIA CONTRIBUIDORA DA RITIMA CORPORAL DE IONE DE MEDEIROS NO DESENVOLVIMENTO PERFORMÁTICO ORQUESTRAL; EXPERIENCIA DE APLICAÇÃO PRÁTICA", Bueno (2014).

Local de produção

O Programa de Pós-Graduação Profissional em Música, nível Mestrado, da Escola de Música, da Universidade Federal da Bahia (UFBA) foi aprovado pelo Conselho Acadêmico de Ensino da UFBA no dia 16.05.2012. Em novembro de 2012, a 141ª Reunião CTC/ES da CAPES aprovou esta proposta. Em maio de 2013 o PPGPROM iniciou a oferta de suas primeiras turmas, constituindo assim o primeiro programa de pós-graduação profissional em música do Brasil. A Escola de Música da UFBA foi criada em 1954, e se considera como uma das mais respeitadas e importantes instituições para o ensino superior em música no Brasil. O PPGPROM objetiva formar profissionais que sejam qualificados para o exercício de práticas avançadas e transformadoras nas áreas de atuação profissional em música, e para o desenvolvimento de atividades ligadas à pesquisa aplicada, desenvolvimento artístico, científico e tecnológico e docência. O curso de Mestrado Profissional em Música do PPGPROM é composto pelas seguintes áreas, com as respectivas linhas: *Área da Criação Musical – Interpretação* (Linha da Formação do Músico, Linha da Pedagogia Instrumental e Vocal e Linha Especial de Alta Performance Orquestral - criada em 2015); *Área da Educação Musical* (Linha da Formação do Educador Musical

e Linha da Pedagogia Instrumental e Vocal). O programa ainda conta com o COLEGIADO e REGULAMENTO INTERNO próprio.

Objeto da pesquisa e sujeitos

O objeto de pesquisa é a utilização da Ritmica Corporal para o desenvolvimento performático musical, e teve como sujeitos integrantes do Naipe das Madeiras da Orquestra Castro Alves – grupo pertencente aos Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia (NEOJIBA).

Bibliografia

Na presente pesquisa, os conceitos referentes a Émile Jaques-Dalcroze são apresentados mediante a bibliografia de três autores que procuram discutir e interpretar seus fundamentos. Dessa maneira, como embasamentos de sua fundamentação teórica, Bueno (2014) utiliza os escritos de Endler e Campos (2007) encontrados no trabalho acadêmico *A Rítmica de Dalcroze e a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner: uma Relação Possível;* Ribeiro (2012) encontrados na tese *Corpo, Afeto e Cognição na Rítmica Corporal de Ione de Medeiros – Entrelaçamento entre Ensino de Arte e Ciências Cognitivas;* e Mateiro e Ilari (2011) encontrados no livro *Pedagogias em Educação Musical.*

Fundamentação teórica: Pressupostos de Jaques-Dalcroze identificados na pesquisa

Nesta dissertação, o autor aborda Émile Jacques-Dalcroze como um dos teóricos base de sua pesquisa. Bueno (2014) demostra nortear seu trabalho fundamentado no conceito de Rítmica Corporal de Jaques-Dalcroze. Dessa maneira procura demonstrar como a prática dos exercícios deste sistema de ensino pode trazer contribuições ao desenvolvimento performático musical. “Essas experiências levaram Dalcroze a desenvolver a chamada Rítmica, um sistema da Educação Musical constituído de exercícios corporais com a finalidade de ensinar aos seus alunos os aspectos rítmicos, melódicos e harmônicos da música” (BUENO, 2014, p. 12 e 13).

Bueno (2014) enfatiza na parte teórica de sua pesquisa alguns dos princípios que permeiam o trabalho de Émile Jaques-Dalcroze. O pesquisador Inicia suas fundamentações na colocação do ritmo como movimento, e em sequência

contextualiza sobre a ligação intrínseca da prática do movimento no tempo e espaço. Em seguida, aponta outro princípio da pedagogia dalcroziana, que é a vivência corporal produzida através da percepção e sentido musical, que acaba por desenvolver o que Jaques-Dalcroze chama de consciência rítmica.

> Dalcroze menciona alguns princípios que sustentam seu trabalho. Um princípio é o entendimento de que ritmo é movimento. Logo, todo movimento é corporal (material), e precisa de tempo e espaço que são ligados pelo movimento corporal. Outro princípio é o de que o treinamento (experiências) corporal produz uma melhor percepção intelectual. Assim, o desenvolvimento de movimentos rítmicos traz o desenvolvimento da mentalidade rítmica. (BUENO, 2014, p. 12 e 13)

A pesquisa considera que o sistema dalcroziano pode ser categorizado em pelo menos quatro grandes áreas: Ginástica Rítmica, Solfejo, Improvisação e a Plástica Animada. Nesse seguimento, considera-se que o aluno inicia sua experiência por meio de movimentos corpóreos expressivos e conscientes; segue na experiência melódica, tonal e auditiva dos solfejos vocais externados também no corpo; continua pelos caminhos da improvisação onde pode-se haver criação e aplicação de seus conhecimentos musicais; e por fim chega até à plástica animada através da conversa fluída da ginastica rítmica, solfejo e improvisação.

Prática Pedagógica: Aplicabilidade dos Pressupostos de Jaques-Dalcroze na pesquisa.

A pesquisa de Bueno (2014) se desenvolveu num contexto orquestral, especificamente no Naipe das Madeiras da Orquestra Castro Alves – grupo pertencente aos Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia (NEOJIBA). O pesquisador utilizou em seu experimento gravações em vídeo de ensaios do Naipe das Madeiras da Orquestra referida, e salientou para auxiliar sua prática e análise alguns elementos da prática orquestra como: atenção, precisão de entradas, precisão e manutenção do andamento do pulso. Contudo, esses elementos foram julgados mais adaptáveis a proposta de associação e desenvolvimento da Rítmica Corporal Ione de Medeiros (RCIM).

> O objetivo do meu experimento foi aferir - através de análises de gravações em vídeo de ensaios do Naipe das Madeiras da Orquestra Castro Alves (grupo pertencente aos Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia [NEOJIBA], em Salvador/BA, realizados nas dependências do Teatro Castro Alves) – uma possível influência contribuidora, de adaptações minhas, de exercícios da Rítmica Corporal de Ione de Medeiros (RCIM) no

> desenvolvimento do domínio de elementos da prática orquestral por parte dos integrantes do referido grupo. Possível influência contribuidora esta, aqui, indicada pela verificação da redução – ou não - (no decorrer do período do experimento) do número de ocorrências de erros de execução mencionados adiante. (BUENO, 2014, p. 18)

Ou seja, Bueno (2014) menciona Émile Jaques-Dalcroze em sua fundação teórica como sendo um dos contribuidores do século XX para a educação musical, porém não o utiliza seus fundamentos em sua prática. Ao invés disso, direciona sua prática pelo viés da Rítmica Corporal de Ione de Medeiros. “No Brasil cita-se como exemplo de desenvolvedora de Rítmica Corporal. Nascida em 1942, em Juiz de Fora, Minas Gerais, formada em Piano, licenciada em Letras Neo Latinas, educadora musical e diretora teatral, Ione de Medeiros desenvolve sua Rítmica Corporal desde os anos 1970” (BUENO, 2014, p. 14).

Bueno (2014) apresenta em sua fundamentação teórica um quadro demonstrativo de como Jaques Dalcroze propõe a plástica animada. A seguir podemos observar a analogia entre elementos da música e do movimento por Jaques-Dalcroze:

Música	Movimento
Altura, tom	Situação e orientação dos gestos no espaço
Intensidade	Força muscular (dinâmica muscular)
Timbre	Formas corporais masculinas e femininas
Duração	Duração do movimento no espaço
Tempo métrico	Marcha
Ritmo sonoro	Ritmo gestual
Pausa	Imobilidade
Melodia	Sucessão contínua de movimentos
Contraponto	Oposição de movimentos
Acordes	Gestos associados
Progressão harmônica	Sucessão de movimentos associados
Frase musical	Frase gestual

Formas de composição	Distribuição de movimentos no tempo e no espaço
Orquestração	Oposição e combinação de diversas formas corporais

Fonte: Bueno, 2014 p. 14

Em seguida, no correr de sua escrita, o autor apresenta um exemplo de exercício criados por Ione Medeiros, demonstrando procedimentos adotados para sua execução. A seguir podemos observar:

Deslizamento de acento ─ alternância	Agrupamento de 5 tempos Todos andam pela sala num pulso comum. O professor indica um agrupamento de 5 tempos e solicita aos alunos que interfiram no pulso com uma palma, que se deslocará do quinto tempo em direção ao primeiro. O agrupamento de 5 tempos é realizado sete vezes, sendo que na primeira vez não há interferência em nenhum dos tempos, e na última há interferência em todos os tempos. 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 > 1 2 3 4 5 > 1 2 3 4 5 > 1 2 3 4 5 > 1 2 3 4 5 >

	1 2 3 4 5 > > > > > Variantes: - Fazer a mesma sequência mantendo o pulso e andando no mesmo lugar. - No lugar da palma, pode-se andar para trás ou saltar no mesmo lugar, ou emitir um som vocal etc.

Fonte: Bueno, 2014 p. 16

A pesquisa apresenta, em teoria, que Jaques-Dalcroze e Ione de Medeiros evidenciam a significância de uma prática onde o corpo seja meio importante da vivência musical participando cognição e emoção. Porém, ao analisar o desenvolvimento da prática de Oliveira (2014), não se encontram pressupostos explícitos de Émile Jaques-Dalcroze. Mesmo fazendo ligações entre Jaques-Dalcroze e Ione de Medeiros em sua fundamentação teórica, o autor evidencia em sua prática somente a Rítmica Corporal de Ione de Medeiros. Mais uma vez, percebe-se o quanto os fundamentos de Jaques-Dalcroze esvaiam-se dentre tantas teorias e reelaborações pedagógicas. Entende-se que seja curioso, e contraditório, o fato do pesquisador trazer em sua fundamentação teórica todos os pressupostos de Jaques-Dalcroze, porém, integrar sua prática a outro fundamento. A análise acaba por se tornar vaga, uma vez que o objetivo dessa é identificar a aplicabilidade da metodologia de Jaques-Dalcroze na pesquisa.

4.9 “MÚSICA: UM ESTÍMULO À EXPRESSÃO COGNITIVA E À LINGUAGEM DOS BEBÊS”, SILVA (2015)

Local de produção

O Programa de Pós-Graduação em Música, nível Mestrado, da Escola de Música e Artes Cênicas, da Universidade Federal de Goiás (UFG) UFG é regido pelo Regimento Geral dos Cursos de Pós-Graduação da UFG, segundo resolução nº 1108 do CEPEC e confere aos concluintes o grau de Mestre em Música. Como objetivo, o Mestrado em Música da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG, se compromete a capacitar profissionais da área de música para o exercício de atividades docentes, artísticas e

de pesquisa compatíveis com as necessidades da época vigente, desenvolver a pesquisa e a reflexão quanto à produção artística, instrumentalizando docentes/artistas para o aprimoramento de suas atividades Acadêmicas. O Programa possui o SEMPEM - Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG, iniciado em 2001, que propõe levantar debates contando com a participação de pesquisadores internacionalmente reconhecidos nas áreas de performance musical, musicologia, educação e saúde, composição e tecnologia aplicada à música. As atividades consistem em recitais, mini-cursos, masterclasses, palestras, mesas-redondas, comunicações e apresentação de pôsteres. O PPGM-UFG também possui, desde 2001, a **"***REVISTA MÚSICA HODIE*" avaliada pela Capes/Qualis como "B2".

Objeto da pesquisa e sujeitos

O objeto de pesquisa trata-se da influência da música no desenvolvimento cognitivo e na linguagem dos bebês , e teve como sujeitos bebês de zero (0) a dois (2) anos de idade. A pesquisa ocorreu ocorreram em duas unidades educacionais distintas, na qual uma delas era de educação básica formal, e a outra era de educação básica específica de música. "Especificamente, este estudo de vivência musical investigou (16) dezesseis bebês de zero a dois anos de idade, agrupados por classificação de estágios de desenvolvimento preconizados por Jean Piaget" (SILVA, 2015, p. 3).

Bibliografia

Na presente pesquisa, os conceitos, pressupostos e fundamentos dalcrozianos são apresentados mediante a bibliografia de interlocutores. Dessa maneira, como embasamento de sua fundamentação teórica, Silva (2015) utiliza os escritos de Ribeiro (2012) encontrados na tese de doutorado "*Corpo, afeto e cognição na rítmica corporal de Ione de Medeiros - Entrelaçamento entre ensino de arte e ciências cognitivas"*; Mateiro e Ilari (2011), encontrados no livro "*Pedagogias em educação musical*"; e Madureira (2008), encontrados na tese de doutorado "*Émile Jaques-Dalcroze sobre a experiência poética da rítmica uma exposição em 9 quadros inacabados*"

Fundamentação teórica: Pressupostos de Jaques-Dalcroze identificados na pesquisa

Na presente pesquisa, Silva (2015) propõe discursões e investigações quanto ao uso da educação musical de bebês para promover o desenvolvimento da linguagem falada. “Estudos sobre os efeitos da música na linguagem, comprovados pelos estudos sobre o cérebro, remetem às comprovações de que os estímulos musicais, na hora certa, podem promover o melhor desenvolvimento dos bebês.” (SILVA, 2015, p. 2). Nesse contexto, a pesquisa se apropria de tais estudos para fortalecer seu argumento de que a vivência musical de bebês, pode sim trazer benefícios para o desenvolvimento, tanto da linguagem musical, quanto da linguagem verbal.

> Por conta dos estudos de pesquisadores do cérebro, que comprovam os benefícios da vivência da música para a cognição musical, ficam fortalecidos os pressupostos desta pesquisa, quando se pretende mostrar que a música ajuda nas manifestações da percepção, da atenção, da memória, das relações sociais, na imitação e expressão e nos indícios de aprendizagem musical e de linguagem. (SILVA, 2015, p. 2)

Silva (2015) busca trazer em sua argumentação a importância do ensino musical que, quando se é entendido e visto como sendo fundamental na formação geral do sujeito, pode criar ligações desse sujeito com o mundo que o rodeia, proporcionando assim, importantes contribuições para todo o seu desenvolvimento. Émile Jaques-Dalcroze é apresentado como sendo um dos fundamentos teóricos e práticos da pesquisa, onde o corpo e o movimento são reconhecidos como pressupostos importantes no desenvolvimento cognitivo.

> A escolha do nome desses pesquisadores da área específica de música foi motivada pelo trabalho desenvolvido por eles na educação musical infantil. Esses pedagogos musicais não apenas falaram a respeito da musicalização, mas experimentaram a docência. Os resultados práticos das pesquisas desenvolvidas por eles influenciaram e tem influenciado toda uma geração de educadores musicais. (SILVA, 2015, p. 10)

Nesse contexto, considera-se que a prática da Rítmica de Jaques-Dalcroze, Segundo Emery (1975), trazia meios de desenvolvimento no aluno, de funções importantes como atenção (registrando aquilo que é ouvido), inteligência (analisando e compreendendo o que foi ouvido), sensibilidade (deixando-se invadir pelos sentimentos e emoções musicais).

A pesquisa aponta o fato de Jaques-Dalcroze não ter estipulado um método, propriamente dito, mas sim direcionamentos e orientações resultantes de suas

experiencias práticas como educador musical. Também aponta um outro fator bastante defendido por Émile Jaques-Dalcroze em seu método, que é o de se considerar a realidade e contextos culturais em que o aluno está inserido. “Para ele a pedagogia é uma arte e o educador tem a função de criar formas de ensino variadas, considerando a individualidade e a personalidade de cada um dos seus educandos.” (SILVA, 2015, p. 14). Outro fato apontado na pesquisa de Silva (2015), é o de que o método dalcroziano não foi desenvolvido com objetivos principais de se formar músicos profissionais, mas sim, objetivar uma educação musical pautada na vivência e experiência.

A rítmica, proposta metodológica criada por Jaques-Dalcroze (1920), é vista na pesquisa como “um processo educacional que agrega ritmo e expressividade corporal, com o objetivo de desenvolver a consciência rítmica corporal guiada pela música.” (SILVA, 2015, p. 14), e precisa antes de mais nada ser vivida na prática, antes mesmo de ser aprendida teoricamente. Uma de suas queixas era justamente o modo no qual a educação musical de sua época se encontrava, onde os professores pautavam-se apenas no intelecto e na teoria, e deixavam de lado a importância da prática e vivência para uma construção orgânica da música.

Prática Pedagógica: Aplicabilidade dos Pressupostos de Jaques-Dalcroze na pesquisa.

A prática da pesquisa se deu por meio da execução de aulas/sessões que seguiram da seguinte forma: “Música de entrada com saudação, seguidos por relaxamento, exercícios de respiração, atividade de corpo e movimento, atividades de ritmo e pulsação, imitação, som e silêncio, parâmetros do som, coordenação motora, afeto e música de saída.” (SILVA, 2015, p. 59)

A partir do relato do planejamento das aulas que Silva (2015) apresenta, transcreveremos a seguir como a autora utiliza e aplica os pressupostos de Jaques-Dalcroze na realização das atividades propostas.

1º sessão/aula:

> **Corpo e movimento:** Os sujeitos foram colocados em pé. Balançaram as mãos, pernas e pés com a música *Palhacinho mole* e *Fui ao mercado* (canção folclórica). **Ritmo e pulsação:** Em pé marchando, as crianças cantaram a canção folclórica *Marcha soldado*; em seguida, sentaram e tocaram

> instrumentos de percussão com as várias canções folclóricas, marcando o compasso binário. (SILVA, 2015, p. 73)

4º sessão/aula:

> **Corpo e movimento**: Foi acrescentado a essa aulas os bambolês, o objetivo dos bambolês era o trabalhar a coordenação motora com obstáculos e incentivar as crianças a lançar as bolas dentro do arco. Foi inserido a brincadeira de correr pela sala e parar assim que o piano parasse de tocar, trabalhando assim a percepção sonora e andamentos, já que a variação dessa brincadeira era o salto e o passo lento. **Ritmo e pulsação**: Nesta parte da aula foi trabalhada a sensação dos compassos quaternário, e binário, as melodias usadas foram canções folclóricas. (SILVA, 2015, p. 74 e 75)

5º sessão/aula

> **Corpo e movimento**: Esta seção foi feita com as placas sensitivas, objetivo dessas placas eram trabalhar a percepção através do corpo e o equilíbrio, incentivando as crianças a obedecer a um padrão que era composto de placas grande e pequena. **Ritmo e pulsação**: Na hora da pulsação as crianças tocaram tambores. Para trabalhar os conceitos de abrir e fechar, em cima e embaixo, foi usada a saia Dalcroze, logo em seguida foi feita a roda, cantando as canções folclóricas *atirei o pau no gato e ciranda cirandinha*, esta mesma saia foi usada para aprender as cores primarias. Cada foi cor foi apresentada com uma canção diferente. (SILVA, 2015, p. 75)

7º sessão/aula:

> **Corpo e movimento:** A pesquisadora pediu que as crianças corressem, pulasse, agachasse, batesse palma, o pé e rodassem ao executar esses movimentos elas deveriam emitir os seguintes encontros vocálicos: ei, ai, ui e ai. As músicas utilizadas foram: *Correndo com a escala de Dó maior e a canoa virou.* **Ritmo e pulsação:** Nesse momento da aula houve estímulo a lateralidade (esquerda/ direita). As crianças sentadas levantaram as pernas e fizeram o movimento de abre e fecha com as pernas, seguidos pelo balanceio. As músicas usadas foram: *A canoa virou e o pião entrou na roda.* (SILVA, 2015, p. 76)

8º sessão/aula:

> **Corpo e movimento:** Movimento de relaxamento e coordenação motora com a **música**: *Fuiao mercado.* **Ritmo e pulsação:** Pulsação binária, Marcha e o galope**.** Músicas*: Tambor, pirulito que batebate, o sapo não lava o pé, os indiozinhos.* (SILVA, 2015, p. 77)

10º sessão/aula: "**Pulso/ Ritmo:** Marcha**,** Galope e a pulsação." (SILVA, 2015, p. 79)

11º sessão/aula: "**Corpo e movimento: R**elaxamento e coordenação motora**.** Música: *Fui ao mercado.* **Ritmo e pulsação:** Pulsação binária e Marcha. Músicas: *Tambor, pirulito que bate- bate, o sapo não lava o pé, os indiozinhos."* (SILVA, 2015, p. 79)

12º sessão/aula:

Corpo e movimento: Correr e parar, este exercício exercita a percepção auditiva, além de trabalhar os andamentos. Usando os balões como estímulo para nomear partes do corpo. **Pulso/ Ritmo:** Marcação de Pulsação das canções folclóricas *Marcha soldado, a cobra não tem pé*, repetiram-se essas músicas alternando os andamentos para Rápido e Lento. Compasso quaternário- tocando e andando no pulso. (SILVA, 2015, p. 80)

13º sessão/aula:

Corpo e movimento: relaxamento e coordenação motora, trabalhando as partes do corpo. Objetivo trabalhar o relaxamento, o salto, e o reconhecimento partes do corpo. Musicas: *sacudindo, fui ao mercado, ploc ploc.* **Pulso/ Ritmo:** Marcação de Pulsação das canções folclóricas *O sapo não lava o pé, escravos de Jó* (nessa música foi trabalhado o compasso binário sendo que o 1 era feito batendo um copo no outro e o dois no chão), repetiram-se essas músicas alternando os andamentos para Rápido e Lento. Compasso quaternário- tocando e andando no pulso. (SILVA, 2015, p. 81)

14º sessão/aula:

Corpo e movimento: Objetivou-se trabalhar o relaxamento corporal, o salto, e o reconhecimento partes do corpo. Musicas: *sacudindo, fui ao mercado, marcha soldado, quem sabe.* **Pulso/ Ritmo:** Ouvir e relacionar as formas geométricas aos compassos: binário/circulo ternário/ triângulo e quaternário/ quadrado. Músicas: *Boi da cara preta, parabéns pra você e fui morar numa casinha.* (SILVA, 2015, p. 82)

15º sessão/aula:

Corpo e movimento: Objetivo desse exercício era trabalhar o relaxamento, o salto, o conceito de dentro e fora e o reconhecimento das partes do corpo. Musicas: *sacudindo, fui ao mercado, ploc ploc, pula pra dentro e pra fora e dó, ré, mi* cantando e saltando dentro dos quadrados. **Pulso/ Ritmo:** Marcando pulso com os tambores utilizando apenas 1 baqueta. **Músicas:** *boi da cara preta a dona aranha o sapo não lava o pé.* (SILVA, 2015, p. 82)

16º sessão/aula:

Corpo e movimento: bater palma, saltar, bater o pé para frente marchar com variação de andamento correr saltar e parar e trotar. Música: *Quem sabe, marcha soldado. Corre corre, escala de dó maior*. **Pulso/ Ritmo:** Compasso ternário, quaternário e binário, explorando uma vasta gama de sonoridades (prato, tambor, pandeiro, chocalho, triangulo entre outros.) música: *Terezinha de Jesus, a ovelha de Maria.* (SILVA, 2015, p. 83)

17º sessão/aula:

Corpo e movimento: Contração e relaxamento, postura e alongamento (o rei/ rainha e a bruxa). **Pulso/ Ritmo:** Marcha, Pulsação binária, ternária, quaternária, andamentos (rápido e lento) e dinâmica (forte e fraco). Tocar alternando as mãos. Músicas: *Boi da cara preta, canção da alegria, quem sabe, Terezinha de Jesus, a dona aranha, escravos de Jó e fui morar numa casinha.* (SILVA, 2015, p. 84)

18º sessão/aula

> **Pulso/ Ritmo:** Marcando o pulso no tambor com 1 baqueta, variações de pulsação e variação timbrica. Músicas: *Lá vai o soldadinho, boi da cara preta...* **Roda com ritmo:** Cantar e rodar usando a saia Dalcroze, foi trabalhado o conceito de cima e baixo cantado com gestos e para finalizar o exercício foi trabalhado as cores primarias dentro da saia, cada cor com uma música diferente. Músicas: *O circulo, atirei o pau no gato.* (SILVA, 2015, p. 85)

19º sessão/aula:

> **Corpo e movimento:** Saltos e pulso**.** Música: *ploc ploc.* **Pulso/ Ritmo:** Marcha, pulso com palavras (tambor, tum), nesse exercício foi trabalhado a percepção, ouvir a melodia tocada pelo piano e levar o bebê a reconhecera-la. Trabalhou-se também a intensidade da música (forte e piano). Músicas: *marcha soldado, lá vai o soldadinho, boi da cara preta, o sapo na beira da lagoa e fui morar numa casinha*. (SILVA, 2015, p. 86)

20º sessão/aula:

> **Corpo e movimento:** Trabalho de relaxamento, postura e movimentos corporais como abre e fecha, junto e separado, pra frente pra trás, pra cima pra baixo e salto. Músicas: *as mãos, vamos bater palminha, ploc ploc, corre sem parar, pulando como um canguru.* **Pulso/ Ritmo: P**ulso inteiro e divisão do pulso em dois, exploração de diversidade de timbres. Música: *Foi na loja do mestre André*. (SILVA, 2015, p. 86)

21º sessão/aula: "**Corpo e movimento:** relaxamento, contração, salto, partes do corpo (cabeça, ombro, joelho e pé). Música: Pulando como um canguru. **Pulso/ Ritmo:** Marcar pulso e cantar trocando a letra pelas vogais. Músicas: Marcha soldado." (SILVA, 2015, p. 87)

22º sessão/aula:

> **Corpo e movimento:** Partes do corpo (cabeça, ombro, joelho e pé), marchar, correr, saltar. Cantar as notas dó, ré, mi e fá andando para frente; fá mi, ré e dó voltando de costas. Dentro e fora cantando e pulando dentro dos bambolês. Músicas: *Maria tinha um carneirinho, marcha soldado, corre corre.* **Pulso/ Ritmo:** Dinâmica: Forte/ fraco. Compasso binário, ternário e quaternário (1 forte 2,3 e 4 fraco) Músicas: *Can can, parabéns pra você, once upon a dream.* (SILVA, 2015, p. 88)

23º sessão/aula:

> **Corpo e movimento:** Correr e parar, este exercício exercita a percepção auditiva, além de trabalhar os andamentos. Marchar alternando o canto e as batidas dos pés. Junto e separado – através da música trabalhou –se o conceito de juntar e separar feito com os braços e as pernas. Salto com os pés separados e com os pés junto. **Pulso/ Ritmo:** Marcação de Pulsação das canções folclóricas *Marcha soldado, o sapo na beira da lagoa, atirei o pau no gato e boi da cara preta.* Repetiram-se essas músicas alternando os andamentos para Rápido e Lento. Compasso quaternário- tocando e andando no pulso. (SILVA, 2015, p. 89)

24º sessão/aula:

Corpo e movimento: Correr, marchar, bater palmas (pra cima, pra baixo, pra direita e pra esquerda), pular e girar nos bambolês. *Músicas: corre corre, marcha soldado, vamos bater palminhas, vamos mostrar, canguru.* **Pulso/ Ritmo:** Pulsação, balanceio e o galope. Músicas: *A loja do mestre André* – timbres diversificados, *Chove chuvinha* – com clavas 1 no chão e 2 em cima, *Terezinha de Jesus* – Balanço para os lados alternando os pés com a saia Dalcroze, *Ode alegria* com os lenços 1 no chão 2,3 e 4 em cima, *A canoa virou* balanceio feito em dupla(mãe- bebê) com os lenços. (SILVA, 2015, p. 90)

25º sessão/aula:

Corpo e movimento: Relaxamento, correr, parar, saltar, marcha e partes do corpo. Músicas: *Corre corre, marcha soldado, vamos mostrar, canguru*. **Pulso/ Ritmo:** Pulso inteiro e divido em duas partes, som e silêncio Música: *A loja do mestre André* (utilizando timbres separados- tambor, chocalho, metalofone, caxixi) imitação dos sons e *Chove chuvinha* com martelos explorando ambientes variados da sala. Compasso binário, ternário e quaternário com os lenços (1 no chão, 2,3 e 4 em cima). *A canoa virou e nana neném* - expressão corporal feito com os lenços e em dupla. (SILVA, 2015, p. 90 e 91)

26º sessão/aula:

Corpo e movimento: Marchar, marchar e bater palma simultaneamente, Andamento (rápido e lento), salto, movimentos corporal de dentro e fora. Música: *Marcha soldado, fui ao mercado, ploc ploc, pula pra dentro.* **Pulso/ Ritmo:** Tocar no pulso, diversidade de timbres (Foram colocados à disposição dos bebês vários instrumentos, para que, durante as canções eles pudessem experimentar as mais diversas formas e sonoridades). Músicas: *Atirei o pau no gato, borboletinha, o sapo não lava o pé, boi da cara preta, fui morar numa casinha, de abobora vai melão, na Bahia tem.* (SILVA, 2015, p. 91)

27º sessão/aula:

Corpo e movimento: Relaxamento, contração, salto e marcha, palma (pra cima, pra direita, pra esquerda, pra baixo), galope. Música**:** *Marcha soldado, vamos bater palminha, o cavalinho alazão.* **Pulso/ Ritmo:** Pulso alternando as mãos (uma mão toca no tambor a outra no agogô). Música: *O tambor.* (SILVA, 2015, p. 92)

28º sessão/aula:

Corpo e movimento: Relaxamento, correr, parar, saltar, marcha, esticar nas pontas dos pés, alternar os andamentos entre lento e rápido, ligado e staccato. Músicas: *corre corre, a escala de dó maior, ploc ploc.* **Pulso/ Ritmo:** Pulso no ritmo alternando as mãos, compasso binário (1 forte 2 fraco), compasso ternário (1 forte no tambor 2 e 3 fraco no tamborim), quaternário (1 forte no tambor 2, 3 e 4 fraco no tamborim). Músicas*: O tambor, valsa, tema da nona sinfonia de Beethoven.* (SILVA, 2015, p. 93)

29º sessão/aula:

Corpo e movimento: Relaxamento, contração, correr, parar, saltar, marchar, esticar nas pontas dos pés, alternar os andamentos entre lento e rápido, ligado e staccato conhecer as partes do corpo (cabeça, ombro, joelho e pé). Músicas: *corre corre, a escala de dó maior, ploc ploc, fui no mercado.* **Pulso/ Ritmo:** Marchar tocando tambor, com os metalofones, tocar o ritmo da música *A loja do mestre André*, compasso quaternário marchar tocando sinos (4 passos para frente e 4 passos para trás, 4 passos pra direita e 4 passos pra esquerda), depois com os chocalhos (1 no chão e 2,3 e 4 vai subindo até a cabeça). Música: *marcha soldado, o tambor, boi da cara preta, ode alegria, a dona aranha.* (SILVA, 2015, p. 94)

30º sessão/aula:

Corpo e movimento: Como feito em todas as aulas à pesquisadora fez relaxamento, brincadeira de correr, parar, saltar, marchar, esticar nas pontas dos pés, alternar os andamentos entre lento e rápido, ligado e staccato conhecer as partes do corpo (cabeça, ombro, joelho e pé). Músicas: *corre corre, a escala de dó maior, ploc ploc, fui no mercado, canguru.* **Pulso/ Ritmo:** Pulsação com tambores e copos. Andar e dançar na pulsação batendo os pés e as mãos. Tocar os copos com baquetas fazendo movimentos circulares e marcando pulsação. Na canção *escravo de Jó* foram trabalhados os seguintes movimentos: Copo batendo no chão (*escravos de Jó, jogavam caxanga*) tirando os copos do chão e escondendo-os atrás da cabeça e voltando novamente a coloca-los no chão (*tira e põe*) e na parte final da música (*guerreiros com guerreiros fazem zig zig za*) primeiro tempo batendo no chão e segundo batendo um copo no outro no ar. Música: *O tambor, escravo de Jó, de abobora vai melão.* (SILVA, 2015, p. 94 e 95)

31º sessão/aula:

Corpo e movimento: Como feito em todas as aulas à pesquisadora fez relaxamento, brincadeira de correr, parar, saltar, marchar, esticar nas pontas dos pés, alternar os andamentos entre lento e rápido, ligado e staccato. Usando uma corda esticada trabalhou-se o conceito de cima e baixo, nesse exercício o bebê tinha que passar debaixo da corda e por cima dela, colocando sempre o desafio novo em cada etapa (ex: subir a altura da corda ou pedir para passa o pé direito primeiro). Músicas: *corre corre, ploc ploc, fui no mercado, João beijoqueiro, a canoa virou.* **Pulso/ Ritmo:** Pulsação através das canções: *Boi da cara preta, o sapo não lava o pé, fui morar numa casinha, na loja do mestre André.* Nesse exercício trabalhamos a diferença na forma de tocar e a sonoridade entre os instrumentos. Com os martelos foi trabalhamos a pulsação alternando as mãos, no binário uma batida de cada lado, no ternário uma batida em cada lado (1 e 2) e o 3 bater um martelo no outro em cima e no quaternário primeira no chão e os outro 3 tempos em cima. (SILVA, 2015, p. 95 e 96)

32º sessão/aula:

Corpo e movimento: Relaxamento, contração (fazer o mostro), brincadeira de correr, parar, saltar, marchar, esticar nas pontas dos pés, alternar os andamentos entre lento e rápido. Músicas: *corre corre e sacudindo*. Caminho feito com bambolês para saltar e trabalhar o conceito de dentro e fora. Música*: pula pra dentro*. **Pulso/ Ritmo:** No inicio desse exercício foi trabalhado o passo do gatinho – rápido, leve ascendente e tocado na 4º oitava. Em seguida foi mostrado a eles o passo do elefante – lento, pesado e tocado na 1º oitava. Em ambas as músicas *o gatinho e o elefante* a pesquisadora mostrou para a eles o movimento ascendente e descendente tocando no braço deles**.** O segundo momento desse exercício foi feito com os canos sonoros, o objetivo

era tocar alternando as mãos. Músicas: *marcha soldado e brilha brilha estrelinha*. (SILVA, 2015, p. 96 e 97)

34º sessão/aula:

Corpo e movimento: Relaxamento, andar, parar, correr e girar, marchar e Pular com o pé direito depois o esquerdo e com os dois pés. Música: *Andando, o jacaré, ploc ploc, eu vou chacoalhando e roda pião .* **Pulso/ Ritmo:** 1º momento**:** Galope (colcheias pontuadas). 2º momento: com os canos sonoros tocar da seguinte forma: 1º bater um cano no outro alternando as mãos depois alternando as mãos e tocando na lateral 3º momento: som silêncio, variação de andamento. Instrumento utilizado tambores 4º momento: ensaio da sinfonia dos brinquedos 3º movimento. 1º passo andar e dançar no pulso da música; 2º passo tocar com os chocalhos respeitando as mudanças de andamento e as pausas. Músicas: *cavalo alazão e Barnabé, o tambor, som do coração.* (SILVA, 2015, p. 98)

35º sessão/aula:

Corpo e movimento: Como feito em todas as aulas à pesquisadora fez relaxamento, brincadeira de correr, parar, saltar, marchar, esticar nas pontas dos pés, alternar os andamentos entre lento e rápido, ligado e staccato. Usando uma corda esticada trabalhou-se o conceito de cima e baixo, nesse exercício o bebê tinha que passar debaixo da corda e por cima dela, colocando sempre o desafio novo em cada etapa (ex: subir a altura da corda ou pedir para passa o pé direito primeiro). Músicas: *corre corre, ploc ploc, fui no mercado, João beijoqueiro, a canoa virou.* **Pulso/ Ritmo: objetivo:** Marcar pulso com andamento variando, conhecer timbres diferentes. Música: *A loja do mestre André.* (SILVA, 2015, p. 98 e 99)

36º sessão/aula:

Corpo e movimento: 1º momento**:** Rasgar papel, fazer bolinhas e depois soprar com força e com suavidade. 2º Momento: Tocar no cajon com as mãos e com os pés, alternando direita e esquerda. 3º momento: com a música *corre corre*. a) Correr e parar (pausa) em seguida levantar as mãos e cantar o encontro vocálico *ai;* b) Saltar e na pausa agachar e cantar o encontro vocálico *oi*; c) Andar devagar e na pausa cantar o encontro vocálico *ei.* Músicas*: chove chuvinha, marcha soldado e corre corre.* **Pulso/ Ritmo:** 1ºMomento: Cantar tocando dentro dos copos marcando pulso e depois fazendo movimentos circulares. 2º Momento: Usando copos de plástico verde e vermelho brincamos de abrir e fechar, ou seja, o bebê deveria sentar e tocar na lateral e no centro alternando as mãos. Na canção *escravo de Jó* foi feito um circulo, o copo deveria ser passado entre os bebês. Começou com um copo e terminou com cinco. 3º momento: cantar e tocar com os instrumentos de percussão variando os andamentos. 4º Momento a pesquisadora cantou e mostrou os instrumentos de percussão pelo nome, logo após ela cantou a musica vamos ver se advinha e testou o conhecimento dos bebês a respeito do nome e da forma do instrumento. Músicas: *Borboletinha e escravos de Jó*, *cai cai balão, dona arara e o sapo não lava o pé, vamos ver se advinha.* (SILVA, 2015, p. 99 e 100)

37º sessão/aula:

Corpo e movimento: Correr e parar, este exercício exercita a percepção auditiva, além de trabalhar os andamentos. Marcha alternando o canto e as batidas dos pés. Junto e separado – através da música trabalhou –se o

> conceito de juntar e separar feito com os braços e as pernas. Salto com os pés separados e com os pés junto. Músicas: *canguru, eu vou andar, tambor*. **Pulso/ Ritmo:** Com a canção *chove chuvinha* trabalhamos o pulso no tambor com a mão esquerda e o chocalho dividindo o tempo na mão direita. Logo em sequencia foi feito a integração entre imitação de sons de animais e relacionado com a canção *toc toc.* O objetivo desse exercício era que o bebê interagisse nomeando o bicho e imitando o som dos animais. No final foi pedido que os alunos marchassem e tocassem um tambor pequeno. Música: *Lá vai o soldadinho.* (SILVA, 2015, p. 101)

38º sessão/aula:

> **Corpo e movimento:** Trabalho de relaxamento, postura e movimentos corporais como abre e fecha, junto e separado, pra frente pra trás, pra cima pra baixo, galope e salto com variação de andamento. Músicas: *Junto e separa, vamos bater palminha, ploc ploc, corre sem parar, o cavalinho alazão*. **Pulso/ Ritmo:** Foram introduzidos novos instrumentos de percussão: bloco sonoro, agogô, jam block, tamborim e meia lua. 1º Momento: exploração sonora – deixar os bebês conhecer os novos instrumentos. 2º Com a música *a loja do mestre André*, mostrar os instrumentos novos dizendo os nomes e como soa. 3º colocar dois instrumentos de cada, um ficava a disposição do bebê e o outro ficava escondido. A pesquisadora tocava um instrumento e o bebê deveria achar o instrumento equivalente. 4º momento: tocar o seguinte ritmo: uma sequencia de seis grupos de colcheias seguido por quatro grupos de semicolcheias (compasso 4/4), música: *corre e pega.* 5º Momento: Tocar duas colcheias e uma semínima, alternando durante toda música (compasso2/4), música: *chove chuvinha*. (SILVA, 2015, p. 101 e 102)

Nesta pesquisa, a música se apresenta como sendo um meio pelo qual as cognições podem se desenvolver no ser humano. Sendo assim, as atividades desenvolvidas, voltaram-se de maneira mais ampla, às cognições. Contudo, pôde-se observar que os pressupostos de Jaques-Dalcroze puderam ser bem aproveitados no desenvolvimento. A pesquisadora se apropriou do uso do movimento corporal, da gestualidade, da exploração do espaço para pensar e desenvolver suas atividades.

De certa forma, Jaques-Dalcroze propõe que a música, por meio do movimento corporal, pode ser um grande benefício para o desenvolvimento das cognições, uma vez que Jaques-Dalcroze indagava a falta da interação mente-corpo, a qual analisava ser de extrema importância para uma aprendizagem musical mais abrangente. Em sua concepção, precisava-se haver a participação do organismo como um todo.

Jaques-Dalcroze (1920) propõe que, o que se representa pelo corpo, precisa ser uma externalização espontânea do que o corpo internamente propõe ao ser incentivado pelos estímulos musicais externos. Os estímulos musicais externos precisam mexer com os sentimentos internos. Acha-se aqui, uma ligação entre os objetivos principais da dissertação em questão, e os fundamentos de Jaques-Dalcroze. De maneira

dialética, as atividades propostas e relatadas acima, demonstram que a prática musical exercida, procurou estar em harmonia com os pressupostos de Émile Jaques-Dalcroze.

> Educação por e para o ritmo procura, acima de tudo, provocar nos alunos uma sensibilidade psicofísica, de modo que desperte necessidade neles e crie poder espontâneo de exteriorizar os ritmos musicais sentidos, interpretá-los de qualquer maneira, usando qualquer meio, mas todos inspirados por um conhecimento perfeito de relações de espaço, tempo e gravidade. O dançarino convencional adapta-se a música com sua técnica particular e um número, na verdade muito limitado, de automatismos; o ritmista vive essa música, a torna própria e seus movimentos a traduzem muito naturalmente. (JAQUES-DALCROZE, 1920, p.161, tradução nossa)

Émile Jaques-Dalcroze agrega valor à educação musical significativa na infância. Ele mesmo vivenciou na pele a experiência de se viver um ensino musical pautado apenas em conhecimentos teóricos. Evidencia, inclusive, que muitas de suas futuras concepções críticas sobre o ensino de música se dariam a partir da experiência que tivera quando criança. Berchtold (1965) relata que Jaques-Dalcroze chegou a declarar que considerava sua professora de piano como “horrorosa”, pois nas aulas não se sentia livre para evidenciar sua autoexpressão:

> A professora havia recomendado à minha mãe que eu fosse impedido de dedilhar o piano ao sabor das minhas fantasias, obrigando-me a realizar estritamente escalas e outras músicas insuportáveis. Eis talvez a razão do enraizamento, no meu pequeno subconsciente, da absoluta convicção de que a criança não deve iniciar os estudos de piano até que tenha recebido uma considerável educação musical fundamentada no desenvolvimento da sensibilidade e das faculdades auditivas. (JAQUES-DALCROZE apud BERCHTOLD, 1965, p. 31)

Encontra-se também nas atividades desenvolvidas, que o piano pôde se fazer presente como instrumento musicalizador. Émile Jaques-Dalcroze agrega ao piano um notório e eficaz meio pelo qual o aluno poderia pôr em prática a improvisação. Todavia, evidencia que existem outros meios para tal prática. Há possibilidades de improvisar também através do corpo e seu movimento, da voz cantada ou falada, da percussão, enfim, através de tudo o que possa levar o aluno à vivencias musicais significativas.

Nas atividades, observou-se que houve certo equilíbrio na utilização de comandos por parte da pesquisadora. Ou seja, houveram momentos em que o bebê seguia comandos, e houveram momentos em que o bebê tinha a autonomia de executar determinadas ações como: Correr, pular, bater no tambor, agachar, bater palmas, e

etc. Obviamente, essa afirmação poderia se tornar precisa, se feita mediante observação presencial do desenvolvimento da atividade. Mas, mediante relato, pôde se ter indícios de houve aplicabilidade fundamentada na metodologia dalcroziana.

Em suma, a análise feita pôde obter consideráveis resultados quanto a aplicabilidade dos fundamentos metodológicos de Jaques-Dalcroze na pesquisa. Dessa forma, considera-se que o objetivo principal da pesquisa foi o estudo da cognição e desenvolvimento da linguagem em bebês, e por isso, os fundamentos dalcrozianos não estiveram em primeiro plano. Contudo, ainda assim consideramos que a pesquisa pôde apresentar resultados positivos.

4.10 “ENSINO COLETIVO DE VIOLÃO: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA”, Sa (2016)

Local de produção

O Programa de Pós-Graduação em Música, nível Mestrado, da Escola de Música e Artes Cênicas, da Universidade Federal de Goiás (UFG) UFG é regido pelo Regimento Geral dos Cursos de Pós-Graduação da UFG, segundo resolução nº 1108 do CEPEC e confere aos concluintes o grau de Mestre em Música. Como objetivo, o Mestrado em Música da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG, se compromete a capacitar profissionais da área de música para o exercício de atividades docentes, artísticas e de pesquisa compatíveis com as necessidades da época vigente, desenvolver a pesquisa e a reflexão quanto à produção artística, instrumentalizando docentes/artistas para o aprimoramento de suas atividades Acadêmicas. O Programa possui o SEMPEM - Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG, iniciado em 2001, que propõe levantar debates contando com a participação de pesquisadores internacionalmente reconhecidos nas áreas de performance musical, musicologia, educação e saúde, composição e tecnologia aplicada à música. As atividades consistem em recitais, mini-cursos, masterclasses, palestras, mesas-redondas, comunicações e apresentação de pôsteres. O PPGM-UFG também possui, desde 2001, a “*REVISTA MÚSICA HODIE*” avaliada pela Capes/Qualis como "B2".

Objeto da pesquisa e sujeitos

O objeto de pesquisa é a elaboração de uma proposta metodológica de ensino coletivo de violão. O autor objetiva “sistematizar uma metodologia de ensino que contemplasse a formação musical inicial do aluno na educação básica e a ampliação do seu repertório musical por meio do Ensino Coletivo de Violão.” (SA, 2016, p. 130). Os procedimentos práticos da pesquisa ocorreram em uma Escola de Ensino Básico estadual. Teve como sujeitos, 16 alunos do ensino a nível médio, com idades entre 13 e 18 anos.

Bibliografia

Na presente pesquisa, os conceitos, pressupostos e fundamentos dalcrozianos são apresentados mediante a bibliografia de apenas um interlocutor. Dessa maneira, como embasamento de sua fundamentação teórica, Sa (2016) utiliza os escritos de Mariani (2012) encontrados no capitulo de livro “*Émile Jaques-Dalcroze: a música e o movimento”.*

Fundamentação teórica: Pressupostos de Jaques-Dalcroze identificados na pesquisa

A pesquisa traz uma proposta de ensino musical na educação básica através do Ensino Coletivo de Violão. Considera que o século XX trouxe grandes educadores musicais que, através de suas metodologias, possibilitam embasamentos teóricos para sua fundamentação. O século XX é um divisor de águas quanto ao que se refere às concepções sobre educação. Nesse contexto, “[...] educação musical passa a ser vista como uma experiência de vida, de forma ativa e integral, passando a romper com os modelos tradicionais, intelectualistas e passivos que se mantiveram até o século XIX.” (SA, 2016, p. 48).

O princípio da educação musical, segundo Jaques-Dalcroze (1920) é capacitar o aluno a dizer, após seus estudos, não "eu sei", mas "eu experimento". Dessa maneira, pode-se haver aprendizagem musical por meio da experimentação prática e significativa do indivíduo. Tal aprendizagem, supõe que se haja uma verdadeira prática antes da teoria.

As concepções teóricas de Jaques-Dalcroze se mostram importantes contribuintes para a construção da proposta que a pesquisa apresenta, e são consideradas por Sá (2016), como bases para se pensar as muitas ações metodológicas que o autor aplica em sua prática. Dessa Maneira, a pesquisa considera que "A proposta pedagógica de Jaques-Dalcroze parte do entendimento que o corpo deve ser o primeiro instrumento a ser treinado, contribuindo para desvencilhar o aprendizado musical de uma simples prática mecânica." (SA, 2016, p. 48).

É importante ressaltar aqui, a notória preocupação que Jaques-Dalcroze tinha em estimular no aluno uma prática não mecânica em seu processo de aprendizado musical. "Jaques-Dalcroze deseja libertar o aluno da inercia do corpo adquirida por meio de um processo de ensino-aprendizagem enciclopedístico, que privilegia a mente e o acúmulo de informações sem a participação do organismo como um todo." (MATEIRO & ILARI, 2011, p. 31)

Na metodologia dalcroziana, "A rítmica, o solfejo e a improvisação são as três ferramentas fundamentais da proposta" (SA, 2016, p. 48). Essa tríade precisa ser entendida e aplicada por meio da vivência e experiencia musical, combinada aos elementos da linguagem musical, e precisa ser pensada como um todo.

A pesquisa enfatiza também que, "Jaques-Dalcroze acreditava que, uma vez entendidos os princípios de seus exercícios de Rítmica, os mesmos deveriam ser adaptados a cada contexto, atendendo assim as características particulares de cada criança e de cada país." (SA, 2016, p. 48). Em sua proposta didática, Jaques-Dalcroze (1920) expressa que sua prática precisa levar em conta as características das crianças de cada país, e que é de interesse por parte de Jaques-Dalcroze, de que também haja uma renovação dessa didática a medida que a mesma seja adaptada às condições sociais e culturais dos alunos.

Além dos conceitos rítmicos, a pesquisa se apropria também das contribuições que Jaques-Dalcroze traz quanto a utilização do solfejo e do canto, que para Sá (2016), se constituem como sendo importantes princípios para a elaboração e norteamento de sua proposta metodológica de Ensino de Violão.

> Diante desses princípios, sendo cada um defendido por diferentes autores, foram elaborados procedimentos e recursos metodológicos objetivando proporcionar aos alunos uma formação musical inicial que contemplasse o

> aprendizado, tanto de aspectos teóricos/técnicos (conceitos musicais, leitura musical, técnica violonística, etc.), quanto aspectos socioculturais (ampliação do gosto musical, socialização, cooperação, motivação, etc.). (SA, 2016, p. 67)

Prática Pedagógica: Aplicabilidade dos Pressupostos de Jaques-Dalcroze na pesquisa.

Os aportes teóricos vistos no desenvolvimento da pesquisa, possibilitaram a elaboração de um material didático voltado ao ensino coletivo de violão. Tal material, de acordo com Sá (2016), foi elaborado com objetivos de utilização na vivência prática da pesquisa.

> O material está divido em três cadernos distintos. O **caderno 1**, contém as noções preliminares de postura e técnica violonística, os fundamentos da leitura de partitura inseridos por meio de uma proposta denominada pauta fragmentada, melodias fáceis de execução e exercícios de leitura em grupo, com a utilização da partitura em conjunto com a cifra. O **caderno 2,** é destinado ao estudo da Cifra, a partir de músicas populares com acordes sem pestana e de diversas variações das levadas rítmicas utilizadas pela mão direita no violão acompanhador. O **caderno 3,** designado como Repertório, contém arranjos escritos para o Ensino Coletivo de Violão, contemplando peças à duas, três e 4 vozes. É importante ressaltar que os três cadernos foram construídos para serem utilizados de forma simultânea nas aulas, e que a divisão do material em 3 cadernos é meramente organizacional (SA, 2016, p. 68).

Para a presente análise, procurou-se identificar nos recursos metodológicos que Sá (2016) utiliza na aplicação do material didático, possíveis momentos em que os princípios teóricos de Jaques-Dalcroze são usados como subsídios.

Sa (2016), em suas concepções sobre métodos abordadas na pesquisa, conclui e afirma que “os materiais didáticos designados como métodos de ensino de instrumentos musicais são construídos a partir de diferentes necessidades e objetivos educativos, os quais irão refletir a realidade para a qual foram concebidos.” (SA, 2016, p. 30). Mesmo que Jaques-Dalcroze tenha sido autor de vários materiais que espelhavam seus pensamentos em relação a música e seu ensino, não se é considerado que Jaques-Dalcroze tenha deixado um *método,* no contexto de um manual a ser estritamente seguido.

Sobre isso, Mateiro e Ilari (2011) ressaltam que no dia-a-dia do mundo musical, o conceito de *método* indica os materiais didáticos que discorrem uma série de

exercícios práticos e, muitas vezes metódicos, voltados a aprendizagem de instrumentos. “Assim, por exemplo, fala-se do “método *x* de falta doce”, “*tal* método de violão popular” etc.”(MATEIRO E ILARI, 2011, p.14). Tais *métodos* se encaixam apenas no domínio técnico do fazer musical sem aprofundamentos maiores quanto aos princípios e finalidades para seu uso e aplicação.

Ao contrário disso, Jaques-Dalcroze aglomera durante toda sua trajetória materiais que carregam pressupostos de caráter inovador que não podem se resumir apenas em “métodos quadrados”, que propõem uma mescla de técnicas e procedimentos que resultam os mesmos efeitos:

> Ao utilizar a palavra *método* para falar do legado deixado pelo compositor Jaques-Dalcroze à educação musical, estamos não somente nos referindo ao conjunto de composições e exercícios por ele elaborados para a prática de suas teorias pedagógicas, mas também a todo um conjunto de ideias filosóficas que fundamentam suas descobertas, numa pesquisa que se iniciou na juventude do artista , e que continua a existir naqueles que procuram adaptar os princípios da rítmica dalcroziana na formação do artista contemporâneo (MATEIRO E ILARI, 2011, p. 27).

Diferente do que Sa (2016) tenta objetivar em sua proposta de método, o material elaborado aparenta indicar e valorizar a prática antes da experiência. Nota-se um esforço do autor, em querer evidenciar Jaques-Dalcroze em sua prática, porém as ideias se confundem. O solfejo e o canto, pressupostos de Jaques-Dalcroze que foram abarcados na pesquisa, foram utilizados “Para favorecer o desenvolvimento da leitura musical, da afinação vocal e do ouvido musical,[...] realizadas a leitura métrica e o solfejo dos exercícios e das músicas antes da execução no instrumento” (SA, 2016, p.81).

O solfejo (estudo da melodia e harmonia) é apresentado por Émile Jaques-Dalcroze como sendo um estudo que “desperta” faculdades tonais que, uma vez despertadas, servirão de auxílio para as experiências musicais vivenciadas, através da voz e canto, pelo indivíduo:

> O estudo de "Solfège" desperta a sensação de graus e proporções de elevação dos sons (tons) e a capacidade de reconhecimento de seus selos. Ensina os alunos a ouvir e representar mentalmente melodias e seus contrapontos em todos os tons, harmonias e combinações de qualquer tipo, decifrá-los e improvisá-los vocalmente, anotá-los e compor. (JAQUES-DALCROZE, 1920, p.78)

Entretendo, como vimos nos capítulos anteriores, “Dalcroze organizou um sistema de relações entre a música e a gestualidade, uma espécie de solfejo corporal, denominado como Plástica Animada (*Plastique Animée*)” (MADUREIRA, 2008, p. 71). O solfejo precisa ser vivido antes de ser teorizado. Antes de ser escrito, o solfejo precisa ser cantado, e/ou expressado através dos gestos corporais. Neste sentido a proposta está bastante longe dos pressupostos de Jaques-Dalcroze.

Sa (2016) relata que buscou incentivar os estudos das melodias no violão de maneira simultânea com a realização do solfejo. Segundo o autor, tal ação contribui para a memorização das notas no braço do violão, e contribui também para a habilidade da leitura musical. “Além de favorecer o desenvolvimento inicial da habilidade de leitura musical, a realização do solfejo antes e durante a execução instrumental favoreceu a memorização das melodias estudadas e o desenvolvimento do ouvido musical.” (SA, 2016, p.106). O autor também afirma que o fazer musical se potencializa por meio da aquisição da habilidade de se executar a técnica.

Contudo, essas ideias entram em discordância com os fundamentos metodológicos dalcrozianos. Jaques-Dalcroze não desprezava o saber técnico, porém esforçar-se para fazer com que a educação musical recebida pelos seus estudantes, fosse significativa por meio de suas práticas. Dessa maneira, Jaques-Dalcroze buscou formulações de modificar as práticas de seu ensino a fim de mudar o objetivo dos conservatórios, que se limitavam apenas numa formação musical técnica. “Dalcroze sabia que, afundados em suas carteiras, os estudantes jamais compreenderiam o verdadeiro sentido do fazer musical. A primeira medida foi afastar as mesas e propor aos alunos que caminhassem pela sala”, (MADUREIRA, 2008, p.65).

A memorização que Sa (2013) menciona, sugere consecutivas repetições dos exercícios técnicos. Jaques-Dalcroze (1920, p. 54,) evidencia que as “repetidas experiências” no processo de aprendizagem proporciona o desenvolvimento da *Consciência do som*, e da *consciência de ritmo corporal*. Tais consciências precisam ser despertadas por meio de experiências musicais significativas, aonde o corpo torna-se ponto inicial para a vivência. Então, considera-se que as “repetidas experiências” mencionadas por Jaques-Dalcroze, não se baseia apenas em repetir vez por vez os exercícios a fim de se chegar a um resultado meramente técnico.

Sá (2016) objetivou o uso das concepções teóricas de Jaques-Dalcroze como importante base metodológica para sua pratica. Contudo, observou-se que seu objetivo não pode ser alcançado plenamente. O autor aponta os pressupostos da pedagogia musical dalcroziana, porém sua execução se distancia da teoria. Mais uma vez, vale lembrar que a análise procurou identificar apenas os fundamentos metodológicos de Jaques-Dalcroze, porém ele não foi o único teórico utilizado na pesquisa. Sendo assim, os resultados adquiridos podem se assemelhar a outras metodologias que também podem se mostrar significativas.

4.11 “A AQUISIÇÃO DE ELEMENTOS DA LINGUAGEM MUSICAL E O DESENVOLVIMENTO DA TÉCNICA INSTRUMENTAL ASSOCIADOS ÀS ATIVIDADES DE CRIAÇÃO EM AULAS DE PIANO”, Longo (2016).

Local de produção

O Programa de Pós-Graduação em Música, nível Mestrado e Doutorado, do Instituto de Artes, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) surgiu em 2001, a partir do desmembramento do programa de Pós-Graduação em Artes. O Programa constitui um centro de estudos musicais que conjuga a pesquisa e a prática artística em vários gêneros musicais – da música experimental contemporânea à música popular e à música de tradição histórica – em suas dimensões teórico-conceituais e práticas. Conta com onze grupos de pesquisa ativos. O PPGM/Unicamp concentra-se apenas na área de Concentração “Música: Teoria, Criação e Prática”, que tem abrangência em três linhas de pesquisa: Estudos instrumentais e Performance musical; Música, Cultura e Sociedade; e Música, Linguagem e Sonologia. o Programa de Pós-Graduação em música do Instituto de Artes da Unicamp propõe valorizar a associação entre atividades sistemáticas de ensino e de pesquisa, e objetiva: Produzir conhecimento na área de música por meio da pesquisa acadêmica de caráter teórico e/ou artístico a fim de formar professores qualificados para exercer a docência e pesquisa no ensino. Os cursos de Mestrado e Doutorado em Música receberam nota 6 na avaliação CAPES referente ao quadriênio 2013/2016, e foram reconhecidos pela Portaria MEC 524, de 29/04/08. Isso contribui para que o Programa da Unicamp de torne o PPG em Música mais bem avaliado dentre as universidades paulistas e o

segundo melhor avaliado em âmbito nacional. O programa ainda conta com o COLEGIADO e **REGULAMENTO INTERNO próprio.**

Objeto da pesquisa e sujeitos

O objeto de pesquisa é uma investigação em atividades de criação realizadas em aulas de piano nos níveis iniciais do estudo do instrumento, e teve como sujeito uma aluna, no nível iniciante do estudo de piano.

Bibliografia

Na presente pesquisa, os conceitos, pressupostos e fundamentos de Jaques-Dalcroze são apresentados mediante a bibliografia de alguns autores. Dessa maneira, como embasamento de sua fundamentação teórica, Longo (2016) utiliza os escritos de Fonterrada (2008) , encontrados no livro "*De tramas e fios um ensaio sobre música e educação;* Bachmann (1998), encontrados no livro *La Rítmica Jaques-Dalcroze – Una educación por la música y para la música*; Poncet (1997), encontrados no artigo *Jaques-Dalcroze e a Rítmica; O ensino do piano e da improvisação;* Llongueras (1942), encontrados no livro *El ritmo en la educación y formación general de la infância;* Mariani (2011), encontrados no capítulo de livro *Émile Jaques-Dalcroze: A música e o movimento;* Rodrigues (2005), encontrados no artigo *A Rítmica de Émile Jaques-Dalcroze: Uma educação por e para a música.*

Fundamentação teórica: Pressupostos de Jaques-Dalcroze identificados na pesquisa

Longo (2016) propõe em sua pesquisa, abordar em Jaques-Dalcroze apenas pressupostos que sejam específicos à música e ao ensino de instrumento. A pesquisadora apresenta a metodologia dalcroziana como sendo uma das metodologias que visam a necessidade de ampliar as possibilidades do ensino musical e apontam para a importância de se incentivar as práticas criativas dos alunos. "As práticas criativas se referem a atividades que envolvam criatividade. O termo criatividade faz alusão à imaginação, liberdade de escolhas e caminhos, invenção de algo novo, novas ideias" (LONGO, 2016, p. 22). Dessa maneira, Dalcroze é apontado

como um dos educadores musicais que desenvolvia uma prática criativa no processo de aprendizagem de seus alunos:

> O que Dalcroze quis demonstrar é que um ensino puramente teórico e intelectual, não era suficiente para formar alunos que fossem musicalmente expressivos, nem para desenvolver suas percepções auditivas, e nem lhes estimular a criatividade. Por exemplo: exercícios de harmonia apenas escritos no papel e que não fossem percebidos auditivamente não teriam sentido musical real; o aprendizado das durações das notas musicais não se dá pelas proporções matemáticas que possuem, mas sim pelas suas reais durações no tempo e que podem ser percebidas mais facilmente pelo corpo em movimento. (LONGO, 2016, p. 26 e 27)

Em sua fundamentação teórica, a Rítmica Dalcroziana é apontada por Longo (2016) como sendo uma metodologia completa que procurava abranger não somente elementos rítmicos musicais, mas também outros aspectos da música. Além disso sua base se firmava na corporeidade, ou seja, o corpo poderia por si só ser o meio de vivências musicais significativas internas e externas.

> A relação entre a música, o corpo e o movimento é trabalhada dentro da Rítmica, respeitando a sequência de aprendizado que segue: sentir, viver, analisar e intelectualizar. Inicialmente, o corpo absorve as sensações sugeridas pelos estímulos recebidos e, pelo movimento vivencia as qualidades sonoras, e somente após essa vivência é que se passa à análise e à compreensão intelectual. Essa forma de aprendizado requer que o aluno esteja atuando com atenção, concentração e memória, fazendo com que estas habilidades também sejam desenvolvidas cada vez mais a cada atividade. (LONGO, 2016, p. 27 e 28)

Como já mencionado acima, Longo (2016) direciona os pressupostos da metodologia de Jaques-Dalcroze, para o ensino de instrumento, pois acredita que os princípios norteadores da Ritmica Dalcroziana podem ser importantes contribuições pedagógicas. “Todas as reflexões sobre a Rítmica se adaptam ao ensino do instrumento e o enriquecem: proporcionar o desenvolvimento das capacidades sensório-motoras, sensíveis, mentais e espirituais, e valorizar as possibilidades expressivas e criativas de cada aluno” (LONGO, 2016, p. 29). Desse modo, Longo (2016) se aporta ao ensino do piano. Esse instrumento foi muito evidenciado por Jaques-Dalcroze, e também outros artistas da música, devido às circunstâncias em que tal instrumento se estabelecia na época.

> Dalcroze viveu numa época em que o piano atingiu seu ápice com o desenvolvimento de sua construção pelas grandes fábricas do instrumento, a educação instrumental se voltava à formação de intérpretes virtuosos, influência Lisztiniana, e o ensino se dava com grande ênfase na formação intelectual. A sua grande contribuição se dá num período em que a improvisação não era mais prática tão comum e muitos professores não se ocupavam em ensiná-la. Sendo Dalcroze um habilidoso improvisador, ciente

> da importância dessa ferramenta, ele a torna um elemento fundamental para o desenvolvimento de suas práticas. (LONGO, 2016, p. 29)

Émile Jaques-Dalcroze desenvolve em seus estudos, exercícios que objetivavam o desenvolvimento e prática da improvisação. Longo (2016) diz que esses exercícios também procuravam desenvolver as diversas habilidades que a música pode oferecer aos que a vivencia. Ao dedilhar no piano, Jaques-Dalcroze instigava reações do corpo através do que ele chamava de Jogo no piano, onde procurava desenvolver "Concepção de compasso, estudo de determinados ritmos, automatismos de sensações tátil-auditivas, dissociação de movimentos, exercícios de concentração, audição interior, estudo de anacruses, silêncios, fraseado, dinâmica, expressão, leitura" (LONGO, 2016, p. 30).

Prática Pedagógica: Aplicabilidade dos Pressupostos de Jaques-Dalcroze na pesquisa.

Como prática da pesquisa, foram realizados processos criativos que procuravam ajudar na aprendizagem musical em aulas de piano através de atividades propostas pela autora. As atividades, foram realizadas com uma aluna chamada Ana, em nível iniciante no piano. Longo (2016) apresenta em sua pesquisa, relatos de como se desenvolveram as aulas. Dessa maneira, veremos a seguir descrição dos momentos em que a improvisação pôde ser percebida como atividade principal (AP) nas aulas desenvolvidas pela pesquisadora.

AULA 1:

AP4: IMPROVISAÇÃO:

> A profª solicitou que Ana escolhesse dois grupos de duas ou três teclas pretas para tocar simultaneamente utilizando mão direita e mão esquerda. Estabeleceu-se um diálogo musical entre a profª e Ana. A profª perguntava musicalmente, e a aluna respondia sempre com o mesmo ritmo, então a profª disse que poderia responder diferente, como numa conversa. Em seguida, Ana fez perguntas musicais e a profª respondeu. Finalizaram ambas improvisando juntas uma pergunta e uma resposta. O diálogo baseou-se em frases com quatro pulsos, tanto para as perguntas como para as respostas. (LONGO, 2016, p. 70)

AP 5: IMPROVISAÇÃO:

"Criar uma história sonora, utilizando qualquer grupo de teclas pretas, livremente. Ana tocou experimentando, como que buscando lugares para tocar" (LONGO, 2016, p. 71).

AP7: IMPROVISAÇÃO:

“Ana tocou Ondas e a profª improvisou simultaneamente uma melodia no registro agudo, utilizando as teclas pretas. A profª tocou a música e pediu a Ana que improvisasse” (LONGO, 2016, p. 72).

AP 8: IMPROVISAÇÃO:

“Ana solo, tocou *Ondas*, depois improvisou melodias e *Ondas* novamente. Tocou o improviso alternando as mãos – uma ou três notas em cada mão – na mesma região do piano” (LONGO, 2016, p. 73).

AULA 2:

AP 10: IMPROVISAÇÃO

> Ana tocou *Ondas*, fez um pequeno improviso (sons graves, na pulsação, três compassos) e *Ondas* novamente. Parecia ter o senso do compasso quaternário, mas o segundo compasso ficou com três tempos. A profª sugeriu que fizesse um passeio mais demorado, “pode ser um passeio de barco, que flui na água”. Ana fez quatro compassos quaternários com mãos alternadas, com o seguinte ritmo. (LONGO, 2016, p. 74)

AULA 4:

AP20: IMPROVISAÇÃO

> Ana experimentou as duas teclas pretas tocando ascendentemente e descendentemente. A profª tocou um baixo como base (figura 6) e alternou com Ana a improvisação nas duas teclas pretas. Na segunda vez que Ana tocou, a profª não interrompeu e ela seguiu improvisando sem alternar. Em seguida, a profª pediu que tocasse cada grupo de duas teclas pretas com a mesma mão, para que ela pudesse articular 2º e 3º dedos. No início, a profª indicou por gesto quando começar e finalizar a frase, depois ela foi percebendo e executando as frases com a mesma duração, sem que a profª tivesse comentado a respeito. (LONGO, 2016, p. 79)

AULA 7:

AP31: IMPROVISAÇÃO

> A profª tocou um acompanhamento no baixo em 6/8, e perguntou com qual meio de transporte poderia parecer. Ana disse que parecia um passeio de carro. Alternando com a profª, Ana improvisou melodias nas teclas pretas, mantendo o pulso e a rítmica correspondente ao compasso 6/8, manteve a mesma duração de frase da profª, a mesma quadratura, e articulação legato. (LONGO, 2016, p. 86)

AP33: IMPROVISAÇÃO

“A profª tocou *Ondas* com Ana improvisando no registro agudo. Ela executou toda a improvisação em quiálteras de três semínimas contra duas executadas pela profª” (LONGO, 2016, p. 73).

AULA 8:

AP34: IMPROVISAÇÃO

> A profª tocou o mesmo baixo da Barcarola nas teclas pretas. Ana - É para improvisar nas pretas ou nas brancas? Profª - Vamos experimentar. Experimentaram nas brancas, mas Ana riu e disse que “é melhor tocar nas pretas”. Ana tocou, nas teclas pretas, alternando com a profª. Cada seção com uma mão, ora direita, ora esquerda, seguindo a quadratura de quatro compassos, mantendo o pulso e usando os ritmos. Apenas perdeu o ritmo por questões técnicas, quando o dedo não respondeu como intentava. (LONGO, 2016, p. 87)

AP38: IMPROVISAÇÃO

> A profª tocou *Ondas* com Ana improvisando no registro agudo. Diferente das primeiras aulas, Ana improvisou usando várias figuras rítmicas (semínima, colcheia, mínima), seguindo as frases. A profª pediu outra improvisação, Ana disse que não se lembrava do que havia feito. A profª diz que não precisava tocar igual. Ana seguiu tocando, parecendo que buscava outros ritmos, usou síncopas, acelerou e saiu um pouco do pulso. Tocaram novamente e Ana fez outros ritmos, sempre seguindo o pulso e as frases. Ana disse ter gostado mais da primeira improvisação por “ter mais a ver com a música”. (LONGO, 2016, p. 89)

AP39: IMPROVISAÇÃO

> Ana tocou solo: *Ondas* – improvisação – *Ondas*. Comparando sua improvisação com as das primeiras aulas, o improviso foi mais longo, percebia-se que ela tocava mais segura e decidida. As frases foram irregulares, manteve a pulsação, usou ritmos variados e síncopas, passou a melodia de uma mão para outra com fluidez. Esta improvisação, ela também considerou que “tinha a ver com a música” e gostou. (LONGO, 2016, p. 90)

AULA 10:

AP42: IMPROVISAÇÃO

> A partir dos acordes da música *Cai cai balão* - tônica e dominante, a profª. tocou uma sequência harmônica, em Dó M, para que Ana criasse melodias. Ressaltou a respiração entre as frases. Ana começou em anacruse. A profª pediu que fizesse uma vez com mão direita e outra vez com mão esquerda. Ana buscava terminar de preferência na tônica e dizia “combina mais”. A profª propôs outro ritmo no baixo, com a mesma sequência harmônica. Ana improvisou algumas vezes com mão direita e outras com mão esquerda, sempre procurando terminar primeira frase na nota Sol e segunda frase na nota Dó. Disse depois que gostou assim, terminando nestas notas. (LONGO, 2016, p. 91 e 92)

AULA 11:

AP46: IMPROVISAÇÃO

> Com o mesmo acompanhamento de *Cai cai balão*, a profª propôs improvisar melodias. A princípio estava difícil coordenar as duas mãos. A profª sugeriu então, tocar quatro sons a cada baixo, mas ficou complexo seguir o fraseado e a regularidade dos compassos. Outra sugestão foi tocar os baixos quando quisesse, alternando notas Dó e Sol. Dessa maneira, Ana conseguiu a regularidade e o fraseado. Observa-se que nas duas improvisações, executou com quadratura de oito compassos, repetindo uma vez nota Sol para então finalizar com a tônica Dó. (LONGO, 2016, p. 93 e 94)

Aula 14:

AP54: IMPROVISAÇÃO

> Ana e a profª executaram o ritmo da parte B, da música *Voo da Abelha,* batendo palmas. A profª propôs improvisar uma melodia usando o mesmo ritmo, mas sem repetição de notas. Fizeram uma preparação cantando o ritmo e movendo os braços. Ana escolheu tocar nas teclas pretas e improvisou algumas vezes mantendo o ritmo proposto. A profª fez outra proposta: quatro compassos com mão direita e quatro com mão esquerda. Ana fez uma variante rítmica. Novamente com a mão que queria, fez o ritmo sem se dar conta da mudança. (LONGO, 2016, p. 99)

AULA 15

AP55: IMPROVISAÇÃO

> Ana relatou que criou melodias, em sua casa, com o ritmo proposto na aula anterior, mas não as memorizou. A profª cantou o ritmo e Ana disse que era da música *Voo da Abelha*. A profª disse para usar a mesma ideia para improvisar. Ana improvisou outras melodias com o mesmo ritmo, na terceira vez alterou o ritmo com coerência e musicalidade, repetindo a mesma variante da aula anterior. (LONGO, 2016, p. 100)

AULA 17

AP61: IMPROVISAÇÃO

> Utilizando as notas duplas da mão esquerda da música *Negrinho Barnabé* em Dó M, a profª propôs que Ana improvisasse melodias com a mão direita, em andamento tranquilo e com um ritmo simples: quatro sons iguais na mão direita contra um na esquerda. Ao experimentar, Ana fez na primeira vez em compasso ternário e depois em quaternário. A profª disse que ela poderia também dar umas “paradinhas” – tocar som longo, e exemplificou cantando um ritmo . Ana começou em compasso ternário e terminou em quaternário (parecia estar buscando, tentando executar a proposta). A profª, com o intuito de deixá-la mais segura, cantou um ritmo para que ela repetisse, primeiramente cantando e após no piano. Depois cantaram o ritmo e Ana tocou a mão esquerda (notas Dó e Sol). Em seguida, Ana tocou improvisando, mas parecia não estar muito à vontade com o ritmo. A profª sugeriu que fizesse como quisesse. Ana tocou. Como tarefa para a semana, a profª pediu que Ana criasse uma melodia, usando essas notas duplas na mão esquerda, podendo variar o ritmo em ambas as mãos, da maneira que ela sentisse, que memorizasse e não escrevesse. (LONGO, 2016, p. 105)

Aula 22:

AP76: IMPROVISAÇÃO

> A profª tocou uma cadência em Dó M: I-VI-V-I em compasso ternário, e pediu que Ana improvisasse nas teclas brancas, duas notas vizinhas (graus conjuntos), após cada acorde. Ela o fez, mas prolongava o último som, então profª pediu que fizesse pausa quando o acorde era tocado (no 1º tempo), e solicitou que usasse os dedos 2 e 3. Em seguida, Ana tocou a cadência (apenas a fundamental de cada acorde) com mão esquerda e a profª improvisou. Depois Ana tocou as duas mãos: a cadência com a mão esquerda, e improvisou com a mão direita. A princípio, ela demorava pra escolher os sons da mão direita, então a profª disse para não pensar quais sons iria atacar, mas deixar a mão tocar livremente. Orientou-a para que mantivesse sons longos na mão esquerda, dando base para a mão direita. Ana conseguiu coordenar e criar, mantendo a pulsação. Na maioria das vezes finalizou com a nota Mi (terça do acorde). Para que ela seguisse explorando em sua casa, pediu que criasse uma música com o mesmo padrão e se tivesse vontade, poderia também utilizar saltos (graus disjuntos). (LONGO, 2016, p. 114)

Aula 26:

AP91: IMPROVISAÇÃO

> A profª disse para improvisar sem muita preocupação se a música ficará linda ou não. Pediu para experimentar os sons escolhidos. Propôs primeiramente de seguir o comando de compasso da profª que dizia dois ou quatro, para que ela alternasse os compassos, tocando sempre em movimento ascendente ou descendente. Depois pediu que ela mesma alternasse os compassos livremente. Ela escolheu outros sons para improvisar. Em nova improvisação, a profª sugeriu que tocasse as notas na sequência que quisesse, podendo também repetir as notas. Ana procurou fazer a variação, mas notou-se que teve um pouco de dificuldade na realização. Ana disse que achou legal, mas também que percebeu ter se perdido um pouco no compasso. A profª esclareceu que isso é normal, que precisava exercitar bastante, e disse que ela poderia elaborar uma composição com mudança de compasso. Em seguida, Ana tocou novamente *Brincando de Bola,* procurando perceber as variações de compasso. (LONGO, 2016, p. 127 e 128)

Por ser o instrumento utilizado desde sua tenra idade de 6 anos, o piano torna-se grande referência para Jaques-Dalcroze no aperfeiçoamento de seus estudos musicais. Nota-se que muitas de suas futuras concepções de teor crítico sobre o ensino de música se dariam a partir da experiência que tivera quando aprendia o instrumento. Berchtold (1965) relata que Jaques-Dalcroze chegou a declarar que considerava sua professora de piano como “horrorosa”, pois nas aulas não se sentia livre para evidenciar sua autoexpressão. “A professora havia recomendado à minha mãe que eu fosse impedido de dedilhar o piano ao sabor das minhas fantasias, obrigando-me a realizar estritamente escalas e outras músicas insuportáveis” (JAQUES-DALCROZE apud BERCHTOLD, 1965, p. 31).

Émile Jaques-Dalcroze defende o piano como instrumento que poderia proporcionar uma experiência mais diversificada e significativa aos alunos quando utilizado para propor combinações de elementos musicais como o ritmo, melodia e harmonia. Em sua prática ao piano “conduzia o desenrolar das lições de música através da fabricação de ritmos e sonoridades ao sabor de suas fantasias e de acordo com as dificuldades apresentadas pelos estudantes” (MADUREIRA, 2008, p.66).

No processo de desenvolvimento da prática de Longo (2016), observa-se situações em que a pesquisadora procura instigar e aguçar a imaginação, e procura desenvolver o protagonizando da aluna. Longo (2016) desenvolve uma prática gradual a partir das dificuldades que iam sendo apresentadas pela aluna. Uma menção importante que poderíamos fazer, seria o fato de que na maioria das vezes a professora já chegava com propostas prontas. Isso pode ser um fator que pudesse limitar as possibilidades de improvisação por parte da aluna.

A improvisação foi uma AP (atividade principal) em muitas das aulas realizadas. Émile Jaques-Dalcroze agrega ao piano um notório e eficaz meio pelo qual o aluno poderia pôr em prática a improvisação, e Longo (2016) evidencia tais evidencias em sua fundamentação teórica. Sua pesquisa aponta que Émile Jaques-Dalcroze desenvolve em seus estudos, exercícios que objetivavam o desenvolvimento e prática da improvisação por meio das reações que o corpo tinha quando exposto às incitações provocadas pelo piano.

Nesse contexto, nota-se que a concepção da improvisação tida por Jaques-Dalcroze se diferenciou da prática de Longo (2016). A prática da pesquisadora limitou-se apenas ao movimento das mãos. Perde-se aí a importante ideia de que é pelo corpo que inicialmente se desenvolveria as habilidades que posteriormente a aluna colocaria em prática no piano. Ao dedilhar no piano, Jaques-Dalcroze instigava reações do corpo através do que ele chamava de Jogo no piano, onde procurava desenvolver “Concepção de compasso, estudo de determinados ritmos, automatismos de sensações tátil-auditivas, dissociação de movimentos, exercícios de concentração, audição interior, estudo de anacruses, silêncios, fraseado, dinâmica, expressão, leitura” (LONGO, 2016, p. 30).

Dessa maneira, a dissertação analisada pôde se mostrar importante quanto às reflexões e discussões referentes às influencias de Émile Jaques-Dalcroze na

educação musical por meio do piano. Contudo, apesar da pesquisa fundamentar de maneira coerente a prática de Jaques-Dalcroze, notou-se que a prática foge do que a metodologia dalcroziana entendia para com a improvisação. De alguma maneira, a prática volta-se para o tradicional.

4.12 “EXPRESSIVIDADE MUSICAL NO CANTO: UMA BUSCA POR SEU DESENVOLVIMENTO ATRAVÉS DAS IDEIAS DE EMILE JAQUES-DALCROZE”, Marchi (2017).

Local de produção

O Programa de Pós-Graduação em Música, nível Mestrado e Doutorado, do Instituto de Artes, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) surgiu em 2001, a partir do desmembramento do programa de Pós-Graduação em Artes. O Programa constitui um centro de estudos musicais que conjuga a pesquisa e a prática artística em vários gêneros musicais – da música experimental contemporânea à música popular e à música de tradição histórica – em suas dimensões teórico-conceituais e práticas. Conta com onze grupos de pesquisa ativos. O PPGM/Unicamp concentra-se apenas na área de Concentração “Música: Teoria, Criação e Prática”, que tem abrangência em três linhas de pesquisa: Estudos instrumentais e Performance musical; Música, Cultura e Sociedade; e Música, Linguagem e Sonologia. o Programa de Pós-Graduação em música do Instituto de Artes da Unicamp propõe valorizar a associação entre atividades sistemáticas de ensino e de pesquisa, e objetiva: Produzir conhecimento na área de música por meio da pesquisa acadêmica de caráter teórico e/ou artístico a fim de formar professores qualificados para exercer a docência e pesquisa no ensino. Os cursos de Mestrado e Doutorado em Música receberam nota 6 na avaliação CAPES referente ao quadriênio 2013/2016, e foram reconhecidos pela Portaria MEC 524, de 29/04/08. Isso contribui para que o Programa da Unicamp de torne o PPG em Música mais bem avaliado dentre as universidades paulistas e o segundo melhor avaliado em âmbito nacional.

Objeto da pesquisa e sujeitos

O objeto de pesquisa é uma abordagem de estudo e aprendizagem do canto erudito baseado nos conceitos da pedagogia de Émile Jaques-Dalcroze, e teve como sujeito a própria pesquisadora, uma vez que se adentrou ao seu próprio estudo corporal.

Bibliografia

Na presente pesquisa, os conceitos, pressupostos e fundamentos de Jaques-Dalcroze são apresentados mediante a bibliografia de Jaques-Dalcroze traduzida para o inglês, e de alguns autores interlocutores dos materiais de Emile Jaques-Dalcroze. Dessa maneira, como embasamento de sua fundamentação teórica, Marchi (2017) utiliza os escritos de Jaques-Dalcroze (1995), encontrados no livro *"Rhythm, music and education"*; Bachmann (1991), encontrados no livro *"Dalcroze today";* Caldwell (1995), encontrados no livro "*Expressive Singing: Dalcroze Eurhythmics for Voice";* e Brieghel-Müller (1998), encontrados no livro "Eutonia e relaxamento".

Fundamentação teórica: Pressupostos de Jaques-Dalcroze identificados na pesquisa

A pesquisa propõe uma investigação das diferentes formas de interpretação do cantor. Usa notoriamente como embasamento, os princípios da proposta pedagógico-musical dos exercícios corporais de Jaques-Dalcroze. Marchi (2017) relata que "O princípio básico do processo de educação musical de Dalcroze é sentir, viver, analisar e intelectualizar, tomando como ponto de partida a relação entre movimentação corporal e ritmo" (MARCHI, 2017, p. 36). Sendo assim, a pesquisa afirma que o método dalcroziano fundamenta-se na vivência e experiência musical por meio do corpo e suas várias possibilidades de movimento.

> O aluno se desenvolve através de uma série de exercícios onde música e movimento são, conjuntamente, a estrutura mestra e o seu senso rítmico e auditivo, seu equilíbrio motriz e sua criatividade. Durante a vivência, ele incorpora conhecimentos musicais e é também levado a criar e emitir sons vocais, trabalhando sua voz técnica e expressivamente. Aos poucos a mesma promove a associação entre audição, visão e ação, seja ela corporal e/ou vocal, além de desenvolver a memória, a consciência corporal e espacial, instaura um sentimento social no grupo. (MARCHI, 2017, p. 37)

Marchi (2017) apresenta os fundamentos dalcrozianos da *rítmica*, *arritmia,* e *etritmia* como sendo significativos para se entender a performance do intérprete musical.

Assim, considera-se a “equação de Dalcroze”, a partir dos escritos de Bachmann (1991) e Caldwell (1995), onde a *rítmica* dalcroziana é resultado da correlação entre *ESPAÇO, TEMPO, ENERGIA, PESO, BALANCEAMENTO, PLASTICIDADE e GRAVIDADE.* Dessa forma, tais elementos precisam estar em harmonia para que haja música. Quando não há harmonia entre esses elementos, entende-se que há defeitos na performance do intérprete, e ocorre uma *arritmia.*

> Neste caso, pode-se perceber uma inabilidade do cérebro de converter os impulsos para a execução do movimento, ou a falha na transmissão dessas ordens, ou ainda a falta de capacidade dos músculos de executá-las. Por isso, os pontos focais dos exercícios iniciais devem ser aqueles que contribuem para a suplementação muscular e apreciação acurada dos movimentos corporais, exercícios que melhorem a conceituação e velocidade de compreensão, onde haja uma redução do tempo de reação para vários estímulos, aperfeiçoando a qualidade de controle exercida nos membros envolvidos, eliminando assim gestos sem função e buscando uma economia de movimentos. (MARCHI, 2017, p. 39)

Quando há uma mecanização dos movimentos do interprete, considera-se que houve uma *etritmia.* O seja, a etritmia ocorre “quando o intérprete faz tudo o que é solicitado pela partitura, mas de uma forma mecânica, sem vida” (MARCHI, 2017, p. 39). Os movimentos que o corpo produz, ao ser instigado, são considerados sem utilidades para uma prática musical significativa.

Marchi (2017) estipula em sua pesquisa, a partir da metodologia dalcroziana, elementos considerados importantes para a compreensão e desenvolvimento dos exercícios propostos. “Dalcroze era bem específico em dizer que todo exercício deveria partir de movimentos instintivos para posteriormente se utilizar de movimentos voluntários” (MARCHI, 2017, p. 44). Entende-se como movimentos instintivos aqueles que são relacionados a naturalidade de todo corpo humano como correr, pular, andar, respirar etc. O movimento voluntário, seria então aquele no qual o corpo executa quando instigado intencionalmente.

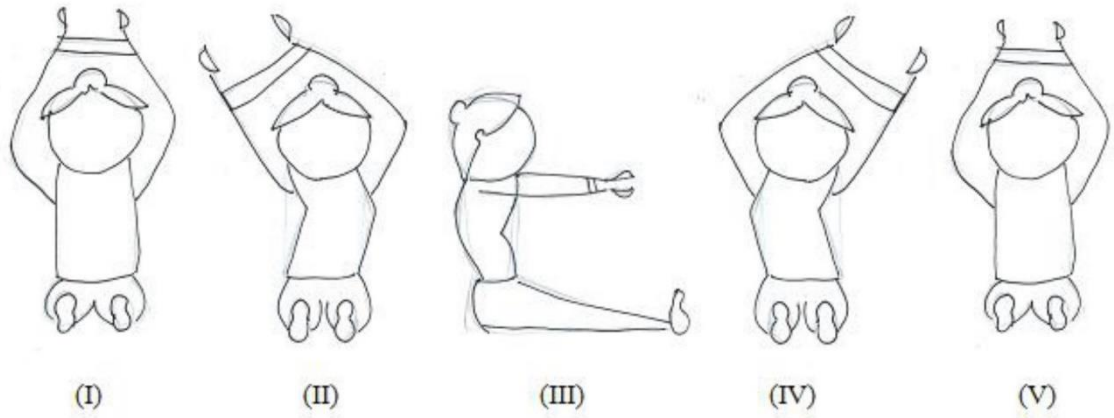
Prática Pedagógica: Aplicabilidade dos Pressupostos de Jaques-Dalcroze na pesquisa.

A pesquisa descreve exemplos de exercícios para o corpo, a fim de auxiliar o cantor em formação, e se adentra nas concepções aplicadas na prática do canto como o alongamento e aquecimento corporal, respiração, fraseado musical e, expressão e sentimento. Neste momento a autora apresenta algumas reflexões pessoais de como

os elementos da proposta de Dalcroze podem ser incorporados dentro do estudo prático da técnica de canto.

Os exercícios práticos sempre estiveram inseridos na metodologia dalcroziana. Jaques-Dalcroze (1920) formula uma série de atividades práticas intituladas por ele de “lições”. Essas lições tinham como propósito reparar as dificuldades que tivera encontrado no processo de aprendizagem de seus alunos. “Apliquei-me, portanto, a inventar exercícios” (JAQUES-DALCROZE, 1920, p. 10). Tais exercícios tinham por objetivo, instigar e despertar o sentido musical do corpo. A seguir, temos o relato dos princípios bases que Marchi (2017) propõe em seus exercícios:

Alongamento e aquecimento corporal:

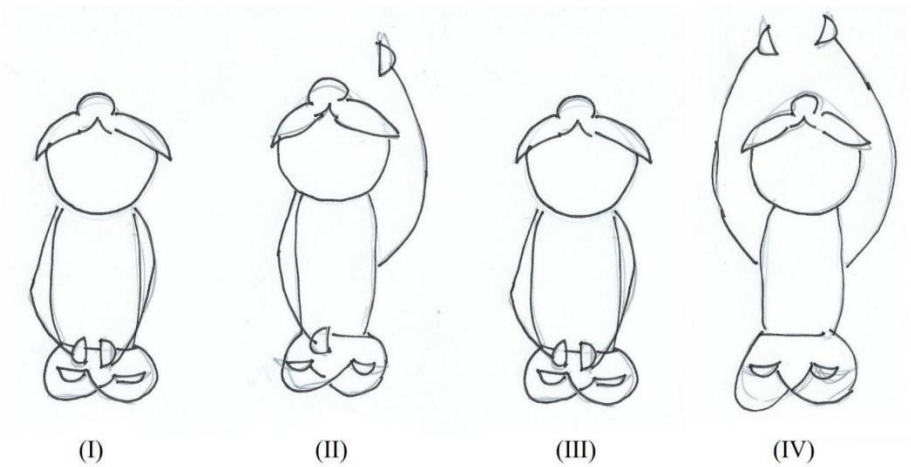


Fonte: Marchi, (2017)

A pesquisadora começa sua prática pelo alongamento e aquecimento corporal, e acredita que a realização destes 2 elementos seja muito importante para a preparação do corpo do intérprete. Aplica-se então uma série de alongamentos e aquecimentos básicos, misturados entre alongamento passivo (feito com a ajuda de forças externas, que podem ser outra pessoa ou aparelhos como: faixas elásticas, bastões, bolas), e ativo (É quando a pessoa realiza sozinho o alongamento, através de movimentos voluntários).

> Tomo a liberdade de acreditar que, mesmo não constando em seus artigos, essa etapa é considerada importante e fundamental para o tema em questão [...] Fato é que o cantor, ao se esquecer do seu corpo, esquece também da importância de prepará-lo para ação futura. A preparação que antecede ao seu estudo ou trabalho é necessária para que todo o conjunto esteja pronto e melhor capacitado para desenvolvimento e performance. Por isso, dentro do meu estudo corporal, criei uma série de alongamentos e aquecimentos básicos, misturados entre alongamento passivo e ativo. (MARCHI, 2017, p. 66)

Respiração:

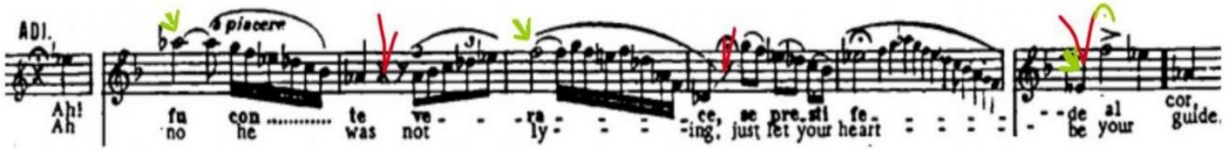


Fonte: Marchi, (2017)

Na metodologia de Jaques-Dalcroze, a respiração é considerada o primeiro elemento rítmico que o corpo pode dominar. Dessa forma, a respiração torna-se a fundamentação do trabalho do cantor. Marchi (2017) propõe um trabalho consciente entre respiração e movimento corporal por meio de estímulos.

> Antes de tudo, voltamos um pouco ao conceito básico das fases de respiração. É importante lembrar que dentro do ciclo respiratório não existe fase confortável: a instabilidade das pressões alveolar e pleural causadas pelo ar dentro da cavidade torácica é o que nos mantém vivos, e, por isso, ele se repete incessantemente até que a vida para. Esse ciclo consiste no aumento da quantidade de ar dentro da cavidade (inspiração), a manutenção de todo ar dentro do corpo (primeira pausa), a saída do ar (expiração) e o aumento da pressão pleural (segunda pausa), que estimula toda retomada do ciclo. Explorando essas fases com uma série de movimentos corporais estamos realizando um aquecimento corporal e respiratório, já estimulando a percepção cinestésica do cantor. (MARCHI, 2017, p. 76 e 77)

Desta forma, os exercícios propuseram uma estimulação consciente da respiração em combinação aos movimentos corporais a partir dos conceitos básicos de respiração.

Fraseado Musical:

Fonte: Marchi, (2017)

Marchi (2017) apresenta o fraseado musical adaptado ao fraseado espacial. O fraseado musical é o trabalho conjunto de letra e melodia. A pesquisadora propõe

exercícios que puderam trabalhar uma estimulação criativa externa combinando o movimento do corpo com ajuda de suportes como bexiga, faixa, máscara, fita, dentre outros.

> A atividade deve acontecer inicialmente em caráter lúdico, sem voz, e de forma a realmente aumentar o repertório de gestos pessoais. O aluno deve se preocupar não só com o movimento em si, mas com toda a preparação anterior, ou seja, desde a anacruse da execução do movimento e a respiração envolvida durante o processo. Ao adicionarmos a voz num momento posterior, pode-se apresentar um “retrocesso” na qualidade do movimento; todavia, se isso ocorrer, não é pelo movimento e sim pela falta de fluidez causada pelo excesso/ausência de trabalho muscular necessário para a sua execução (principalmente em relação a execução vocal). A experimentação constante e reflexão pós-execução são duas ferramentas importantes para um crescimento na capacidade aural e corporal do intérprete, capazes de estimular o cantor em qualquer nível de habilidade. Um terceiro momento seria o resgate das memórias musculares desenvolvidas sem a necessidade do movimento real. A partir desse ponto o corpo estaria livre de tensões e capaz de executar a ideia musical de forma correta e pronto para receber a movimentação de palco ou em uma posição mais estática, de acordo com a necessidade. (MARCHI, 2017, p. 84 e 85)

Expressão e sentimento:

Fonte: Marchi, (2017)

Os exercícios foram feitos através de estímulos de imagens. Marchi propõe iniciar a atividade sem utilização da voz. A expressão e sensibilidade são instigadas quando o corpo é colocado a frente de imagens selecionadas com fins de proporcionar poses que incitarão transições de movimento e estímulo musical. Essa ação pode consideravelmente abranger mais possibilidades de repertórios, gestos e musicalidade.

> O estímulo através de imagens é uma excelente ferramenta para iniciar um processo de sensibilização para novas posições. Mais uma vez, a proposta é iniciar a atividade sem utilização da voz, onde, assim como colocado no tópico sobre o 2.4.7, não só a postura da estátua é importante, mas também, a maneira como essa imobilidade se relaciona com seu passado e futuro, ou seja, que a imobilidade também é carregada de movimento, e lá se encontram todas as memórias de intenção. O exercício da estátua viva consiste em incitar, através de imagens selecionadas, a criação de poses, cujo foco principal não seria necessariamente a pose em si, mas as transições de movimento e o estímulo musical por trás da atividade. Essa atividade, além de aumentar o repertório de posições e gestos dentro da estimulação musical, também é uma ferramenta interessante para desenvolvimento de personagens e trazer os sentimentos presentes dentro das ações "congeladas". (MARCHI, 2017, p. 90)

A expressividade sempre esteve interligada às práticas de Jaques-Dalcroze, pois o mesmo acreditava que tal elemento, é fator fundamental na formação de um artista. Uma vez despertada, a expressão poderia ser suporte para uma interpretação significativa. Jaques-Dalcroze considera que o corpo é, em si, uma grande possibilidade de expressão. Nesse contexto, a voz sempre esteve como um dos pilares da pedagogia musical de Jaques-Dalcroze, e correlacionada ao movimento corporal e expressão. Mesmo sendo grande apreciador do piano, Jaques-Dalcroze esclarecia que este não era a única possibilidade de prática dos exercícios. Ele ressalta que os exercícios também poderiam ser "efetuados através do canto e do acompanhamento feito por instrumentos de percussão" (JAQUES-DALCROZE, 1948, p.163). A prática do trabalho de Marchi (2017) mostrou-se coerente com sua fundamentação teórica. As ideias e princípios de Jaques-Dalcroze puderam ser vistos proveitosamente ligados aos exercícios que a autora propôs. Notou-se grande interlocução entre os fundamentos da metodologia dalcroziana, e a expressividade musical no canto.

4.13 "A EDUCAÇÃO ESTÉTICA ATRAVÉS DA MÚSICA NO SEGUNDO SETÊNIO: APROXIMAÇÕES ENTRE RUDOLF STEINER E ÉMILE JAQUES-DALCROZE", Nicoletti (2017).

Local de produção

O Programa de Pós-Graduação em Música, nível Mestrado, da Escola de Comunicações e Arte, da Universidade de São Paulo (USP) foi criado em 2007 a partir da reformulação e separação dos programas de pós na Escola de Comunicações e

Artes da USP (ECA). Desde sua criação, o Programa de Pós-Graduação em Música vem procurando unir a pesquisa acadêmica e a prática artística com a finalidade de produzir novos conhecimentos em música para a formação de pesquisadores e docentes. O programa busca fomentar a inovação e a pesquisa em música por meio de intercâmbios e convênios com outras instituições, bem como através da realização de encontros científicos, workshops e masterclasses com importantes músicos e pesquisadores estrangeiros. O Processo Seletivo para o ingresso no programa realiza-se regulamentado por edital específico publicado periodicamente no Diário Oficial do Estado de São Paulo e na página do programa na internet. Entre os anos de 2012-2013 o PPGMUS teve uma reformulação nas linhas de pesquisa. Nesse contexto, o Programa de Pós-Graduação em Música da ECA-USP está organizado de acordo com duas áreas de concentração. *Musicologia*, que e está organizada em duas Linhas de Pesquisa: Teoria e análise musical; Musicologia e etnomusicologia. *Processos de Criação Musical***,** que e está organizada em quatro Linhas de Pesquisa: Performance; Questões interpretativas; Música e educação: processos de criação, ensino e aprendizagem; Sonologia: criação e produção sonora. O curso de Mestrado e em Música recebeu nota 5 na avaliação CAPES.

Objeto da pesquisa e sujeitos

O objeto de pesquisa trata-se de reflexões sobre os processos de ensino-aprendizagem em Música no contexto escolar, e não teve sujeito, uma vez que a pesquisa foi de cunho bibliográfico.

Bibliografia

Na presente pesquisa, grande parte dos conceitos, pressupostos e fundamentos dalcrozianos são apresentados mediante a bibliografia do próprio autor Jaques-Dalcroze, e por meio de um interlocutor dos materiais de Emile Jaques-Dalcroze. Dessa maneira, como embasamento de sua fundamentação teórica, Nicoletti (2017) utiliza os escritos de Jaques-Dalcroze encontrados nos livros "*La musique et nous: Notes sur notre double vie"; "Notes Bariolées"; "Le Rythme, la Musique et l'Éducation";* e Berchtold (2005) encontrados no livro "*Émile Jaques-Dalcroze et son temps*".

Fundamentação teórica: Pressupostos de Jaques-Dalcroze identificados na pesquisa

A pesquisa enfoca Émile Jaques-Dalcroze como sendo um pedagogo que aborda a educação musical pelo viés da experiência prática. Nesse contexto, Nicoletti (2017) apresenta a *Rítmica* como um *método* ou um caminho em que Jaques-Dalcroze propõe para que haja um "desenvolvimento de uma escuta criativa, com o corpo inteiro, encontrando a musicalidade na expressão gestual e no movimento corporal" (NICOLETTE, 2017, p. 10).

A pesquisa se desenvolve permeando os pressupostos da metodologia dalcroziana. Inicialmente, Nicoletti (2018) reflete sobre a crítica que Jaques-Dalcroze apresentava quanto à prática musical mecânica, uma vez que considerava a prática musical um meio potenciador para o desenvolvimento humano.

> Como compositor, Dalcroze não operou rupturas na tradição clássica, de que era profundo amante, assim como do cancioneiro popular, criando óperas e peças sinfônicas, ao lado de numerosas *chansons79*, em celebração de sua pátria de descendência, a Suíça. O que moveu a pesquisa geradora da sua Rítmica foi o descontentamento com um sistema de ensino, em particular no tocante à música, e seus resultados na *performance* musical, que mostrava-se muitas vezes limitada, formalista, subaproveitando as múltiplas gamas de nuances expressivas, pela justificativa equivocada, na sua visão, de um apuro técnico ou uma interpretação demasiadamente fidedigna à partitura. (NICOLETTE, 2017, p. 115)

A relação humana entre educador e educando, também é um dos princípios da metodologia dalcroziana. Nicolette (2017) traz em pauta a importância de uma ligação afetiva entre professor e aluno para uma experiência escolar significativa. "O criador da *Rítmica* entende que a relação entre educador e educando deve ser calcada na solidariedade - o que faz pensar em um processo de mão dupla, permeada por um sentimento de amizade e um intuito de auxílio" (NICOLETTE, 2017, p. 117 e 118). Jaques-Dalcroze elabora sua metodologia por meio da observação de seus alunos, ou seja, ele tinha um olhar para eles.

A relação escuta X movimento X análise também é apresentada por Nicolette (2017). A pesquisadora relata a percepção que Jaques-Dalcroze tem ao observar que seus alunos tinham dificuldades em ouvir e executar o que ouvia. O ensino musical comum desse período, não se atentava para o desenvolvimento da audição dos alunos. Acreditava-se que o aluno vinha com a audição pronta tento como suporte seu talento

nato. “Observando que as dificuldades de solfejo e harmonia se deviam a insuficiências da capacidade auditiva dos alunos, primeiramente Dalcroze dedica-se ao desenvolvimento e ao aperfeiçoamento da escuta na sua classe” (NICOLETTE, 2017, p. 118 e 119). É nesse momento que Nicolette (2017) afirma, que Jaques-Dalcroze propõe criar relações entre escuta ativa, sensações vocais, e movimento corporal.

> No cerne da questão da musicalidade estava, para Dalcroze, a necessidade de harmonização entre espírito e corpo, para sanar o que identificou como efeito de uma *arritmia* geral. A execução ao instrumento mostrava-se apenas como uma situação específica da manifestação dessa desordem, que afetava toda a sociedade. No entanto, esta se mostrou crucial para uma concepção cada vez mais expandida do sentido da Educação Musical e do desenvolvimento da musicalidade para o desenvolvimento global do ser humano. (NICOLETTE, 2017, p. 121)

Nicolette (2017) reflete sobre o que Jaques-Dalcroze considerava ser a origem da arritmia (deficiência rítimica). Segundo a pesquisadora, Jaques-Dalcroze culpa a vida social pós-industrial como sendo um forte motivo pelo qual a sociedade vivia de modo sedentário. Isso fazia com que houvessem disfunções entre a relação do sistema nervoso e muscular. Nesse contexto, a pesquisa ressalta a importância que Jaques-Dalcroze dava para que o aluno tomasse posse de si, e buscasse sua liberdade de ação.

Em continuidade, Nicoletti (2017) apresenta uma das filosofias que Jaques-Dalcroze defendia: Música para todos! Como autêntico humanista, Dalcroze não permanece alheio à brutal dissolução de valores morais e éticos do início do século XX [...] Engaja-se pela reconstrução social e a reeducação do indivíduo, preconizando uma pedagogia compreensiva e libertária” (NICOLETTE, 2017, p. 123). A metodologia dalcroziana justificava-se pela busca agregadora.

> A Música, para Dalcroze, não era um domínio para predestinados. Ao contrário do senso comum à época, insistia em afirmar a importância de se desenvolver a audição relativa e que alunos *arrítmicos* ou não dotados de um *sentido rítmico instintivo* poderiam, através da educação *pelo* ritmo, desenvolver plenamente esse sentido. Almejava com isso difundir a Música sem fins exclusivamente técnicos profissionalizantes; ao invés disso, valorizava a formação de público, de amadores ou amantes da Música, que, por sua vez, também tivessem atuação em seus âmbitos sociais, multiplicando sociedades corais e instrumentais. Preocupava-se também que essa preparação escolar visasse a procedimentos artísticos modernos, de forma a manter a Música viva e atual, no lugar de um objeto teórico e museológico. (NICOLETTE, 2017, p. 126)

Sobre a improvisação, Nicoletti (2017) a traz como expressão pessoal. A Ritmica de Jaques-Dalcroze tinha a improvisação como pilar sustentador. Em sua proposta metodológica, ressaltava a improvisação como sendo o meio pelo qual o corpo age sem pensar, com liberdade, tendo como base apenas as vivências musicais interiorizadas. Existe aí um trabalho conjunto do consciente e inconsciente. “O despertar da sensibilidade e o desenvolvimento da apreciação estética através de uma escuta com o *ser inteiro* está sempre aliada à criação momentânea, sem a mediação do pensar, como manifestação de um veio subterrâneo, onde habita o que há de mais autêntico em cada um” (NICOLETTE, 2017, p. 128). Era preciso libertar o reprimido, e instiga-lo a ser agente ativo, e por meio da educação musical embasada pelo movimento corporal, tal objetivo poderia ser alcançado.

Outro pressuposto dalcoziano apresentado na pesquisa, é a integração entre Ritmo e Arte. “A educação *pelo* ritmo acaba por tecer para si a definição que faria com que integrasse as bases para as artes dramáticas em muitas experiências célebres”. (NICOLETTE, 2017, p. 132). Jaques-Dalcroze reconhecia que sua metodologia embasada no ritmo não se limitava apenas à música. Pelo contrário, as grandes possibilidades expressivas do movimento, podem servir para outras áreas artísticas como a dança e teatro.

***Prática Pedagógica*: Aplicabilidade dos Pressupostos de Jaques-Dalcroze na pesquisa.**

A pesquisa, de cunho bibliográfico, infere reflexões e possibilidades quanto à educação estética através da música em contexto escolar, e utiliza Jaques-Dalcroze como um dos pensadores contemporâneos do início do século XX que propuseram ruptura aos padrões de educação musical de sua época, e que trouxeram ideias libertadoras quanto ao que se pensar sobre o ser humano. Jaques-Dalcroze é levado a aprofundar sua visão sobre o humano, a partir das suas experiências como docente, compositor e intérprete de Música” (NICOLETTE, 2017, p. 15).

Jaques-Dalcroze propõe que haja uma conscientização estética, e se enxergue a educação pelo prisma da arte. Ao mesmo tempo, Jaques-Dalcroze defende práticas que cultive uma integração entre arte-educação, para que se possa fazer do momento artístico, também um ato educativo:

> Para Jaques-Dalcroze, toda ação artística é também um ato educativo e arte não se restringe à música. Ele estuda com seriedade as diferentes linguagens artísticas. Deseja que os bailarinos conheçam a música, que os regentes de coro compreendam as estruturas das obras executadas e que os músicos compositores conheçam a dança. Jaques-Dalcroze acredita também que a fusão entre a música, palavra e gesto, a unidade artística tão almejada por Wagner, não seria possível sem uma educação musical de base que unisse os movimentos corporais e sonoros, assim como os elementos sonoros e plásticos. (MATEIRO E ILARI, 2011, p. 31)

Os pressupostos de Émile Jaques-Dalcroze se mostraram muito bem colocados na pesquisa. Nicoletti (2017) apresenta tais pressupostos como importantes contribuidores para se falar e pensar em educação musical. Após tantos reveses, a educação musical começa a ser preocupação maior de Jaques-Dalcroze. Mediante experiências pessoais, começa a tecer suas bases pedagógicas a fim de modificar um sistema de educação musical que se voltava mais para a teoria do que para a prática, no qual a educação musical de seu tempo estava inserida.

Nicoletti (2018), em sua pesquisa, reflete sobre a crítica que Jaques-Dalcroze faz à prática musical mecânica. Tal colocação se faz condizente aos pensamentos do Pedagogo Musical. A chamada *Rythmique,* metodologia dalcroziana*,* foi criada por a fim de estimular no aluno uma prática não mecânica em seu processo de aprendizado musical. A música, a audição consciente e o movimento corporal, na *Rítmica*, são assimilados como um todo.

A pesquisadora também faz menção à condição educador X educando. Podemos observar que Jaques-Dalcroze também tinha essa preocupação, uma vez que suas ideias e práticas metodológicas partiram da observação e preocupação com seus alunos. Émile Jaques-Dalcroze importou-se com o que viu, e decidiu propor mudanças.

> Faz vinte e cinco anos desde que comecei a pedagogia no Conservatório de Genebra, como professor de harmonia. Desde as primeiras lições, observando que os ouvidos dos futuros harmonistas não estavam preparados para ouvir os acordes que eles tinham a tarefa de escrever, entendi que o erro do ensino usual é fazer com que os alunos façam experimentos apenas no momento exato em que são convidados a notar as sequências, - em vez de impor elas no início dos estudos, no momento em que corpo e o cérebro se desenvolvem em paralelo, comunicando incessantemente impressões e sensações. (JAQUES-DALCROZE, 1920, p.5)

Inclusive, foi tal observação que fez Jaques-Dalcroze perceber a importância que existia em relacionar mente e corpo. Para ele, uma aprendizagem musical mais abrangente ocorre quando há a participação do organismo como um todo. O corpo,

com suas inúmeras possibilidades, tornar-se-ia mediador de uma vivência musical direcionada para, e pelo ritmo.

Nicoletti (2017) também menciona em sua pesquisa sobre a improvisação, e o quanto ela se torna importante para a expressão pessoa. Jaques-Dalcroze (1920) salienta que a representação corporal precisa ser uma externalização espontânea do que o corpo internamente propõe ao ser incentivado pelos estímulos musicais externos. Se os estímulos musicais externos não conseguem mexer com os sentimentos internos, para que se proporcione uma aproximação entre os ritmos sonoros e os ritmos corporais, então a representação corporal é caracterizada apenas como uma mera imitação:

> Educação por e para o ritmo procura, acima de tudo, provocar nos alunos uma sensibilidade psicofísica, de modo que desperte necessidade neles e crie poder espontâneo de exteriorizar os ritmos musicais sentidos, interpretá-los de qualquer maneira, usando qualquer meio, mas todos inspirados por um conhecimento perfeito de relações de espaço, tempo e gravidade. O dançarino convencional adapta-se a música com sua técnica particular e um número, na verdade muito limitado, de automatismos; o ritmista vive essa música, a torna própria e seus movimentos a traduzem muito naturalmente. (JAQUES-DALCROZE, 1920, p.161)

Sabendo que a pesquisa tem cunho bibliográfico, as colocações que Nicoletti (2017) faz em relação aos pressupostos da metodologia de Jaques-Dalcroze se mostraram proveitosas para reflexões sobre a atividade da educação musical. Foram evidentes os princípios educacionais dalcrozianos, e os caminhos que eles puderam ser mostrados. Outro ponto positivo é o fato de que a autora se apropria como base teórica da pesquisa, dos escritos originais de Jaques-Dalcroze. Essa escolha pôde trazer informações mais coerentes e próximas das que Émile Jaques-Dalcroze propôs em sua metodologia.

4.14 “ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS EM UMA TURMA DE MUSICALIZAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA”, Souza (2018).

Local de produção

O PPGMUS, Programa de Pós-Graduação em Música, nível Mestrado, da Escola de Música, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) foi criado em 1999. Inicialmente ofereceu o curso a nível de Mestrado com área de concentração única em Performance Musical. Posteriormente, em 2004, o curso de estruturou em três

linhas de pesquisa: Performance Musical, Estudos das Práticas Musicais e Música e Tecnologia. A linha “Música e Tecnologia” foi renomeada em 2007 como “Sonologia”. Em 2010, a linha “Estudos das Práticas Musicais” foi dividida em três outras linhas: Música e Cultura, Educação Musical e Processos Analíticos e Criativos. Em fevereiro de 2012 a Capes aprovou o curso a nível de Doutorado. O programa procurou se estruturar mediante parceria entre das características específicas do campo acadêmico-musical, e a transversalidade entre as linhas de pesquisa. Dessa maneira, considera-se como objetivos e conceitos principais a: transversalidade, inovação e consciência sociocultural. As cinco linhas de Pesquisa que o programa tem contemplam grupos de pesquisa. São eles: Núcleo de Estudos em Música Brasileira; “Pérolas” e “Pepinos” da Performance Musical; ECAPMUS - Ensino, Controle e Aprendizagem na Performance Musical; Performance e Pedagogia do violão: histórias, repertórios, técnicas; Grupo de Etnomusicologia da Escola de Música da UFMG; e Pesquisas em Sonologia O programa possui um Conselho de Colegiado, e seu próprio regimento e normas criado atualizado em 2019. O PPGMUS estabiliza-se sendo o primeiro Programa a oferecer tanto o Mestrado Acadêmico quanto o nível de Doutorado em Música no estado de Minas Gerais, e tem atualmente

Objeto da pesquisa e sujeitos

O objeto de pesquisa trata-se de estratégias pedagógicas pertinentes ao âmbito da educação musical inclusiva, e teve como sujeito 3 crianças com Síndrome de Down, em uma turma de musicalização infantil inclusiva composta por 6 crianças de faixa etária entre 1 ano e 6 meses a 3 anos de idade, e seus pais, no Centro de Musicalização Integrado (CMI) da Universidade Federal de Minas Gerais.

Bibliografia

Na presente pesquisa, os conceitos, pressupostos e fundamentos da metodologia dalcroziana são apresentados mediante a bibliografia de alguns autores interlocutores dos materiais de Emile Jaques-Dalcroze. Dessa maneira, como embasamento de sua fundamentação teórica, Souza (2018) utiliza os escritos de Fonterrada (2008) encontrados no livro “*De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*”; Mariani (2011) encontrados no capítulo de livro “*Émile Jaques Dalcroze: A música e o movimento*”; Santos (2001) encontrados no artigo acadêmico “*Jaques-Dalcroze,*

avaliador da instituição escolar: em que se pode reconhecer Dalcroze um século depois"; Silva (2008) encontrados na dissertação *"Vozes, Música, Ação: Dalcroze em Cena. Conexões entre Rítmica e Encenação";* e Madureira (2008) encontrados na tese "*Émile Jaques-Dalcroze sobre a experiência poética da rítmica – uma exposição em 9 quadros inacabados*";

Fundamentação teórica: Pressupostos de Jaques-Dalcroze identificados na pesquisa

Souza (2018) apresenta Émile Jaques-Dalcroze como sendo um educador musical que criticava o ensino musical baseado apenas na técnica. De maneira conceitual, o pensamento dalcroziano enfatizava que o primordial seria estabelecer um ambiente significativo para o ensino musical, para que o aluno vivenciasse os elementos musicais antes de teoricamente aprendê-los. "É necessário que o professor promova práticas integradoras que favoreçam a expressividade, criatividade, o senso crítico, a autonomia, e a potencialização das capacidades do indivíduo, de modo que o aluno alcance a completa musicalidade" (SOUZA, 2018, p. 58). Assim, o pensamento dalcroziano para o ensino musical, torna-se coerente à proposta que a pesquisa tem para uma educação em ambiente de inclusão, uma vez que a autora se apoia na ideia de que "o aluno deve ser percebido como um ser ativo, capaz de vivenciar os componentes que integram a linguagem musical, e a música como uma arte que possibilita o desenvolvimento de todas as suas faculdades" (SOUZA, 2018, p. 62).

A pesquisa também enfatiza e ressalta como precisaria ser o ambiente onde ocorrerá os processos de vivência musicais. Souza (2018) abarca a ideia dalcroziana de que corpo e mente precisam interagir no aprendizado musical. Para isso, é essencial que o local possa ser amplo para que a movimentação e expressão corpórea possa ser realizada em sua totalidade.

> Para propagar uma educação musical agradável e que favoreça o desempenho dos alunos, Dalcroze ressaltou que o ambiente em que ocorrem as aulas deve ser amplo, para que o indivíduo tenha liberdade de se expressar de variadas formas. No desenvolvimento do processo, propõe a realização de tarefas em grupo que permitam saltitar, galopar, explorar gestos diferentes, se movimentar de acordo com a escuta de uma obra musical, fazer música partindo de seu movimento corporal e estimular a escuta ativa. (SOUZA, 2018, p. 63)

Outro ponto abordado, da pedagogia musical de Jaques-Dalcroze, é a improvisação. Souza (2018) salienta a improvisação como sendo caminho para que os alunos possam externar aquilo que internalizou de maneira a praticar a criatividade e autonomia, e abarca também o papel do professor de música nessa tarefa. Segundo a pesquisadora, "o professor de música exerce um papel fundamental para a construção do conhecimento musical. Tem a missão de propor tarefas variadas para as aulas não ficarem em monotonia, e estar atento ao nível de envolvimento do aluno" (SOUZA, 2018, p. 63).

Prática Pedagógica: Aplicabilidade dos Pressupostos de Jaques-Dalcroze na pesquisa.

Souza (2018) afirma que o planejamento elaborado para as aulas de musicalização inclusiva, parte dos referenciais teóricos que propôs em sua pesquisa. Sendo assim, Jaques-Dalcroze é um dos referenciais utilizado onde propõe um ensino musical significativo. Dessa forma:

> Os conteúdos abarcaram os parâmetros sonoros, com ênfase em seus contrastes. Teve como principais desdobramentos a vivência de compassos simples, pulsação, células rítmicas presente em canções, repertório variado abrangendo peças musicais eruditas, populares e canções tradicionais brasileiras, forma musical, sonoplastia, exploração sonora, como também, práticas que estimulassem a escuta ativa, expressividade, e o fazer musical. (SOUZA, 2018, p. 74)

A seguir, veremos partes do planejamento que Souza (2018) desenvolveu para o ensino de música em ambiente de inclusão. Será relatado aqui as atividades em que podem-se evidenciar nos objetivos, os elementos que compõe a metodologia de Émile Jaques-Dalcroze.

Atividade: Sentindo o corpo

> Professor pergunta onde estão algumas partes do corpo dos alunos para que eles apontem; Professor diz que tem uma música muito especial que conta tudo que tem no nosso corpo; Professor coloca no aparelho de som a música *Da Testa à Sola do Pé* de Hélio Ziskind. Nesse momento, todos acompanham a canção apontando para a parte do corpo que é mencionada. Quando mencionar "sola do pé" na canção, todos devem deixar os pés para cima e balançá-los. No trecho que há apenas produção instrumental, todos batem palmas ou estalam os dedos conforme a pulsação. (SOUZA, 2018, p. 115)

Atividade: Movimento com Mozart

> Professor pede aos pais e/ou responsáveis que se assentem nas almofadas, em roda, colocando a criança assentada a sua frente; Professor coloca a

> música 1º movimento de *Sonata nº 16 em Dó Maior* de Mozart para tocar. Nos 4 primeiros compassos da música os pais devem segurar os pés das crianças e levantá-los e abaixá-los alternadamente de acordo com a pulsação. Já nos 8 compassos seguintes, devem fazer cócegas nas crianças subindo e descendo pelo corpo, de acordo com o movimento sonoro existente nesse trecho; Professor coloca para repetir novamente o áudio dos 12 primeiros compassos da música, e todos repetem os movimentos. Professor coloca o primeiro movimento da sonata supracitada para tocar, e após os 12 compassos iniciais, os integrantes do grupo realizam movimentos livres que combinem com a peça musical, e quando retorna ao tema repete os movimentos propostos inicialmente. (SOUZA, 2018, p. 118)

Atividade: Ara Tá Tá

> Todos ficam assentados nas almofadas em círculo; Professor canta a seguinte canção: *Ara ta ta Ara ta ta Guli guli guli guli Ara ta ta Auê ê Auê ê Guli guli guli guli Ara ta ta.* Nesse momento, o professor realiza gestos ao cantar cada verso. Bate uma palma ao cantar "ta"; deixa uma acima da cabeça e outra abaixo do queijo movimento os dedos aleatoriamente ao cantar "guli"; e eleva os braços, movimentando-os ora para a esquerda ora para a direita, ao cantar "Auê". Professor canta apenas os dois primeiros versos da canção, para os alunos imitarem cantando e realizando gestos, e assim sucessivamente até terminar de cantar todos os versos; Todos cantam a canção com os gestos. (SOUZA, 2018, p. 120)

Atividade: Os Peixinhos

> Professor diz que chegaram novos amigos para a aula de música e pede para que os alunos tentem descobrir qual que é. Professor mostra as fitas coloridas e diz que são peixinhos. Professor diz que os peixinhos nadavam de muitos jeitos, mas a música que irá nos contar como eles faziam. Professor coloca para tocar no aparelho de som a música *Aquário* de Camile Saint Saen. Nesse momento, todos movimentam "os peixinhos" de acordo com a música. Professor pausa a música. Nesse momento, todos para de movimentar "os peixinhos" e chamam a música dizendo "Música!" Professor repete o tópico anterior algumas vezes, e em seguida diz que os peixinhos foram dormir depois de tanto nadarem. Todos colocam "os peixinhos" para dormir, ou seja, as fitas são colocadas no chão. (SOUZA, 2018, p. 121 e 122)

Atividade: Baião e os ovinhos

> Professor entrega um ovinho para cada integrante da turma; Professor coloca a música *Baião Barroco* de Moreira, versão Orquestra de Violões, para tocar; Todos acompanham a música tocando o ovinho e se movimentando pelo espaço disponível; Professor pausa a música. Nesse momento, todos param de tocar e de se movimentarem, e chamam a música. Professor coloca a música novamente. Professor pede para cada pai e/ou responsável caminhar pela sala de mãos dadas com a criança, e continuarem tocando o ovinho. Professor interage com as crianças realizando ritmos com os ovinhos ao encostar nos ovinhos das crianças. (SOUZA, 2018, p. 126)

Os pressupostos de Émile Jaques-Dalcroze, que Souza (2018) se apropria na pesquisa, apontam para uma prática em que se evidencia a vivência significativa dos

elementos musicais, a liberdade de expressão, consciência auditiva, interação entre corpo e mente, ambiente propício para o desenvolvimento das atividades, e o papel do professor nesse processo. Ao analisar o desenvolvimento de cada atividade proposta, evidencia-se nos objetivos, esses pressupostos, contudo observa-se uma prática um pouco distante da que Jaques-Dalcroze propôs. Dessa forma, há pontos positivos e pontos negativos na análise.

A proposta da pesquisa em si, é um ponto positivo. Trazer discussões sobre o ensino musical e a inclusão, abre janelas para essa temática e traz à tona algo que é fundamental: Música para todos! Os fundamentos da metodologia de dalcroze dá suporte a essa prática inclusiva, uma vez que a metodologia dalcroziana tira o foco do ensino-aprendizagem musical enciclopédico, e joga-o para uma prática e vivência significativa onde o aprender não é o ponto de chegada, mas sim o processo.

> Jaques-Dalcroze deseja libertar o aluno da inercia do corpo adquirida por meio de um processo de ensino-aprendizagem enciclopedístico, que privilegia a mente e o acúmulo de informações sem a participação do organismo como um todo. Assim, o pedagogo propõe o rompimento da dicotomia corpo-mente, estabelecendo relações entre estes dois através de uma educação musical baseada na audição e na atuação do corpo. (MATEIRO E ILARI, 2011, p. 31)

Dessa maneira, o corpo torna-se o meio desse processo, e não a mente em si. Jaques-Dalcroze (1920) defende a ideia de que o ritmo é algo que está inserido no corpo humano por meio de princípios naturais e inatos. O respirar, o andar, as pulsões produzidas interiormente, dentre outros acontecimentos de funcionamentos biológicos internos, evidenciam a presença do ritmo no corpo humano. Assim, o corpo torna-se meio ativo da experiência motriz musical.

> Para a criança, a percepção do som e sua tradução motora são imediatas e ela costuma sentir prazer com a experiência física. Ele observou que os movimentos naturais das crianças – andar, correr, saltitar e balançar – expressam naturalmente elementos da música. O corpo passa, então, a ser um meio privilegiado para vivenciar a dimensão temporal da música, podendo a Rítmica ser entendida como uma estimulação da atividade motora por meio dos eventos musicais. (MATEIRO E ILARI, 2011, p. 41)

É evidente a utilização do corpo na prática de Souza (2018). As crianças são instigadas ao movimento de seu corpo no espaço. E isso é um dos pontos defendidos por Jaques-Dalcroze. “Dalcroze sabia que, afundados em suas carteiras, os estudantes jamais compreenderiam o verdadeiro sentido do fazer musical. A primeira

medida foi afastar as mesas e propor aos alunos que caminhassem pela sala", (MADUREIRA, 2008, p.65).

Contudo, nota-se ruídos quanto à essa instigação. O instigar deveria partir da sonoridade percebida pelo aluno quando colocado à estímulos sonoros. A esse processo, Jaques-Dalcroze (1920) dá o nome de *Consciência do som*, e *consciência de ritmo corporal*. Segundo ele a consciência do som permitiria de maneira autentica o reconhecimento, pela mente, dos estímulos sonoros externos. Já a consciência do ritmo corporal, permitiria a expressão autentica através do movimento, de qualquer estímulo rítmico interno e/ou externo. O professor demostra para depois os alunos fazer. Entende-se que na faixa etária dos alunos, precisa-se haver certo suporte. Mas notou-se pouca liberdade de expressão, uma vez que os movimentos eram induzidos e guiados. Dessa maneira, o movimento corpóreo pende para o lado robótico.

Ao analisar a pesquisa, considera-se que a mesma não se embasou apenas nos fundamentos teóricos de Jaques-Dalcroze. Contudo, evidenciou alguns dos seus pressupostos. Foram esses pressupostos o ponto de partida para a análise. Ressaltamos que a temática trazida é excelente para discussões e reflexões, porém há um distanciamento entre teoria e prática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de uma educação musical embasada no movimento, em que o aprendizado ocorre por meio da música e pela música, consagrou o compositor e pedagogo austríaco Émile Jaques-Dalcroze como um dos grandes educadores musicais vanguardistas do século XX. Sua didática chamada *Rythmique*, propõe estimular no aluno, através do movimento corporal, uma prática não mecânica em seu processo de aprendizado musical consciente. Através de livros, artigos publicados em periódicos, material didático e ensaios, suas ideias e fundamentos puderam ser disseminados a fim de trazer consideráveis contribuições à educação musical contemporânea.

Motivada em investigar se, e como, tais contribuições à educação musical contemporânea se inserem no cenário de ensino brasileiro, a presente pesquisa pôde obter alguns resultados e considerações. A seguir serão apresentados tais resultados e considerações organizados pelas mesmas categorias utilizadas nas análises das 14 dissertações propostas neste trabalho. As categorias de análises que este trabalho procurou utilizar, se deram a partir de ponderações feitas mediante a busca harmônica entre os objetivos que a presente pesquisa se norteia, e os elementos encontrados nos textos selecionados.

Local de Produção, *objeto da pesquisa e sujeitos, Bibliografia. Fundamentação teórica: Pressupostos de Jaques-Dalcroze identificados na pesquisa*, e *Prática Pedagógica*: *Aplicabilidade dos Pressupostos de Jaques-Dalcroze na pesquis*a.

Local de Produção

Geograficamente, constatou-se que as 14 dissertações analisadas neste trabalho, puderam ser divididas em 4 regiões do Brasil: Centro-Oeste (Goiás), Nordeste (Bahia), Sudeste (São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro), e Sul (Paraná). Dentre as 4 regiões, a que mais apresentou produções acadêmicas foi a Sudeste, por meio do estado de São Paulo.

As 14 dissertações foram produzidas em 8 instituições: UNESP (2), UFMG (2), UFRJ (2), UFG (3), UFPR (1), UFBA (1), Unicamp (2) e USP (1). Dentre as 8 instituições, a que mais apresentou produções acadêmicas foi a Universidade Federal de Goiás

(UFG), que resultou em 3 dissertações. Contudo, todas as 8 instituições apresentaram bons Programas de Pós-Graduação em Música, que oferecem em sua estrutura, linhas de pesquisas voltadas à música e educação.

Nesse contexto, o presente trabalho observou que apesar das 14 dissertações analisadas estarem presente em 4 das 5 regiões do Brasil, e de existirem Programas de Pós-Graduação em Música, que oferecem linhas de pesquisas voltadas à música e à educação, a pedagogia e metodologia para educação musical formulada por Émile Jaques-Dalcroze ainda não se insere de maneira evidente como temática de estudo em pesquisas acadêmicas no Brasil.

Objeto da pesquisa e sujeitos

As 14 dissertações analisadas mostraram de maneira clara e evidente a metodologia e educação musical como principal objetivo de pesquisa. Ou seja, as dissertações trazem em sua temática estudos sobre abordagens para o ensino de música.

Em relação ao local onde se realizaram as pesquisas, das 14 dissertações, apenas 4 executaram sua prática em contexto escolar regular. As outras 10 dissertações variaram entre instituições especializadas em música, e instituição de formação acadêmica em música. Percebe-se aí, uma contradição em relação aos princípios e ideais da pedagogia de Jaques-Dalcroze, que foi pensada e praticada principalmente para o contexto do âmbito escolar. Obviamente, esse ideal não se enquadra como uma regra rígida, porém o quantitativo obtido em relação aos lugares de prática da pedagogia dalcroziana, se mostraram baixos.

Referente aos sujeitos, a faixa etária de idade varia entre pesquisa e outra. Não foi possível especificar um quantitativo específico por idade, pois determinados trabalhos não especificaram as idades dos sujeitos. Porém, observou-se que há um equilíbrio entre crianças, jovens e adultos.

Bibliografia

A maioria das dissertações analisadas se apropriaram dos pressupostos de Émile Jaques-Dalcroze por meio de interlocutores. Das 14 dissertações analisadas, apenas 3 utilizaram como bibliografia para sua fundamentação teórica os escritos originais de Jaques-Dalcroze. Observou-se também, que a utilização de materiais que abordam a

metodologia dalcroziana mostrou-se repetitiva. O fato da maioria dos escritos de Jaques-Dalcroze estarem na língua original francesa, e de não existir traduções para o português, colabora para que o campo de busca bibliográfica referente à metodologia dalcroziana seja escasso aqui no Brasil.

Fundamentação teórica: Pressupostos de Jaques-Dalcroze identificados na pesquisa

A análise feita constatou que nas 14 dissertações, os fundamentos de Jaques-Dalcroze foram apresentados junto a outros teóricos da educação musical, que também desenvolveram suas metodologias embasadas no Método Ativo, como por exemplo Kodály, Willems, Orff, Schafer e Swanwick. Tais autores foram apresentados junto a Jaques-Dalcroze a fim de se formar alicerces teóricos nas respectivas pesquisas. Contudo, percebe-se o quanto os fundamentos de Jaques-Dalcroze esvaíram-se na prática, dentre tantas teorias e reelaborações pedagógicas.

Prática Pedagógica: Aplicabilidade dos Pressupostos de Jaques-Dalcroze na pesquisa.

Em continuidade, notou-se que, na maioria das dissertações analisadas, há grande distanciamento entre teoria e prática. Todas as 14 dissertações apresentam Jaques-Dalcroze em sua fundamentação teórica. Ao discorrer sobre as bases do estudo, os autores das dissertações analisadas apresentam com coerência as ideias e fundamentos da metodologia dalcroziana. Contudo, quando chega na parte da prática, os pressupostos de Jaques-Dalcroze mostram-se distorcidos e aquém da proposta metodológica original. De alguma forma, interpreta-se de maneira equivocada alguns princípios pilares da metodologia dalcroziana. Ou seja, as concepções de Jaques-Dalcroze sobre ensino musical, que se resultam na Rítmica, Solfejo e Improvisação, são apresentadas na fundamentação teórica dos trabalhos analisados, porém não se integram na prática proposta.

***

Desse modo, a presente pesquisa pôde mostrar que existe um reconhecimento de quem é Émile Jaques-Dalcroze, no cenário de ensino musical brasileiro. Muitos educadores musicais se apropriam dos fundamentos de sua metodologia para embasar suas práticas, porém observa-se que não há aprofundamento na

metodologia dalcroziana. O corpo e o movimento corporal são sim apresentados como meio de vivência musical significativa, contudo, a utilização desse corpo e de seu movimento não se mostram embasada, necessariamente, às práticas da metodologia de Jaques-Dalcroze.

As propostas metodológicas dalcrozianas atualmente são disseminadas pelo mundo por meio de professores especializados no “Método Dalcroze” pelo *Instituto Jaques-Dalcroze*, localizado em Genebra, Suíça. Não existe no Brasil um centro especializado na metodologia dalcroziana. “Apesar do grande interesse pelo pensamento estético-filosófico de Jaques-Dalcroze por parte de artistas, no Brasil não há escolas especializadas no método Dalcroze” (MATEIRO E ILARI, 2011, p. 33). Assim, o contato que o cenário brasileiro tem com tal método, existe apenas por meio de festivais, cursos, oficinas e encontros de educação musical, quando ocasionalmente algum professor especializado pelo Instituto Dalcroze oferece. Dessa forma, entendemos que a fraca disseminação especializada do método Dalcroze no Brasil acaba por contribuir para as muitas arestas identificadas nas práticas das dissertações analisadas, e pode sim, ser um agravante para como estão os fundamentos e práticas de Émile-Jaques-Dalcroze no cenário brasileiro de ensino musical.

Além da suprimida formação do educador musical, outros problemas aparentes podem contribuir para a deficiente prática da metodologia de Jaques-Dalcroze no cenário brasileiro de ensino. Fatores como políticas educacionais, suporte de local e materiais, ideais da instituição de ensino, valorização e reconhecimento do ensino de música, dentre outros, também se contextualizam como agentes dificultosos para a relevância das propostas para o ensino musical de Émile Jaques-Dalcroze.

Não foi intuito da presente pesquisa afirmar que apenas a metodologia dalcroziana seja de importância ao ensino musical. Contudo, por meio do estudo desenvolvido, evidenciou-se notória relevância e contribuições que as propostas metodológicas para o ensino musical de Émile Jaques-Dalcroze podem oferecer para a educação musical brasileira. Trazer à tona essa temática, pode proporcionar reflexões quanto aos caminhos que o ensino musical pode trilhar. Apoiando-se nas concepções dalcrozianas, que tem por objetivo o estabelecimento de uma educação musical que estimule no aluno uma prática não mecânica através do corpo em seu processo de

aprendizado que ocorre por meio, e pela música, as práticas de ensino musical poderão mostrar-se mais significativas e abrangentes em seus contextos.

As conclusões aqui estabelecidas são limitadas, uma vez que foram contextualizadas dentro de um recorte de 14 dissertações analisadas por meio de leitura. Obviamente, muitas impressões poderiam ser evidenciadas se houvesse uma observação direta das práticas. Contudo, mesmo com os limites do presente trabalho, pôde-se observar os desafios que existem quanto a inserção da metodologia dalcroziana para o ensino musical.

É prepotência afirmar que as possibilidades de estudos em relação à temática apresentada se findam neste trabalho. Ao contrário, muitas outras propostas de estudos surgiram a partir da presente pesquisa. De maneira colaborativa, o presente trabalho pôde apresentar novas possibilidades para que novas pesquisas na área da educação musical, com objetivo semelhante ao deste trabalho, possam ser desenvolvidas. Mesmo que limitado, espera-se que o presente estudo possa apresentar-se útil a temática da educação musical brasileira, e a todos que perscrutam os princípios dos ideais e pensamentos de Émile Jaques-Dalcroze para o ensino musical.

REFERÊNCIAS

APPIA, Adolphe. **A obra de arte viva**. Lisboa: Editora Arcádia, s.d

BARBOSA, M. R., MATOS, P. M., & COSTA, M. E. **Um olhar sobre o corpo**: o corpo ontem e hoje. Psicologia & Sociedade, 23(1), 24-34, 2011.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdos. Ed. 70, Lisboa, 1977

BERCHTOLD, Alfred. **Émile Jaques-Dalcroze et son Temps**. In: MARTIN, Frank et al. **Émile Jaques-Dalcroze**: l'homme, lecompositeur et lecréateur de laRythmique. Neuchâtel: LaBaconnière, 1965, p. 27-158.v

BIBLIOTHEQUE PUBLIQUE ET UNIVERSITAIRE TOME XVIII c. ***Manuscrits musicaux***. *581 - 67\ 3*. \. *Catalogue établi par Karin Saxer*. *1990*

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp. 1999.

CAVALHEIRO, C. B., TEIVE, Gladys M. G. **MOVIMENTO ESCOLANOVISTA - TRÊS OLHARES**. Trabalho apresentado no XI Congresso Nacional de Educação, Paraná, 2013. Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7135_4344.pdf>. Acesso em : 10 jun. 2021.

CHALTON, Nicola; MACARDLE, Meredith. **A história do século 20 para quem tem pressa**. Trad. Paulo Afonso. 2. ed. Rio de Janeiro: Valentina: 2017.

DEL PICCHIA, Juliana Miranda Martins; ROCHA, Raimundo Andrade da; PEREIRA, Perdigão Denise. **Jaques-Dalcroze:** fundamentos da rítmica e suas contribuições para a educação musical. Revista Modus, Belo Horizote, MG, Ano VIII, n. 12, p. 73-88, maio. 2013.

DUTOIT-CALIER, Claire Lise. **Jaques-Dalcroze:** createur de la Rythmique. In: MARTIN, Frank et al. **Émile Jaques-Dalcroze:** L'homme, lecompositeur, lecréateur de la Rythmique. Neuchâtel: La Baconnière, 1965

EMERY, Eric. **Temps et Musique:** temps et dialectique de la durée, dansl'art musical. Lausanne: L'Age d'Homme, 1975.

FERNANDINO, Jussara Rodrigues. **Música e cena:** uma proposta de delineamento da musicalidade no teatro. Dissertação (Mestrado em Artes) - Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

FIGUEIREDO, Sérgio. **O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica**. Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente, Belo Horizonte, 2010. Painel.

FONTERRADA, Marisa Trench de oliveira. **De tramas a fios:** um ensaio sobre a música e educação. São Paulo: Ed. Da Unesp, 2005

GAINZA, Violeta Hemsy de. **La iniciacion musical del nino**. Buenos Aires: Ricordi, 1964.

JAQUES- DALCROZE, Émile. **La musique et nous**: notes sur notre double vie. Paris: Slatkine, 1945.

_____. **Le Rythme comme Educateur** [1930]. Le Rythme. Genève, n. 29, p. 8-11.

_____. **La Rythmique II**. Lausanne: Jobin & Cie, 1917.

_____. **Le Rythme, La musique et l'éducation**. Paris, França: Jobin e Cie, 1920.

_____. **Notes bariolées**. Paris: Jeheber, 1948.

_____. **Souvenir, Notes et Critiques**, Neuchâtel. Paris: Attinger, 1942

LEMBO, Cláudio. **O pensamento de João Calvino**. Série Colóquios. São Paulo: Mackenzie, 2000. V. 2.

MACHADO, MARTA CAROLINE. **MÚSICA NO 1o ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: Uma proposta de vivencia musical para uma escola regular**. 2014. 167 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

MADUREIRA, José Rafael. **Émile Jaques-Dalcroze sobre a experiência poética da Rítmica** – uma exposição em 9 quadros inacabados. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MALAQUIAS, T. A. **Educação Musical no Século XX: Uma Nova Perspectiva**. Trabalho apresentado no XII Congresso Nacional de Educação, Paraná, 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21864_11524.pdf>. Acesso em : 09 jun. 2021

MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011

MIRANDA, LILIANY ASSUNCAO DE. **Procedimentos de ensino: Jogos e atividades lúdicas baseadas em métodos de educação musical - aplicação em sala de aula**. 2013. 105 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MOREIRA, Ana Lúcia Iara Gaborim. **Método Dalcroze:** educação musical para o corpo e a mente. 2003. 23 f. Monografia (conclusão de disciplina/ Mestrado em Música) - Programa de Pós-graduação, Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

PALISCA, Claude V.;Grout, Donald J. História da Música Ocidental. Lisboa: Gradiva, 1994.

PORTE, Alain. **François Delsarte:** une anthologie. Paris: Editions IPMC, 1992.

RIBEIRO, Mônica Medeiros. **Corpo, Afeto e Cognição na Rítmica Corporal de Ione de Medeiros** – Entrelaçamento entre Ensino de Arte e Ciências Cognitivas. 2012, 324 f. Tese (Doutorado) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais. 2012.

ROSÁRIO, N. M. **Mundo Contemporâneo**: corpo em metamorfose. 2006. Disponível em: <http://www.jorgematheus.jex.com.br/intersexo/mundo+contemporaneo+corpo+em+metamorfose>. Acesso em: 27 de março de 2020.

SA, FABIO AMARAL DA SILVA. **ENSINO COLETIVO DE VIOLÃO: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA**. 2016. undefined f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

SENNETT, Richard. **Carne e pedra**: o corpo e a cidade na civilização ocidental. Tradução de Marcos Aarão Reis. 3. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SILVA, LOIDE BATISTA MAGALHAES. **MÚSICA: UM ESTÍMULO À EXPRESSÃO COGNITIVA E À LINGUAGEM DOS BEBÊS**. 2015. undefined f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

SILVA, Odair Vieira da. **A Idade Moderna e a Ruptura Cultual com a Tradição Medieval:** Reflexões sobre o Renascimento e a Reforma Religiosa. In: Revista Científica da Pedagogia, Ano XVI, n.28, 2017.

STOROLLI, Wania Mara. O corpo em ação: a experiência incorporada na prática musical. Revista ABEM, Londrina, V.19, n. 25, p. 131-140, 2011.

TREVISAN, Ricardo. **Incorporação do ideário da Garden-City inglesa na urbanística moderna brasileira:** Águas de São Pedro. Dissertação de mestrado. São Carlos: PPGEU-UFSCar, 2003.

WILLEMS, Edgar. **Le Rythme Musical**: étude psychologique. Paris: Presses Universitaires de France, 1954.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Referencias Citadas nas Dissertações Analisadas

ASSUMPÇÃO, Solange Roseli Martineli de. **O canto coral sob a perspectiva da educação musical formal** ' 2003. 150 f. (Mestrado em Música) - Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo

BACHMANN, M.-L. **Dalcroze today**. Oxford: Clarendon Press, 1991.

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

BERCHTOLD, Alfred. ***Émile Jaques-Dalcroze et son temps***. Lausanne: Editions L'Âge d'Homme, 2005.

BRIEGHEL-MÜLLER, G. **Eutonia e relaxamento**. Tradução de Cíntia Ávila de Carvalho. São Paulo: Summus, 1998.

BUENO, Abner Santana. **INFLUENCIA CONTRIBUIDORA DA RITIMA CORPORAL DE IONE DE MEDEIROS NO DESENVOLVIMENTO PERFORMÁTICO ORQUESTRAL; EXPERIENCIA DE APLICAÇÃO PRÁTICA**. 2014. undefined f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal da Bahia, Salvador

CALDWELL, J. T. **Expressive Singing:** Dalcroze Eurhythmics for Voice. New Jersey: Prentice Hall, 1995.

CHOSKY, Lois et al. **Teaching music in the twenthieth century.** New Jersey: Prentice-Hall, 1986.

ENDLER, Délia Ribeiro da Cruz; CAMPOS, Gilka Martins de Castro. **A Rítmica de Dalcroze e a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner**: uma Relação Possível. Trabalho apresentado no XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina. 2007.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

GREIF, Elza Lancman. ***Do funcional ao expressivo****: Uma abordagem filosófica À pedagogia em música no século XX*. Dissertação de Mestrado, Conservatório Brasileiro de Música, 1994.

JAQUES- DALCROZE, Émile. **La musique et nous**: notes sur notre double vie. Paris: Slatkine, 1945.

_____. **Le Rythme comme Educateur** [1930]. Le Rythme. Genève, n. 29, p. 8-11.

_____. **La Rythmique II**. Lausanne: Jobin & Cie, 1917.

_____. **Le Rythme, La musique et l'éducation**. Paris, França: Jobin e Cie, 1920.

_____. **Notes bariolées**. Paris: Jeheber, 1948.

_____. **Rhythm, music and education**. Tradução de Harold F. Rubinstein. New York: G. P. Putnam's Sons, 1921.

_____. **Souvenir, Notes et Critiques**, Neuchâtel. Paris: Attinger, 1942

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

LEÃO, Rodrigo G. **Apresentação**. 2019. Disponível em: <https://www.ia.unesp.br/#!/ensino/posgraduacao/programas/musica/oprograma/apresentacao/>. Acesso em: 06 de abr. de 2021.

LLONGUERAS, Joan. **El ritmo en la educación y formación general de la infancia**. Barcelona: Labor, 1942.

LONGO, Laura. **A AQUISIÇÃO DE ELEMENTOS DA LINGUAGEM MUSICAL E O DESENVOLVIMENTO DA TÉCNICA INSTRUMENTAL ASSOCIADOS ÀS ATIVIDADES DE CRIAÇÃO EM AULAS DE PIANO.** 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas

MACHADO, Marta Caroline. **MÚSICA NO 1o ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: Uma proposta de vivencia musical para uma escola regular**. 2014. 167 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

MADUREIRA, J. R. **Émile Jaques-Dalcroze sobre a experiência poética da rítmica – uma exposição em 9 quadros inacabados**. 2008. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2001.

MANTOVANI, Michelle. **O MOVIMENTO CORPORAL NA EDUCAÇÃO MUSICAL: Influências de Émile Jaques-Dalcroze**. 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo.

MARCHI, Ana Carolina Buzato. **EXPRESSIVIDADE MUSICAL NO CANTO: uma busca por seu desenvolvimento através das ideias de Emile Jaques-Dalcroze**. 2017. 99 f. Dissertação (Mestrado em Música) - - Universidade Estadual de Campinas, Campinas

MARIANI, Silvana, **Émile Jaques-Dalcroze: A música e o movimento.** In: Pedagogias em Educação Musical. (Org. Madeiro, Teresa; Ilari, Beatriz). Curitiba: Ibpex, 2011.

MATEIRO, Tereza; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ibpex. 2011.

MIRANDA, Liliany Assuncao de. **Procedimentos de ensino: Jogos e atividades lúdicas baseadas em métodos de educação musical - aplicação em sala de aula**. 2013. 105 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MONÇÃO, Reinaldo R.J. **Apresentação do Programa de Pós-Graduação em Musica**. 2020. Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/pos/ppgmus > Acesso em: 23 de abr. de 2021.

NICOLETTI, Daniela Amaral Rodrigues. **A educação estética através da Música no segundo setênio: aproximações entre Rudolf Steiner e Émile Jaques-Dalcroze**. 2017. 196 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, Valmir Antonio de. **Violão e educação musical: Por uma metodologia de musicalização com o violão**. 2013. 119 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

PAZ, Ermelinda A**.** ***Pedagogia Musical Brasileira no Século XX****: Metodologias e tendências*. Brasília: Ed. MusiMed, 2000.

PIEKARSKI, Teresa Cristina Trizzolini. **A APRENDIZAGEM MUSICAL DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CONTEXTO DE INCLUSÃO**. 2014. 174 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

PONCET, Isa. **Jaques-Dalcroze e a Rítmica; O ensino do piano e da improvisação.** Apostila do curso de Rítmica Dalcroze no III Simpósio Nacional sobre o Método Kodály em São Paulo, 1997.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA/UFMG. Disponível em: <https://musica.ufmg.br/ppgmus/historico/>. Acesso em: 08 de abr. de 2021.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA /UFPR. Disponível em: <http://www.prppg.ufpr.br/site/ppgmusica/pb/> Acesso em: 18 de abr. de 2021.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA/UFRJ. Disponível em: <https://ppgm.musica.ufrj.br/about/> Acesso em: 16 de abr. de 2021.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA /Unicamp. Disponível em: <https://www.iar.unicamp.br/pos-graduacao-em-musica/> Acesso em: 23 de abr. de 2021.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ESCOLA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS/UFG. Disponível em: <https://mestrado.emac.ufg.br/p/2799-apresentacao > Acesso em: 16 de abr. de 2021.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM MÚSICA /UFBA. Disponível em: < https://ppgprom.ufba.br//> Acesso em: 18 de abr. de 2021.

RIBEIRO, Mônica Medeiros. **Corpo, Afeto e Cognição na Rítmica Corporal de Ione de Medeiros** – Entrelaçamento entre Ensino de Arte e Ciências Cognitivas. 2012, 324 f. Tese (Doutorado) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais. 2012.

RODRIGUES, Iramar. **A Rítmica de Émile Jaques-Dalcroze: Uma educação por e para a música.** Apostila do curso de Rítmica Dalcroze no XIII Curso Internacional sobre o Método Kodály – Oficina Rítmica de Dalcroze, São Paulo, 2005.

SA, Fabio Amaral da Silva. **ENSINO COLETIVO DE VIOLÃO: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA**. 2016. undefined f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

SANTOS, Carmem Vianna dos. **Teclado Eletrônico: estratégias e abordagens criativas na musicalização de adultos em grupo**' 2006 148 f. (Mestrado em MÚSICA) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte

SANTOS, R. M. S. **Jaques-Dalcroze, avaliador da instituição escolar: em que se pode reconhecer Dalcroze um século depois**? Debates: Cadernos de Pós-Graduação em Música, Rio de Janeiro, nº 4, p. 07-48, 200199.

SILVA, C. A. **Vozes, Música, Ação: Dalcroze em Cena. Conexões entre Rítmica e Encenação**. 2008. 130 f. Dissertação (Pós-Graduação em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Centro de Artes Cênicas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008.

SILVA, Loide Batista Magalhaes. **MÚSICA: UM ESTÍMULO À EXPRESSÃO COGNITIVA E À LINGUAGEM DOS BEBÊS**. 2015. undefined f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

SOUZA, Leticia Caroline. **Estratégias pedagógicas em uma turma de musicalização infantil inclusiva.** 2018. 149 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

APÊNDICE B – Modelo de fichamento das dissertações

1) Identificação do título da dissertação
2) Autor
3) Data da defesa
4) Instituição de Ensino
5) Resumo (escrito pelo autor (a) da dissertação)
6) Objetivo (transcrever partes mediante leitura da dissertação)
7) Metodologia (transcrever partes mediante leitura da dissertação)
8) Fundamentação teórica (transcrever partes mediante leitura da dissertação)
9) Conclusão (transcrever partes mediante leitura da dissertação)
10) Referências Bibliográficas (referentes a autores citados no fichamento)

APÊNDICE C – Fichamento 1

ASSUMPÇÃO, Solange Roseli Martineli de. **O canto coral sob a perspectiva da educação musical formal** ' 2003. 150 f. (Mestrado em Música) - Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo

O CANTO CORAL SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO MUSICAL FORMAL

Autor: Solange Roseli Martineli de ASSUMPÇÃO

Data da defesa: 01/09/2003

Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, São Paulo

Resumo:

Este trabalho consiste na análise de um caso especifico da disciplina Canto Coral inserida no curso livre de Formação Musical da Fundação das Artes de São Caetano do Sul, fundamentando-se em autores da área musical e de áreas afins: Edgar Morin, Jean Piaget, Howard Gardner, Keith Swanwick, Émile Dalcroze, Zoltán Kodály e Doreen Rao. A investigação buscou os elos entre as ideias destes autores que convergem para o ponto central de nossa discussão, a qual consiste na importância de relacionar, na construção do conhecimento, o agir e o compreender, o figurativo e o formal, a intuição e a análise. O conhecimento musical é compreendido como uma construção própria que cada indivíduo realiza a partir da experiência e em que as capacidades humanas de intuição e análise entrelaçam-se para integrar os diversos níveis de conhecimento. Diante da importância do Canto Coral na formação do músico, o estudo refletiu sobre: o fato de a disciplina funcionar, na prática, como complementar e algumas formas e práticas pedagógico-musicais para tomá-la mais significativa na formação do músico

Objetivo: Discutir a importância do Canto Coral na formação do músico, a partir dos objetivos educacionais que essa disciplina apresenta e das contradições que a sua inclusão no currículo das escolas de música acarreta, com a finalidade de apontar alguns caminhos para que ele se tome o mais significativo possível

Metodologia: Primeiramente, é feito um aprofundamento teórico dos autores norteadores da pesquisa. Aborda-se o aprendizado como algo que pode ser

construído sem ser isolado dos outros saberes, reduzindo a sua complexidade. Nesse contexto, usa-se a visão de educação de Edgar Morin, e os aspectos importantes de estudos dos autores de psicologia da educação, Jean Piaget e Howard Gardner.

Num segundo momento, a pesquisa discorre sobre questões com enfoque na educação musical. Como fundamentação, busca-se os seguintes autores da área: Keith Swanwick. Émile Jacques Dalcroze, Zoltán Kodály e Doreen Rao. Neste momento, a pesquisa evidencia os pressupostos de cada autor que serão utilizado como proposta de ação.

Swanwick: Elucida e concilia a educação musical formal e informal, tratando da dialética entre análise e intuição. O autor esclarece que não é possível ensinar música, mas partilhar a experiência musical tornando o seu aprendizado acessível.

Dalcroze: Propõe um trabalho de educação musical que relaciona o movimento e a música, em que a escuta ativa, a voz cantada, o movimento corporal e a utilização do espaço devem estar em integração na atividade educativa.

Zoltán Kodály: Criou um método de educação musical na Hungria com o objetivo de ensinar o espírito do canto a todas as pessoas, por meio de um eficiente programa de alfabetização musical. Seu conceito pedagógico determinava uma ligação entre a base vocal e o ensino de instrumento.

Rao: Compreende a voz como primariamente um fenômeno físico e, por isso, capaz de prover uma relação direta com a música, também fenômeno físico e acústico. Ela afirma que o desenvolvimento artístico pode ser iniciado na infância, quando as crianças conhecem o mundo através dos sentidos e ações. Experiências corporais (sensório-motoras) constituem o fundamento para o conhecimento simbólico posterior.

Num terceiro momento, ocorre uma breve retrospectiva do canto coral na educação musical brasileira, buscando na perspectiva histórica a análise das contradições que colocam entraves ao desenvolvimento musical.

E por fim, num quarto momento, a pesquisa empenha-se em fazer o estudo de caso, buscando-se saber as características da escola pesquisada, fazer a análise critica do caso, contextualizar a escola pesquisada, observar os ensaios da aula Canto Coral e

realizar entrevistas com o docente e com os discentes. Muitos dados provêm da experiência didática da autora na escola. Outros foram coletados através da observação de ensaios e de entrevistas com o professor e os alunos.

Fundamentação teórica: Edgar Morin, Jean Piaget, Howard Gardner, Keith

Swanwick, Émile Dalcroze, Zoltán Kodály e Doreen Rao.

Conclusão: Notou-se que a disciplina de Canto Coral pode ser mais ou menos significativa a depender da forma como é trabalhada pelo professor e pela escola, e como essa forma é também influenciada pela importância da música como área de conhecimento na educação brasileira.

O diálogo com autores como Morin, Piaget, Gardner, Swanwick, Dalcroze, Kodâly e Rao, proporcionou o reconhecimento de elos entre suas idéias que puderam convergir para o ponto central da discussão da pesquisa: ultrapassar o antagonismo entre teoria e prática no Canto Coral. Sendo assim, em Piaget, apropriou-se da interação entre a experiência concreta e a compreensão formal e, de Gardner, o reconhecimento de uma inteligência que não se limita apenas a palavras ou a outros símbolos, mas que se manifesta em ações, como a música. A teoria de Swanwick foi explorada em seu aspecto de integração entre o aprendizado figurativo e o formal. Nesse ponto, o trabalho de Swanwick tem importância central, por conseguir vincular elementos entre si e com o todo, clareando a questão do complexo na área musical. Kodály converge neste ponto com os outros autores porque reflete sobre os diversos elementos que se integram na formação do músico - habilidades motoras, cognitivas, percepção auditiva e também um “coração bem treinado,, - alertando sobre o equilíbrio entre eles. Em Dalcroze, destaca a importância de integrar a escuta ativa, a voz, o movimento e a utilização do espaço no aprendizado musical. Rao compreende a educação artística como essencial ao desenvolvimento humano integral e o canto como um modo ativo de compreensão musical. Por isso, Dalcroze e Rao relacionam-se aos outros autores que associam a experiência à compreensão. Em Morin, buscou-se o ideal de que a principal tarefa da educação hoje é promover o aprendizado do aprender, propiciando situações de aprendizagem, de vivência do conhecimento, e de integração entre os compartimentos do saber.

Como resultado do estudo de caso, os principais aspectos analisados na observação dos ensaios foram: desenvolvimento do repertório, dinâmica de ensaio, conduta do professor e contexto da escola pesquisada. A partir dessas análises, concluiu-se que a prática do Canto Coral, neste caso específico, se desenvolve apenas com o propósito de se executar um repertório. Uma prática coral que desenvolve conceitos musicais, cumpre um papel educacional muito mais profundo do que apenas reproduzir. Os conceitos musicais são desenvolvidos em outras disciplinas, mas no Canto Coral, espaço que se permite integrar os conceitos musicais à prática, eles não são integrados. Com isso, a prática do Canto Coral não oferece uma experiência musical concreta.

Referências Bibliográficas:

MORIN, Edgar. O *Método 3.* Porto Alegre Sulina, 1999.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

APÊNDICE D – Fichamento 2

SANTOS, Carmem Vianna dos. **Teclado Eletrônico: estratégias e abordagens criativas na musicalização de adultos em grupo**' 2006 148 f. (Mestrado em MÚSICA) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte

TECLADO ELETRÔNICO: ESTRATÉGIAS E ABORDAGENS CRIATIVAS NA MUSICALIZAÇÃO DE ADULTOS EM GRUPO

Autor: Carmem Vianna dos SANTOS

Data da defesa: 01/07/2006

Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte

Resumo: A dinâmica da musicalização em grupo, utilizando teclados eletrônicos e seus respectivos recursos, tem sido objeto do meu trabalho há mais de 25 anos. Durante este período, tenho desenvolvido material pedagógico para musicalizar adultos por intermédio dos teclados eletrônicos. O presente estudo teve como objetivo avaliar a funcionalidade deste material. Adicionalmente, o estudo observou e discutiu a dinâmica do processo de musicalização e do aprendizado do teclado em grupo. O aspecto teórico da pesquisa foi desenvolvido através da revisão de literatura, que incluiu textos sobre a educação musical e a musicalização de adultos, estratégias de ensino em grupo, assim como textos referentes aos recursos musicais oferecidos pelo teclado eletrônico. Dalcroze, Kodály, Willems, Gainza, Swanwick, Vasconcellos Corrêa, Pichon-Rivière, Montandon e Bonals foram alguns autores relevantes que nortearam a fundamentação teórica da pesquisa, juntamente com o Sistema *Yamaha* de Educação Musical e uma visão panorâmica da pedagogia do piano para iniciantes. Sob o ponto de vista empírico, realizou-se uma avaliação do ensino do teclado eletrônico e musicalização em grupo ministrado pela pesquisadora, no contexto dos cursos de Licenciatura da Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais. Tal avaliação foi realizada por um grupo de educadores musicais experientes, a partir da observação de trechos retirados das filmagens das aulas de teclado. Questionários e pequenas entrevistas foram realizados com os alunos participantes, para que pudessem ser avaliadas suas perspectivas sobre o processo de aprendizado. Este estudo pretende possibilitar a realização de uma revisão crítica à

abordagem e às estratégias pedagógicas adotadas nas aulas de teclado em grupo. O estudo pretende também contribuir para a renovação, ampliação e aprofundamento dos conceitos sobre a musicalização de adultos em grupo, estimulando melhoras na produção de material destinado ao ensino de teclado em grupo em cursos de Licenciatura.

Objetivo: Apresentar um estudo sobre a utilização do instrumento teclado eletrônico, no contexto da musicalização em grupo, enfatizando a dinâmica do processo do aprendizado, o relacionamento aluno/professor, e a adoção da linguagem musical como forma de expressão, comunicação, desenvolvimento social e aprofundamento da apreciação estética.

Metodologia: A pesquisa parte de uma revisão de literatura que abrange três dos quatro pilares teóricos que fundamentaram as discussões desenvolvidas na dissertação: Histórico sobre órgãos e teclados eletrônicos, Educação musical, e Pedagogia do piano.

Sobre o “Histórico sobre órgãos e teclados eletrônicos” a autora faz uma breve retrospectiva quanto ao aparecimento de alguns instrumentos eletrônicos a partir dos anos 50, sua evolução tecnológica e literatura utilizada no meio musical. Também contextualiza a inserção dos referidos aparelhos e similares no mercado musical brasileiro.

Sobre a “Educação musical”, apresenta-se um panorama sobre processos musicalizadores sintetizando motivações, essência do pensamento, estratégias, conteúdo e princípios pedagógicos de educadores significativos tais como Dalcroze, Kodally, Willems, Gainza, Swanwick e Vasconcellos Corrêa. Uma vez compreendida a essência e relevância do pensamento desses educadores, traça-se um paralelo com a pedagogia adotada pela a autora, fazendo assim, com que a mesma estabeleça critérios para avaliar o próprio trabalho.

Sobre “Pedagogia do piano” a autora busca apresentar uma visão panorâmica do ensino para iniciantes, na perspectiva de alguns pedagogos do piano.

Num segundo momento, a pesquisa aborda o quarto pilar teórico: Ensino instrumental em grupo. Esse pilar é relativo à fundamentação teórica, dando especial atenção a

autores como Pichon-Rivière, Montandon, Bonals, sendo apresentados, ainda, o Sistema *Yamaha* de Educação Musical e a pedagogia da autora, direcionada à musicalização de adultos em grupo por meio do instrumento teclado eletrônico. Nesse contexto, são exemplificados a condução e o planejamento das aulas assim como adaptações de outros materiais musicais, direcionando-os ao aprendizado do teclado eletrônico. Esclarece-se, ainda, como são abordados alguns recursos do instrumento, estratégias e dinâmicas utilizadas em sala de aula e como pode-se valer da literatura pianística traduzindo-a para a linguagem do teclado (sugestões de harmonias e padrões rítmicos de acompanhamento a partir de partituras originais de Ernesto Nazareth, Luciano Gallet, Chiquinha Gonzaga, Zequinha de Abreu, Pixinguinha, dentre outros).

Num terceiro momento a pesquisa se direciona para uma metodologia de caráter avaliativo. A pesquisa foi realizada entre os alunos de quatro turmas dos Cursos de Licenciatura da Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais, na disciplina *Instrumento Musicalizador - Teclado*. Ao longo de um semestre foram filmadas algumas aulas que apresentavam conteúdos diversificados. As amostras selecionadas foram encaminhadas a um painel de educadores musicais experientes que fizeram observações escritas sobre os processos de ensino/aprendizado ocorridos nas aulas. Com o intuito de fortalecer a pesquisa, incluíram-se também ao estudo empírico, questionários e pequenas entrevistas realizadas com os alunos participantes.

Por fim, num quarto momento, a pesquisa apresenta os pareceres da equipe de educadores musicais que avaliou a conduta dos procedimentos pedagógicos adotados pela pesquisadora nas aulas de teclado em grupo, bem como a análise desta avaliação, à luz da fundamentação teórica apresentada na dissertação. Em seguida, é oferecida uma discussão dos resultados do processo de avaliação e sugestões para o aprimoramento do ensino do teclado em grupo.

Fundamentação teórica: Dalcroze, Kodály, Willems, Gainza, Swanwick, Vasconcellos Corrêa, Pichon-Rivière, Montandon e Bonals

Conclusão: A pesquisa se propôs a fazer uma extensa e variada fundamentação teórica, acreditando que um profissional da educação musical necessita transitar com

segurança entre os vários e intrínsecos conteúdos abordados pela teoria musical, análise, harmonia e prática em algum instrumento, no caso específico deste trabalho, conhecimento da técnica e pedagogia pianística direcionada e adaptada à linguagem do teclado eletrônico. O estudo propôs contribuir para a renovação, ampliação e aprofundamento dos conceitos sobre a musicalização de adultos em grupo, estimulando melhoras na produção de material destinado ao ensino de teclado em grupo em cursos de Licenciatura.

Referências Bibliográficas:

BONALS, Joan. *O trabalho em pequenos grupos na sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GAINZA, V. Hemsky de. *El metodo. In: La iniciación musical Del niño*. Buenos Aires: Ricordi americana, 1977.

GAINZA, Violeta Hemsky. Estudos de psicopedagogia musical. Tradução de Beatriz Cannabrava. São Paulo: Summus Editorial, 1988. (Coleção Novas buscas em educação, v. 31). Título original: *Ocho Estudios de Psicopedagogia Musical.*

MONTANDON, Maria Isabel. *Aula de piano e ensino de música: análise da proposta de reavaliação da aula de piano e sua relação com as concepções pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalves*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992. Dissertação de Mestrado.

_____ *Aula de piano ou aula de música? O que podemos entender por "ensino de música através do piano".* Em Pauta, Porto Alegre, v. 11, p. 67-78, nov. 1995.

SWANWICK, Keith. A basis for music education. London. Routledge, 1979.

SWANWICK, Keith. Musical criticism and musical developement. British Journal of Music Education, n. 8, 1991.

SWANWICK, Keith. Musical Knowledge: Intution, Analysis and Music Education. Routledge, 1994.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Editora Moderna, 2003

VASCONCELLOS CORRÊA, Sérgio O. de. *Planejamento em educação musical*. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1971.

WILLEMS, Edgar. *As bases psicólogicas da educação musical*. Bienne: Edições Pró-Música, 1970.

APÊNDICE E – Fichamento 3

MANTOVANI, Michelle. **O MOVIMENTO CORPORAL NA EDUCAÇÃO MUSICAL: Influências de Émile Jaques-Dalcroze**. 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo.

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

Autor: Michelle **O.** MANTOVANI

Data da defesa: 01/06/2009

Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, São Paulo

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

Objetivo: Enfatizar a importância de se haver um lugar para o movimento corporal dentro da prática da educação musical, e detectar as formas nas quais se difundem as práticas do método Dalcroze entre os educadores musicais atuais, a fim de se refletir sobre a importância de se ter influencias metodológicas guiadoras no processo de atuação e prática educacional desses educadores.

Metodologia: A prática dessa pesquisa se deu através de observações não-participantes de seis educadoras musicais da cidade de São Paulo. As áreas de atuações variaram entre: ensino de música em conservatório, em escola regular (infantil e fundamental), cursos livres, cursos de formação de professores e universidade.

As observações realizadas buscaram a identificação da linha pedagógica seguida pela educadora musical, juntamente com sua prática em sala de aula, considerando fatores como o relacionamento com os alunos, o local e as condições em que ocorreram as aulas. Dessa maneira, o enfoque foi o registro individual das ações que cada educadora exerceu, visando as peculiaridades e variantes presentes em cada prática.

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

- Educadora musical A: curso de musicalização para a educação infantil;

- Educadora musical B: curso de musicalização para o ensino fundamental (1º ao 9º ano);

- Educadora musical C: ensino de musicalização em escola livre de música ou conservatório;

- Educadora musical D: ensino de musicalização em escola livre de música;

- Educadora musical E: curso livre de formação de professores de música;

- Educadora musical F: curso de Licenciatura em Música.

Fundamentação teórica: Bachmann (1998), Compagnon e Thomet (1966), Fonterrada (2005), Santos (2001a; 2001b), e Jaques-Dalcroze (1965)

Conclusão: A pesquisa evidenciou algumas questões que são importantes de serem observadas, pois exercem influência no resultado da atuação da educadora musical observada. Fatores como diversidade de formação da área, influencias e experiências individuais, adaptações ao público alvo e aos locais físicos, e confronto de princípios próprios com as regras e normas imposta pela instituição de atuação, mostrou que mesmo com "boas intenções" em praticar as metodologia norteadora, a realidade levava a educadora a não aplica-la à sua prática.

Em relação ao uso das propostas metodológicas de Dalcroze, a pesquisadora notou que há influência do teórico nas práticas observadas. As educadoras buscam utilizar o uso do corpo e do movimento corporal em suas aulas. Todavia, a pesquisadora afirma que nenhuma educadora se baseia fixamente nos "moldes" da metodologia dalcroziana. Justifica-se tal liberdade, pelas adaptações que o método oportuniza ao educador, que se contextualiza mediante circunstâncias referentes ao contexto que esse educador está inserido. Contudo, tal liberdade precisa ser concebida em cima dos princípios fundamentais do método.

Outra evidencia consideravelmente importante encontrada na pesquisa, é de que todas as educadoras tinham conhecimento de quem era Émile Jaques-Dalcroze, e sua pedagogia. Porém, algumas (número específico não revelado na pesquisa) nunca tinham se aprofundado na metodologia, ou feito algum curso sobre a Rítmica. Ou seja, utilizavam o corpo e reconheciam sua utilização como necessária na prática e vivência musical, porém a utilização desse corpo e de seu movimento não se embasava necessariamente às práticas da metodologia de Dalcroze. Dessa forma, algumas reconhecem a influência de Dalcrozeem seu trabalho, enquanto outras, não.

Referências Bibliográficas:

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

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

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

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

SANTOS, R. M. S. A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em

Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: [s. n.], 2001a. p. 41-66.

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

APÊNDICE F – Fichamento 4

MIRANDA, Liliany Assuncao de. **Procedimentos de ensino: Jogos e atividades lúdicas baseadas em métodos de educação musical - aplicação em sala de aula**. 2013. 105 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

PROCEDIMENTOS DE ENSINO: JOGOS E ATIVIDADES LÚDICAS BASEADAS EM MÉTODOS DE EDUCAÇÃO MUSICAL - APLICAÇÃO EM SALA DE AULA

Autor: Liliany Assuncao de MIRANDA

Data da defesa: 14/05/2013

Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro

Resumo: A proposta desta pesquisa foi a construção de procedimentos de ensino, jogos e atividades lúdicas para as aulas de Educação musical, mais especificamente no segmento da Educação Infantil. Como recurso pedagógico, utilizamos e selecionamos as competências e estratégias de educadores musicais como: Dalcroze, Orff, Willens e Suzuki. Daremos maior destaque em nossa pesquisa ao educador Schinichi Suzuki, pelo fato de nos identificarmos com sua metodologia e com a experiência por mim adquirida desenvolvendo suas estratégias de ensino. As atividades foram aplicadas em um Colégio particular, na cidade do Rio de Janeiro, onde utilizamos uma metodologia especifica.

Objetivo: Apresentar e demonstrar propostas de ensino musical na educação Infantil, com alunos de 4 a 6 anos, embasadas nas competências e estratégias de alguns educadores musicais, possibilitando um ensino agradável e afetivo, que desperte o interesse dos alunos.

Metodologia: A pesquisa parte de uma descrição dos educadores musicais usados, enfatizando suas ideias e principais competências.

O primeiro método apresentado é o do pedagogo suíço Emile Jaques- Dalcroze1 (1865-1950), que desenvolveu um trabalho voltado para a aprendizagem do ritmo musical, utilizando elementos da música em geral. Neste teórico, a pesquisa pretende

construir atividades que trabalhem o corpo em movimento e o ritmo em sala, tomando como base as competências desenvolvidas por este educador.

O segundo método abordado na pesquisa é o do compositor alemão Carl Orff (1895-1982), que realizou decisivas contribuições no campo da rítmica, da criatividade musical dos instrumentos didáticos e da integração das diferentes manifestações artísticas e expressivas.

Neste teórico, a pesquisa pretende criar atividades em sala de aula utilizando como base o ritmo das palavras, a palavra cantada e, também, canções folclóricas e do cotidiano das crianças, aproveitando sempre as contribuições que as mesmas trazem para as aulas.

O terceiro método abordado na pesquisa, é do psicopedagogo musical Edgar Willems (1890 – 1978), que procurou valorizar a música no processo do desenvolvimento da criança, pois a mesma tinha uma participação importante na vida do individuo de forma afetiva, sensorial, mental e também espiritual. Neste teórico, a pesquisa pretende utilizar como competências para a criação das atividades musicais, o trabalho com canções, desenvolvendo, principalmente o processo da sensibilidade auditiva.

O último método abordado na pesquisa é do músico japonês Shinichi Suzuki (1898-1998), que através de sua prática musical, revolucionou o ensino coletivo do violino, demonstrando que todas as crianças poderiam tocar. Para ele, a música deveria enriquecer a vida dos alunos, fazendo-os pessoas mais completas. Em seu método destaca a valorização do ambiente e do relacionamento com o outro. Para a criação de atividades, buscou trabalhar esses valores, juntamente com outras estratégias defendidas por ele, que são: a imitação, a memorização e a repetição. Em seu método, observamos que todos os conteúdos musicais são apresentados gradativamente, produzindo assim, um processo de construção.

De maneira particular, a pesquisadora evidenciou o método Suzuki como o mais significativo na pesquisa.

Após a apresentação dos métodos, a pesquisa segue sistematicamente sobre os mesmos. Apresenta, em tabela, as atividades e jogos, demonstrando os aspectos

sociais, as competências musicais, as estratégias de aprendizagem e os recursos em cada proposta.

Fundamentação teórica: Emile Jaques- Dalcroze (1865-1950), Carl Orff (1895-1982), Edgar Willems (1890 – 1978) e Shinichi Suzuki (1898- 1998),

Conclusão: Com relação aos objetivos propostos nesta pesquisa, os autores julgam tê-los alcançá-los satisfatoriamente. As competências e as estratégias propostas, aplicadas através das atividades tiveram uma boa aceitação pelas crianças, que contribuíram muito para o desenvolvimento de cada atividade e jogo deste estudo.

Os procedimentos de ensino proporcionaram momentos de aprendizagem de forma afetiva como defende Shinichi Suzuki. A construção de cada proposta teve em muitas das vezes intervenções dos próprios alunos.

Referências Bibliográficas:

FONTERRADA, Marisa Trech de Oliveira. *De tramas e fios, Um ensaio sobre música e educação*. 2ª edição, São Paulo:Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

GOULART, Diana. Dalcroze, Orff, Suzuki e Kodály - *Semelhanças, diferenças, especificidades*. Rio de janeiro, 2000.

MATEIRO, Teresa e ILARI, Beatriz. *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibpex, 2011 –(série Educação Musical).

SUZUKI, Shinichi. *Educação é amor - Um novo método de Educação.* 1ª tradução do Japonês para Inglês. Santa Maria: Imprensa Universitária,UFSM,1983.

APÊNDICE G – Fichamento 5

OLIVEIRA, Valmir Antonio de. **Violão e educação musical: Por uma metodologia de musicalização com o violão**. 2013. 119 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

VIOLÃO E EDUCAÇÃO MUSICAL: POR UMA METODOLOGIA DE MUSICALIZAÇÃO COM O VIOLÃO

Autor: Valmir Antonio de OLIVEIRA

Data da defesa: 11/09/2013

Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro

Resumo: O violão é um instrumento que se insere bem em diversas culturas, transita facilmente pela música tradicional, erudita e popular, assim como é bem aceito nas diferentes camadas da sociedade, podendo ser considerado, em nosso país, um instrumento bem difundido e democrático. Por meio de revisão bibliográfica e pesquisa experimental, pretendo apresentar o violão como fonte rica de possibilidades e que podem ser exploradas como recursos pedagógicos no processo de musicalização. No estudo apresento breve abordagem histórica do violão, destacando seu desenvolvimento, a partir do final do século XIX. Em seguida, discuto o conceito de educação musical como campo de desenvolvimento cognitivo, partindo das ideias propostas por Jacques Dalcroze, destacando a percepção rítmica por intermédio dos “movimentos do corpo”, e o projeto de Keith Swanwick, que enfatiza a “criação” como importante estratégia didática, além de abordar outros pedagogos que ajudaram a fertilizar a educação musical contemporânea. Por fim, pretendo apresentar o violão como fonte de recursos de apoio ao desenvolvimento musical de jovens e adultos, enfatizando, inclusive, o potencial de adequação a diversos campos e contextos metodológicos. Dentre os domínios experimentais explorados estão o harmônico, o melódico, o percussivo e o timbrístico. Através deste trabalho pretendo mostrar que o violão pode cumprir um papel eficaz, de forma criativa, no processo de musicalização.

Objetivo: Apresentar o violão como instrumento musicalizador, contextualizado em métodos da pedagogia musical.

Metodologia: A pesquisa parte de uma breve abordagem da história do violão, enfatizando as suas principais transformações, a partir final do século XIX, tanto no aspecto da sua estrutura física, quanto também em suas evoluções técnicas que trazem por consequência o surgimento de novo repertório, novos intérpretes, novos métodos e novas possibilidades de exploração do instrumento, não só de forma convencional, como instrumento melódico e harmônico, mas também evidenciando suas riquezas tímbricas e percussivas, compondo assim um conjunto de ferramentas apropriadas para serem utilizadas na educação musical.

Num segundo momento, a pesquisa propõe uma discussão acerca da educação musical, baseando-se no pensamento metodológico de Dalcroze, Swanwick e Csekö.

Dalcroze é apresentado como precursor do surgimento de novas metodologias no campo da educação musical, e também por ter como princípio a percepção rítmica sentida através dos movimentos corporais. A percepção rítmica sentida através dos movimentos corporais é tido como pressuposto básico para o desenvolvimento da presente pesquisa, onde entende-se que o pulso é a base, o alicerce.

Em Swanwick, a pesquisa encontra bases no propósito de buscar no aluno não só os recursos inerentes a cada um, mas também no ambiente e na sua própria cultura buscar os recursos disponíveis para o desenvolvimento criativo de uma educação renovadora – o que, de algum modo, faz de Swanwick um dos precursores da chamada “oficina de música”.

A “oficina de música” é uma metodologia em educação musical que se estabeleceu a partir da apropriação dos resultados das experiências estéticas renovadoras propostas pelos compositores de música erudita, sobretudo após a 2ª Guerra Mundial. Dentre outras tantas inovações, este “movimento pedagógico-musical” propôs a incorporação do “ruído”, ou seja, de toda a gama de sons que nos cercam ao conjunto de recursos sonoros tradicionais. Sua consequência mais significativa no desenvolvimento teórico-metodológico em educação musical – muitas vezes conduzida por esses próprios compositores – foi revalorização da criatividade, da experimentação, da improvisação e da indeterminação. Todo o processo pode ser

desenvolvido através do trabalho de manipulação de objetos sonoros, que podem ser inventados ou descobertos pelos alunos, dedicado a pessoas de diferentes faixas etárias e culturais, privilegiando o desenvolvimento da capacidade criativa.

Ainda nesse segundo momento, a pesquisa descreve o trabalho da Oficina de Linguagem Musical do professor e educador Luiz Carlos Csekö, na qual pode constatar vários elementos congruentes e constituintes das metodologias de Dalcroze e Swanwick.

Num terceiro momento, a pesquise descreve os processos iniciais do aprendizado do violão, mesclando o procedimento de leitura prática de cifras com a leitura de partituras, colocando em jogo recursos melódicos e harmônicos aplicados à prática violonística, com o objetivo de dar formação básica aos alunos do curso de Licenciatura em Educação Artística, para, em etapa posterior, levá-los a conhecer os demais recursos tímbricos e percussivos do instrumento e assim completar a formação do futuro professor da educação básica com respeito ao emprego do violão como ferramenta de musicalização.

Fundamentação teórica: Émile Jacques Dalcroze (1865 - 1950), Keith Swanwick (1938 -) e Luiz Carlos Csekö (1945 -)

Conclusão: Observa-se que o estudo do violão, em linhas gerais, não está associado somente à formação de instrumentistas, sejam estes violonistas concertistas ou violonistas acompanhadores em música popular, que necessitam de técnica apurada e do domínio de um repertório específico. Considera-se na presente pesquisa o emprego do instrumento como meio e local da educação musical. Diante deste objetivo, naturalmente faz-se necessário o desenvolvimento de um procedimento pedagógico diverso. A proposta aqui apresentada procurou atingir os objetivos desejados, tendo em vista o necessário estudo dos novos recursos do violão, que o ampliam como meio expressivo musical e favoreçam um uso satisfatório do instrumento num processo musicalizador prazeroso e criativo.

Como a educação musical pode estar inserida em diversos ambientes e sistemas, como escolas regulares, escolas específicas de formação musical, centros culturais, entidades culturais diversas, abrangendo grande amplitude etária e atendendo, portanto, desde crianças e adolescentes até indivíduos da terceira idade, propostas

de musicalização devem também considerar sua possibilidade de aplicação em todas essas circunstâncias, proporcionando o exercício de descobrir, de sentir, de criar, de improvisar, etc. Este pensamento esteve na base da elaboração da presente proposta.

Referências Bibliográficas:

CSEKÖ, Luis Carlos. *Oficina de Linguagem Musical: Uma abordagem pedagógica voltada para o século XXI*. Pesquisa e Música: Revista do Centro de Pós - Graduação, Pesquisa e es-pecialização do Conservatório Brasileiro de Música. Volume 2, nº1. Rio de Janeiro, 1996.

_____. Oficina de Linguagem Musical: *A Linguagem Musical Contemporânea Experimental Enquanto Instrumento de Educação* . III Encontro Nacional de Pesquisa em Música ANP-POM. Editora: Imprensa da Universidade Federal de Minas Gerais, Ouro Preto, 1988.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. *Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e pratica*. Revista EM PAUTA Volume 13 - nº2, pags de 05 a 41. Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dezembro de 2002.

SANTOS, Regina Márcia Simões. *Jaques-Dalcroze, Avaliador da Instituição Escolar:Em que se pode Reconhecer Dalcroze um Século Depois? , pags. de 7 a 48*. Revista Debates nº 4 - Cadernos do Programa de Pós-Graduação e Música do Centro de Letras e Artes da Unirio. Rio de Janeiro, 2001.

SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo, Edit. Moderna. 2008.

APÊNDICE H – Fichamento 6

MACHADO, Marta Caroline. **MÚSICA NO 1o ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: Uma proposta de vivencia musical para uma escola regular**. 2014. 167 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

MÚSICA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE VIVÊNCIA MUSICAL PARA UMA ESCOLA REGULAR

Autor: Marta Caroline MACHADO

Data da defesa: 28/03/2014

Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia

Resumo: O presente trabalho resulta de pesquisa-ação de uma proposta de vivência musical, no 1º ano do ensino fundamental, em uma escola regular de Goiânia; que adota música como disciplina na grade curricular visando propiciar ao aluno o desenvolvimento integral e a aprendizagem musical, em especial. Os participantes da pesquisa foram sujeitos entre seis (06) e sete (07) anos de idade, matriculados regularmente numa escola estadual de ensino público, que atendendo à Lei 11.769/2008, viabiliza o contato do sujeito com a música, como disciplina prevista no currículo. O trabalho realizado com estes sujeitos teve como base teórica os estudos de educadores musicais e teóricos da educação. A pesquisa realizada na instituição de ensino levou os sujeitos à vivência musical através de sessões/aulas de 50 minutos, uma vez por semana, em que eram realizadas atividades de cunho prático/lúdico. Os dados foram coletados através de protocolos e filmagens. As filmagens resultaram em análises realizadas por um júri de 3 professores de música/pesquisadores, escolhidos conforme atuação na área enfocada da educação musical. A totalidade dos dados fez parte da análise final, considerados os resultados do avaliado pelo júri, os planejamentos das sessões/aulas e os respectivos protocolos pertinentes às observações feitas pelo pesquisador. Esta, redigida sob fundamentação teórica de Jean Piaget (1976, 2013), Kodaly, Dalcroze e Orff (2011); e sob a dos educadores musicais da Psicologia da Música, Leão (2009) e Ilari (2010) discutiu o aparecimento dos seguintes aspectos, considerados como critérios de avaliação: 1 – cognitivo; 2 – afetivo; 3 – psicomotor; 4 – intelectual; 5 - habilidades; 6 - interpessoal; e 7 - atitudes; e de como a execução destes aspectos constatados

podem ter conduzido à aprendizagem musical dos sujeitos. Os aspectos enfocados foram relevantes na análise dos dados pois observou-se que ocorreram mudanças no comportamento e no aprendizado dos alunos que participaram da pesquisa durante o período de seis (06) meses. No começo da vivência musical, tinha-se uma turma iniciante que se expunha apenas à música de maneira informal e que dentro da escola teve a possibilidade de aprender muito mais que apenas cantar. A turma vivenciou uma nova forma de se expressar e experimentou novas formas de ver a música, vivenciando seus elementos essenciais. Demonstrou possuir atitudes e comportamentos diferentes diante de cada situação, acrescentando movimentos de corpo a partir da prática da vivência rítmica e sonora, a se desenvolver musicalmente e a ser mais criativo-participativa a partir da proposta de vivenciar música na sala de aula. Os resultados levaram à conclusão de que a proposta deste modelo de estratégias para o ensino de “Música no 1º ano do Ensino Fundamental” (que se trata de uma proposta de vivência musical para uma escola regular) foi significativa e está disponível para ser comentada nos meios acadêmicos e vivenciada na prática do ensino regular, nas escolas.

Objetivo: Investigar a prática musical através da observação dos alunos, no 1º ano do Ensino Fundamental, numa escola pública estadual regular; a partir da proposta de métodos ativos de educação musical (aprendizagem a partir da vivência musical).

Metodologia: A pesquisa parte de uma apresentação especifica do que a matriz curricular do Estado de Goiás propõe para as séries iniciais sobre o ensino de música, sobre a LDB 9.394/96 e a inclusão do ensino de música na escola, além de enfocar o que os parâmetros curriculares nacionais arte-música trazem como fundamento na área musical.

Num segundo momento, a pesquisa relata sobre os educadores musicais do século XX escolhidos como fundamentação teórica: Dalcroze, Kodaly e Orff, e traz suas influências na educação musical brasileira. Tais métodos tem como foco o estimulo e desenvolvimento da capacidade criadora da criança, mesmo que apresentados de maneiras diferentes por seus idealizadores, todos trazem consigo propostas de como desenvolver uma prática de educação musical, estruturando-se sobre princípios, finalidades e orientações gerais explicitados em maior ou menor grau.

Em Dalcroze, a pesquisa encontra contribuições na Rítmica, que pressupõe a participação do corpo e da mente, vivência corporal através da musical e vice versa. As práticas devem então ser adaptadas às condições sociais e culturais dos alunos, e às características locais. Dalcroze, um dos inovadores da chamada 1º geração de educadores musicais ou estudiosos-pesquisadores da primeira metade do século XX, desenvolveu um método de educação musical baseado no movimento onde o aprendizado ocorre por meio da música e pela música, por meio de uma escuta ativa. A Rítmica, -sistema de educação musical criado por Jaques Dalcroze, que visa a musicalização do corpo-, é uma disciplina na qual os elementos da música são estudados através do movimento corporal

Em Kodály, a voz é usada por como ponto de partida para a musicalização; e, uma vez que esta utilização da voz não prioriza a utilização de um instrumento musical, possibilIta-se que o ensino ocorra em grupos, tornando possível a inclusão de todos os participantes; independente do poder aquisitivo de cada um.

Em Orff, a pesquisa se apropria das ideias desse compositor-educador, onde evidencia como base de suas propostas o ritmo, o movimento corporal e a improvisação. obra de Orff é voltada para as escolas sendo os pontos principais de sua filosofia: 1) o reconhecimento da música ligada a atividades elementares, tais como o movimento e a linguagem; 2) uso de um instrumental específico, de acordo com o proposto pela sua filosofia; 3) os jogos de eco, sempre improvisados, para possibilitar jogos de perguntas e respostas; com a utilização da pentatônica e dos modos; 4) a não pretensão de formar músicos, mas sim de deixar o sujeito participar de uma vivência musical; sem exigência de leitura de documento grafado

Num terceiro momento, a pesquisa trata da psicologia cognitiva, psicologia da música e suas contribuições para a educação musical. Procura dar enfoque maior a Piaget, somado a alguns comentários sobre Gardner e suas descobertas. Piaget discorre sobre os estágios de desenvolvimento cognitivo, divididos em quatro partes; já Gardner, elabora um estudo sobre as conexões que as ciências cognitivas fazem entre si.

O quarto momento, detém-se na Metodologia de Pesquisa utilizada, descrevendo como foi executada a Pesquisa-Ação, que consistiu numa sequência de vivências

musicais em uma escola estadual regular, da cidade de Goiânia. Apresenta a descrição dos sujeitos, do local onde aconteceram as vivências, como foram coletados os dados, como foi formado o Júri para a avaliação das gravações resultantes das aulas; o planejamento e desenvolvimento das sessões/aulas, com seus respectivos protocolos.

Por fim, num quinto momento, a pesquisa relata a análise dos dados, mostrando os elementos importantes dos protocolos e o relato do júri sobre as sessões/aulas. Apresenta a avaliação dos resultados da aprendizagem, se houve ou não; e faz uma análise global dos resultados encontrados, a partir da fundamentação teórica que dá suporte às discussões, tendo como base os autores destacados da área.

Fundamentação teórica: Jean Piaget (1976, 2013), Kodaly, Dalcroze e Orff (2011).

Conclusão: A pesquisa, em forma de pesquisa-ação, propôs estratégias para o ensino música no 1º ano do ensino fundamental, baseados no educadores do século XX expostos acima. Buscou se a vivência musical para uma escola regular, baseando-se também nos pressupostos de que a aprendizagem, desenvolvimento e criatividade andam juntos e que o sujeito aprende e se desenvolve quando a ele é providenciado um meio musical favorável onde possa criar, recriar, se movimentar, cantar, improvisar com o corpo e voz na sala de aula, sendo o papel do professor o de um mediador para que isso aconteça. Na perspectiva da pesquisa-ação o planejamento foi flexível, se adequando as condições da escola e esteve em consonância com a grade curricular e programa de disciplinas da escola.

Pôde-se concluir que ouve aprendizagem, desenvolvimento cognitivo musical e

evidências de criatividade. O sujeito aprende e se desenvolve musicalmente quando a ele é providenciado um meio musical favorável. À medida que foi possível trabalhar com a música, nas vivências em sala de aula, ficou evidente, se considerados os protocolos e excertos dos jurados, que se constatou o aprendizado musical. Observou-se também que os aspectos acima descritos foram acontecendo e tornaram possível uma mudança na aprendizagem dos sujeitos estudados, fazendo com que estes integrassem os conteúdos musicais aos seus conhecimentos, através da experimentação e vivência musical. Estes aspectos levaram à integração do ser.

Referências Bibliográficas:

MATEIRO, Teresa. ILARI, Beatriz. (Org.) **Pedagogias em educação musical**. Ibpex, Curitiba: 2011.

PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia Musical Brasileira no Século XX**. Metodologias e Tendências. Editora Musimed, Brasília: 2000.

PIAGET, Jean, (1896-1980). Seis estudos de psicologia: tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva – 25.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

APÊNDICE I – Fichamento 7

PIEKARSKI, Teresa Cristina Trizzolini. **A APRENDIZAGEM MUSICAL DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CONTEXTO DE INCLUSÃO**. 2014. 174 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

A APRENDIZAGEM MUSICAL DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CONTEXTO DE INCLUSÃO

Autor: Teresa Cristina Trizzolini PIEKARSKI

Data da defesa: 04/04/2014

Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba

Resumo: A presente pesquisa estudou a aprendizagem musical dos elementos do som pelo estudante com deficiência intelectual em contexto de inclusão, investigou pedagogia musical adequada à sua aprendizagem musical e estudou suas habilidades cognitivas. As concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem, especificamente sobre a formação de conceitos em Vigotski (1997; 2004; 2010) ofereceram o substrato teórico que permitiram compreender como a criança com deficiência aprende no contexto escolar. As reflexões a respeito de inclusão de estudantes com deficiência intelectual que fundamentaram essa pesquisa foram baseadas em Stainback & Stainback (1999), Pan (2008) e Mantoan (2011). Quanto a pedagogia musical possível de ser utilizada com estudantes com deficiência intelectual incluídos em classe comum, diante da diversidade de possibilidades, este estudo foi referenciado em Dalcroze (2011), Kodály (2011), Willems (2011), Orff (2011), Orff/Wuytack (2011) e Paynter (2011). Optou-se pela pesquisa-ação, por possibilitar a verificação e intervenção no processo educacional. A ação pedagógica aconteceu em classe comum tendo estudantes de classe especial com deficiência intelectual nela inseridos, totalizando vinte e cinco estudantes. As aulas foram filmadas, com duração de uma hora semanal, totalizando 16 horas. Elaborou-se relatórios descritivos individuais com base nas observações das filmagens e diário de campo. Realizou-se uma avaliação, por meio de aplicação de um instrumento construído especificamente para esta pesquisa, aplicado individualmente para verificar o conhecimento prévio destes estudantes em música, anteriormente ao início da ação pedagógica, tendo sido o mesmo instrumento de avaliação, aplicado ao final das 16 horas de aula. Os

resultados da avaliação inicial e final receberam tratamento estatístico por meio do ANOVA (análise de variância). Constatou-se que é possível a aprendizagem musical de estudantes com deficiência intelectual utilizando-se de recursos pedagógicos que possibilitem o fazer musical significativo. Como contribuição à área da Educação Musical e à produção científica em geral, apontou-se com este estudo pedagogia musical adequada à aprendizagem musical de estudantes com deficiência intelectual e proporcionando reflexões a respeito da inclusão destes alunos em classes comuns.

Objetivo: estudar a aprendizagem musical dos elementos do som, segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, de estudantes de Classe Especial, com deficiência intelectual, quando inseridos em classe comum.

Metodologia: De início aborda-se como se dá o desenvolvimento e a aprendizagem na psicologia histórico-cultural de Lev S. Vigotski e estabelece-se relações entre os conceitos vigotskianos com a educação musical, pois o teórico não realizou estudos sobre a aprendizagem musical. Os conceitos de nível de desenvolvimento atual e imediato elaborados por Vigotski (2010), a formação de conceitos e suas relações com a linguagem podem auxiliar o professor de música a entender como o aluno aprende. O teórico ainda destaca a aprendizagem por meio das relações interpessoais, da mediação, da imitação do professor e de outras referências, e ainda, o que é necessário para o desenvolvimento do pensamento estético.

Em continuidade, trata-se da deficiência intelectual em contexto de inclusão. Refletiu-se sobre a definição científica da deficiência intelectual, as políticas públicas de inclusão do deficiente intelectual, as diferenças intelectuais e a educação inclusiva. Discorreu-se sobre a dinâmica da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) e o funcionamento das Classes Especiais neste sistema de ensino, para se compreender o contexto em que foi realizada a pesquisa. Também estudou-se a aprendizagem e desenvolvimento musical da criança com deficiência intelectual sob a ótica da concepção vigotskiana.

Em continuidade, discute-se as ações pedagógicas do professor de música no contexto escolar e busca-se na pedagogia musical existente, metodologia de ensino da música possível de ser utilizada nas escolas da RME por estarem de acordo com os princípios norteadores das Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de

Curitiba. Reflete-se sobre o trabalho pedagógico do professor de música, o conhecimento musical que o estudante já possui para planejar seu avanço na aprendizagem musical, a ampliação do seu repertório e de experiências musicais, as adequações necessárias em métodos de educação musical já existentes, tendo em vista a impossibilidade da sua aplicação em sua totalidade. Isso porque deve-se considerar os seus princípios, as concepções e objetivos para que sejam efetivos no contexto escolar em que se pretende utilizá-los, além das condições físicas da escola e disponibilidade de materiais, equipamentos (computador, aparelho de som, televisão, entre outros) e instrumentos musicais.

Em continuidade, abordou-se a metodologia utilizada na pesquisa. A escolha pela pesquisa-ação foi feita por possibilitar a verificação por meio de intervenção pedagógica, a aprendizagem e o desenvolvimento musical dos estudantes com deficiência intelectual incluídos em classe comum. Tratou-se da localização dos participantes da pesquisa, segundo critérios que possibilitassem constatar a eficácia da intervenção pedagógica musical, a adequação dos recursos pedagógicos e procedimentos didáticos dentro do contexto escolar, que também foi descrito. Ainda, buscou-se informações do processo de avaliação que diagnostica a deficiência intelectual em estudantes da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e os encaminha para Classes Especiais. Descreveu-se o instrumento de avaliação do conhecimento musical inicial e final dos estudantes, construído especificamente para este estudo, com objetivo de dar suporte estatístico aos dados qualitativos coletados em campo.

Em continuidade, apresentou-se o resultado e a análise de dados. Dividiu-se em 4 subcapítulos onde buscou-se informações sobre os professores de Arte que atuam em Classe Especial na RME e são responsáveis pelo conteúdo de música. Isso se torna relevante pois o referencial teórico deste estudo aponta para a ação pedagógica musical bem planejada e a mediação da aprendizagem realizada pelo professor, que também é modelo de imitação para os estudantes. Também buscou-se conhecer a vivência musical dos participantes da pesquisa, pois o professor de música deve considerar o que estudante já sabe para planejar sua ação pedagógica. Identificar as experiências musicais já vivenciadas pelo estudante, os grupos sociais aos quais pertence, como ele, sua família e os grupos sociais já citados se relacionam com a música oferecem dados que podem justificar os dados coletados que dizem respeito à sua aprendizagem e desenvolvimento musical. Nesse contexto relata-se também as

atividades de educação musical desenvolvidas durante a intervenção pedagógica e apresentou-se os resultados das avaliações inicial e final dos estudantes. Aplicou-se nesses resultados o teste ANOVA para comparar a porcentagem de respostas corretas dos estudantes com e sem deficiência intelectual sobre as variáveis timbre, altura, intensidade e duração e verificar se houve diferença estatística significativa nos resultados.

Por fim, discute-se os dados obtidos nas avaliações inicial e final dos estudantes, sob a luz do referencial teórico desta pesquisa, entrelaçados aos procedimentos metodológicos e recursos pedagógicos utilizados para o processo de educação musical dos estudantes com deficiência intelectual em contexto de inclusão.

Fundamentação teórica: Vigotski (1997; 2004; 2010), Stainback & Stainback (1999), Pan (2008) e Mantoan (2011), Dalcroze (2011), Kodály (2011), Willems (2011), Orff (2011), Orff/Wuytack (2011) e Paynter (2011).

Conclusão: Esta pesquisa estudou a aprendizagem musical do estudante com deficiência intelectual em contexto de inclusão escolar. Levou em conta as características e possibilidades de cada estudante da Classe Especial atendida, sem pensar na possibilidade de “cura” da deficiência intelectual, mas que de alguma forma, todos os estudantes com essas características podem aprender música, a tocar, a cantar, a criar e refletir sobre ela. Isso não significa que os resultados, as respostas e a produção musical tenham que se equivaler ou superar às dos estudantes sem deficiência intelectual, mas que puderam aprender e se desenvolver musicalmente dentro do contexto escolar considerando sua individualidade.

Referências Bibliográficas:

BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org). **Pedagogias em Educação Musical.** Curitiba: IBPEX, 2011, p. 125 – 156.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Igualdade e diferenças na escola**: como andar no fio da navalha. In: Atos de Pesquisa em Educação. Blumenau, v. 3, n.º 3, p. 403-411, set/dez, 2008. Disponível em <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/1224>. Acesso em 20 jan. 2013.

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze: a música e o movimento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org). **Pedagogias em Educação Musical.** Curitiba: IBPEX, 2011, p. 25 – 54.

MATEIRO, Teresa. John Paynter: A música criativa na escola. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org). **Pedagogias em Educação Musical.** Curitiba: IBPEX, 2011, p. 243 – 273.

PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. **O direito à diferença:** uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva. Curitiba: IBPEX, 2008.

PAREJO, Enny. Edgar Willems: um pioneiro da educação musical. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org). **Pedagogias em Educação Musical. Curitiba:** IBPEX, 2011, p. 89 – 123.

SILVA, Walênia Marília. Zoltán Kodály: Alfabetização e habilidades musicais. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org). **Pedagogias em Educação Musical.** Curitiba: IBPEX, 2011, p. 55 – 87.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. 3.ª ed. Tradução de: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Obras Escogidas V:** fundamentos de defectologia. Tradução de: Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997.

_____. **Teoria e método em Psicologia.** 3.ª ed. Tradução de: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

APÊNDICE J – Fichamento 8

BUENO, Abner Santana. **INFLUENCIA CONTRIBUIDORA DA RITIMA CORPORAL DE IONE DE MEDEIROS NO DESENVOLVIMENTO PERFORMÁTICO ORQUESTRAL; EXPERIENCIA DE APLICAÇÃO PRÁTICA**. 2014. undefined f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal da Bahia, Salvador

INFLUENCIA CONTRIBUIDORA DA RÍTMICA CORPORAL DE IONE DE MEDEIROS NO DESENVOLVIMENTO PERFORMÁTICO ORQUESTRAL; EXPERIENCIA DE APLICAÇÃO PRÁTICA

Autor: Abner Santana BUENO

Data da defesa: 11/09/2014

Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador

Resumo: O presente texto caracteriza-se como resultado final de um experimento realizado no Mestrado Profissional em Música da Universidade Federal da Bahia. Pretende-se aqui, explanar, de um modo geral, o conceito de Rítmica Corporal, assim como demonstrar como a prática dos exercícios deste sistema de ensino pode trazer contribuições ao desenvolvimento performático musical. Além disso, será abordada a Rítmica do suíço Émile Jacques-Dalcroze e a Rítmica Corporal da brasileira Ione de Medeiros. Sendo vivenciada em um contexto orquestral, será exposta a Rítmica Corporal de Ione de Medeiros (RCIM) sendo abordada, adaptada e aplicada aos integrantes do Naipe das Madeiras da Orquestra Castro Alves – grupo pertencente aos Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia (NEOJIBA) – com o intuito de aferir - através de análises de gravações em vídeo – uma possível influência contribuidora da RCIM no desenvolvimento do domínio de elementos da prática orquestral por parte dos integrantes do referido grupo.

Objetivo: Propor o uso da Rítmica corporal como auxilio na pratica de músicos em contexto orquestral. Conceitua a Rítmica dalcroziana, e suas aplicações, com fins de reconhecer suas possíveis contribuições para o desenvolvimento musical performático dos músicos. E em parceria, também propõe o trabalho com as ideias sobre a Rítmica Corporal da brasileira Ione de Medeiros (discípula das ideias de Dalcroze no Brasil), com fins de desenvolvimento do domínio de elementos da prática orquestral.

Metodologia: A pesquisa se desenvolveu num contexto orquestral, especificamente no Naipe das Madeiras da Orquestra Castro Alves – grupo pertencente aos Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia (NEOJIBA). Através de experimentos, realizados com auxílio deanálises de gravações em vídeo de ensaios do Naipe das Madeiras da Orquestra referida, o pesquisador selecionou alguns elementos da prática orquestra como: atenção, precisão de entradas, precisão e manutenção do andamento do pulso. Esses elementos foram julgados mais adaptáveis a proposta de associação e desenvolvimento da Rítmica Corporal Ione de Medeiros (RCIM).

Estes elementos foram estimulados e desenvolvidos em pares (Primeiramente atenção e precisão de entradas, posteriormente precisão e manutenção do andamento do pulso), e trabalhados através de exercícios práticos da RCIM assimilados e adaptados pelo próprio pesquisador. Justifica-se as adaptações, cabíveis à quem a executa, pela liberdade que o método oportuniza ao educador, de ações e adaptações de acordo com circunstâncias e contexto em que está inserido.

A aplicação dos exercícios foi feita em grupo, porém as análises foram feitas por instrumentos individualmente, sendo então especificados: Flautas, Oboés, Clarinetes e Fagotes.

Fundamentação teórica: Émile Jacques-Dalcroze, Ione de Medeiros (2007)

Conclusão: A pesquisa aponta que a prática da RCIM mostrou significativas melhorias no desenvolvimento da prática orquestral no naipe de madeiras. Na análise geral, apontou-se a desatenções à regência e ao andamento do pulso; e os erros de contagem de pausas como erros de causa de execução. Identificado o problema, a ação foi a prática dos exercícios adaptados pelo pesquisador, e guiados pelos ideais metodológicos de Ione de Medeiros, que visavam trabalhar a atenção.

As ocorrências dos erros e causas dos elementos da prática da orquestra, escolhidos para estudo, ao fim da análise terminaram ou com uma ou com nenhuma ocorrência. Outra percepção obtida pelo pesquisador, foi de que os exercícios praticados da RCIM ainda proporcionaram um ambiente mais descontraído, amenizando possíveis

pressões nos ensaios e, também, proporcionaram motivação, advindos dos desafios propostos pelos mesmos.

O pesquisador reflete também sobre a parceria que a pedagogia e performance musical podem assumir. Enfatiza que ambas podem ser trabalhadas juntas a fim de proporcionar uma melhoria na prática dos músicos orquestrais.

Referências Bibliográficas:

MEDEIROS, Ione de. Grupo Officina Multimédia: 30 anos de integração das artes no teatro. Belo Horizonte: I.T. Medeiros. 2007.

ENDLER, Délia Ribeiro da Cruz; CAMPOS, Gilka Martins de Castro. A Rítmica de Dalcroze e a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner: uma Relação Possível. Trabalho apresentado no XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina. 2007.

APÊNDICE K – Fichamento 9

SILVA, Loide Batista Magalhaes. **MÚSICA: UM ESTÍMULO À EXPRESSÃO COGNITIVA E À LINGUAGEM DOS BEBÊS**. 2015. undefined f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

MÚSICA: UM ESTÍMULO À EXPRESSÃO COGNITIVA E À LINGUAGEM DOS BEBÊS

Autor: Loide Batista Magalhaes SILVA

Data da defesa: 27/03/2015

Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia

Resumo: Esta pesquisa investigou a influência da música no desenvolvimento cognitivo e na linguagem dos bebês de zero (0) a dois (2) anos de idade. Questionou-se como se constitui o processo dinâmico da música e da linguagem nos dois primeiros anos de vida do bebê, num ambiente propício de educação musical, em duas instituições. Uma escola privada de música e, outra, uma creche conveniada, conduziu-se o processo de pesquisa. A pesquisa fundamentou-se nos pressupostos de Jean Piaget (2007), Gainza (1964), Caplan (1973), Pocinho (2007), Dalcroze (1926), Busnel (1997), Figueiredo (1996, 1989), Leão (2009 e 2013); Ilari (2002,2006), Beyer (1993, 1996, 1998,2007) e Vieira (2004, 2006, 2012); e em autores que tratam da linguagem da criança. A metodologia de pesquisa utilizada foi a Pesquisa-Ação (Barbier, 1997; Thiolent, 2000). Os procedimentos das aulas, na Experiênci-Ação (Santos e Leão, 2008). Para isso observou- se dezesseis (16) sujeitos, em dois grupos. Foram realizadas trinta e nove (39) sessões/ aulas na Escola de música Ivana Bontempo (E.M.I. B) e trinta e uma (31) sessões/aulas na Creche Bete Shalon I (C.B. S). Cada Experiênci-Ação teve a duração de cinquenta (50) minutos e ocorreu uma (1) vez por semana. O conteúdo trabalhado envolveu atividades com os temas: 1 - pulsação; 2 - respiração; 3 - contração e relaxamento; 4 - corpo e movimento; 5 - exploração instrumental; 6 - altura, timbre, duração e intensidade do som; 6 – som grave e agudo; 7 - banda rítmica; 8 - som e silêncio; 9 - direita e esquerda; 10 - canções folclóricas; 11 - palavras cantadas; 12 - percepção sonora; 13 - dentro e fora; 14 - longe e perto; 15 - em cima/ embaixo; e 16 - rápido e lento. Na coleta de dados forma uttilizadas uma (1) filmadora e uma (1) máquina fotográfica; Pré e Pós-teste, respondidos pelos pais, sobre a participação de seus bebês, visando a descrição dos

sujeitos participantes, antes e depois da Experiênci-ação. Foram anotados os aspectos dos acontecimentos nas vivências: relação professor de música/ bebê, relação bebê/mãe ou cuidador, relações entre bebês. Pôde-se resumir das analises dos dados que a música exerce um papel relevante nos processos de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo e da linguagem das crianças nos dois primeiros anos de vida. A Experiênci-Ação comprovou a hipótese inicial de que a expressão natural do bebê se manifesta antes da fala, num ambiente musical; o que oportunizou aos bebês o desenvolvimento de suas habilidades psicomotoras, do aprendizado dos elementos da música (ritmo e melodia); e os processos cognitivos, ficando evidente o processo da aquisição da linguagem falada. Pôde-se evidenciar que as categorias selecionadas para o planejamento das sessões, tendo como base teórica o processo de desenvolvimento do bebê (1**-** Aspectos Cognitivos: Atenção, Memória, Relações sociais, Emoção, Imitação e Expressão; 2- Aspectos Psicomotor**:** Andar, Marchar, Saltar, Galope, Coordenação de mãos alternadas; 3- Desenvolvimento da linguagem: Sons Guturais, Balbucio, Primeiras palavras, Articulação de palavras; 4-Aspectos musicais: Ritmo, Andamento, Parâmetros dos sons, Som e Silêncio) possibilitaram detectar os elementos importantes que resultaram do processo de vivência musical. Fundamentaram, da mesma forma, a análise dos dados da pesquisa a partir das observações do júri, dos pais e dos professores de sala, que comprovaram que a metodologia utilizada na Experiência-Ação foi relevante para o desenvolvimento dos bebês, promoveram a aprendizagem musical e o desenvolvimento da linguagem.

Objetivo: Investigar a influência da música no desenvolvimento cognitivo e na linguagem dos bebês de zero (0) a dois (2) anos de idade.

Metodologia: Inicialmente a pesquisa trata do ensino musical precoce, o cérebro e as possibilidades dos pressupostos da pedagogia musical. Propõe considerações acerca da importância da vivência musical precoce para a formação do cérebro e as possibilidades de estimulação dos diferentes pressupostos da pedagogia musical. Procura-se descrever como o cérebro se beneficia do ensino musical e discorre-se sobre os processos metodológicos usados, consonantes, por autores como Gainza (1964), Beyer (1993), Vieira e Leão (2006) Dalcroze citado por Ribeiro (2012), Leão (2009,2013); que argumentam que o ensino de música promove a formação da criança e estimula o desenvolvimento do bebê.

Em seguida, a pesquisa trata da relação da linguagem gestual e falada da criança de zero (0) a dois (2) anos de idade. Aborda-se o desenvolvimento da criança, no período sensório motor, tendo como base os pressupostos de Jean Piaget.

Em continuidade, a pesquisa dedica-se a estudar os processos de cognição dos bebês de zero (0) a dois (2) anos de idade. Trata dos processos de aprendizado e desenvolvimento nos dois primeiros anos de vida da criança, analisando a atenção, a percepção, a memória, as relações sociais, a emoção, a imitação, a expressão e os indícios de aprendizagem musical.

Em continuidade, a pesquisa relata a Metodologia usada na Experiênci-Ação, descrevendo os pressupostos teóricos da Pesquisa-ação, os testes (pré e pós-testes) utilizados (que levaram à descrição do Perfil dos Sujeitos/bebês), os comentários (Protocolos) dos professores, os diagnósticos e as observações feitas pelo júri, à análise dos dados e a análise final. Foram também detalhados o ambiente educacional de cada instituição, caracterizando os espaços e materiais, e os processos e critérios de observações feitos a respeito de cada unidade.

Fundamentação teórica: Jean Piaget (1999, 1996, 1987,1975), Gainza (1964), Caplan (1973), Pocinho (2007), Dalcroze (1926), Busnel (1997), Figueiredo (1996, 1989), Leão (2009 e 2013); Ilari (2002,2006), Beyer (1993, 1996, 1998,2007) e Vieira (2004, 2006, 2012

Conclusão: Observou-se que a influência da música no potencial da criança acontece quando as vivências musicais são: 1 – calorosas e amorosas; 2 - atentas aos sons emitidos e/ou produzidos pelas crianças; 3 – estimuladoras da fala, da leitura e da canção; 4 – encorajadoras da curiosidade, da exploração segura e assistida; além da brincadeira; 5 – o reconhecimento de que cada criança é única e deve-se, respeitar suas individualidades, seu ritmo pessoal de desenvolvimento. A Experiênci-Ação comprovou a hipótese inicial de que a expressão natural do bebê se manifesta antes da fala, num ambiente musical; o que oportunizou aos bebês o desenvolvimento de suas habilidades psicomotoras, do aprendizado dos elementos da música (ritmo e melodia); e os processos cognitivos, ficando evidente o processo da aquisição da linguagem falada. Os questionamentos foram respondidos paulatinamente, à medida que a metodologia foi conduzida dentro dos pressupostos do período sensório-motor

como preconizado pela teoria de Piaget. A prática pedagógica diferenciada da proposta musical iniciou-se a partir das ações do professor, de sua forma de atuar junto aos alunos. Desde o primeiro encontro, a pesquisadora exercitou a metodologia e o planejamento das aulas de forma clara e confiante, conduzindo o aprendizado de forma lúdica e prazerosa.

Referências Bibliográficas:

BEYER, Esther. **A construção de conceitos musicais no individuo. Perpectivas para a educação musical.** Revista em Pauta, Porto Alegre, v. 9/10. p.22-31. Dezembro de 1994/Abril de 1995.

BEYER, Esther. **A construção do conhecimento musical na primeira infância.** Revista em Pauta. Porto Alegre. .5 nº8 p. 48-58, 1993.

BEYER, Esther. **A educação musical sob a perspectiva de uma construção teórica: uma análise histórica**. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. Fundamentos da educação musical. 1993. (Série 1). p. 5-25.

BEYER, Esther. **A música do cotidiano nos processos de educação infantil**. In: XVI Congresso Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América latina, Campo Grande 2007 v. único.

BEYER, Esther. **Abordagem cognitivo em música: uma crítica ao ensino da música a partir da teoria de Piaget**. Porto Alegre, 1998. 151.p. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação Musical. Faculdade de educação, UFRGS.

BEYER, Esther. **O ensino da música na educação infantil**. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL 7,1998, Recife. ABEM 1998. p. 27-42.

BEYER, Esther. **Os múltiplos caminhos da cognição musical: algumas reflexões sobre seu desenvolvimento na primeira infância**. Revista da ABEM nº 3 p.9-16, 1996.

BEYER, Esther. **Os múltiplos desenvolvimentos cognitivo-musicais e sua influência sobre a educação musical.** ABEM 1995 v.2 n.2 p. 53-67.

BUSNEL, M. C*.* **A Linguagem dos Bebês***.* Tradução de Mônica Seincman. São Paulo: Editora Escuta 1997.

CAPLAN, Frank. **The first twelve Months of life**. Your baby´s Growth Month by Month. General Editor, Grosset & Dunlap, Inc, Princeton, N.J, 1973.

FIGUEIREDO, Eliane L. **Evolução do Processo Criador em situação musical**. Tese de Doutorado, UNICAMP. Campinas: 1996.

FIGUEREDO, Eliane L*.* **A iniciação musical, objetivos e características**. REVISTA GOIANA DE ARTES. 10 (1), 47-56. Jan./ Dez. 1989.

FIGUEREDO, Eliane L. **Um desafio á alfabetização: os bebês podem e devem ler**. 3ª ed. São Paulo, Editora Pioneira, 1996.

GAINZA, Violate Hemsy. **La inicacion musical del niños**. Editora Ricordi Americana, Buenos Aires, 1964.
GAINZA, Violeta, H. **Fundamentos materiales y técnicas de la educacion musical**. Buenos Aires: Ricordi, 1984.
GAINZA, Violeta. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: Summus, 1988. _____. Conversas com Gerda Alexander. São Paulo: Summus, 1997.

ILARI, B. S. **Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical durante o primeiro ano de vida**. Revista da ABEM, Porto Alegre, N.7, p.83-90, 2002.

ILARI, Beatriz. **A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical.** ABEM nº9, setembro de 2003.

ILARI, Beatriz**. O desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida.** Em busca da mente musical: ensaio sobre os processos cognitivos da música – percepção à produção Beatriz Senoi Ilari (organizadora).Editora da UFPR, 2006, p.271-302

ILARI, Beatriz; POLKA, Linda. **Memory for music in infancy**: the role of style and complexity. Trabalho A ser apresentado na international conference on infant studies (ICIS), em Toronto, Canadá, 2002.

LEÃO, Eliane. **Cognição musical e ensino de música**. IN: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS – INTERNACIONAL 5 anais. Goiânia: 2009, p.71-84.

LEÃO, Eliane. **Cognição musical e ensino de música**. V Simcam – V Simpósio de Cognição e Artes Musicais Internacional. Anais do V Simpósio de cognição e artes musicais internacionais. Goiânia: Ed. FUNAPE. 2009, v.1, p. 71-84.

LEÃO, Eliane. **Formação de professores – rumos atuais**. Anais do VI Simpósio de Educação Musical e VI Encontro de Monografias (UFRJ) e III Simpósio de Educação Musical (UFG). Rio de Janeiro: 2013. (No prelo).

JAQUES-Dalcroze, Émile. **La musique et nous:** notes sur notre double vie. Paris: Slatkine, 1981(1945).

JAQUES-Dalcroze, Émile. **Le rythme, la musique et l'éducation Subject**: Musique Publisher: Paris: Librairie Fischbacher (1926).

PIAGET, J. **A pedagogia moderna**. In: PARRAT- DAYAN, S.; TRYPHON, A. (orgs.). Jean Piaget: **sobre a pedagogia**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo, Casa do Psicólogo, p. 181- 185, 1998.

PIAGET, J. **The equilibration of cognitive structures**. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1985.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança.** Editora Ática. Tradução de Ramon Américo Vasquez. 3º edição, São Paulo, 1996.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean**. A linguagem e o pensamento da criança**. Tradução Manuel Campos, 7º edição Editora Martins Fontes Ltda, São Paulo 1999.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Quarta edição, Editora LTC, traduzido da quinta edição, publicada em 1966 por Delachaux et Niestlé, de Neuchâtel, Suíça. Rio de Janeiro, 1987.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia***.* Tradução de Maria Alice Magalhães e Paulo Sergio Lima e Silva. 24ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 1999.

VIEIRA Luis M. PRADO, Alessandra B. **Abordagem evolucionista sobre a relação entre filogênese e ontogênese no desenvolvimento infantil** (p. 155-203). Organização Maria Lucia Seidl Moura. **O bebê do século XXI e a psicologia em desenvolvimento**. Editara Casa do psicólogo 2004.

VIEIRA, E. A. C; LEÃO, E. **A música na cognição de bebês**. 56ª Anual da *SBPC*, Cuiabá, julho, 2004.

VIEIRA, Edna A. C. (2012) **Aprendizagem e desenvolvimento de crianças de zero a dois anos: Uma abordagem Sócio-Histórico-Dialética**. Tese de doutorado do programa de pós-graduação da Universidade Federal de Goiás 2012.

VIEIRA, Edna A. C*.* **Música: sua influência no processo de alfabetização no período préescolar. T**ese de Mestrado UFG, Goiânia Goiás 2004.

VIEIRA, Edna.; LEÃO, Eliane. **Aprendendo a ler com música**. Editora Vieira, Goiânia, Goiás, 2006.

VIEIRA, Edna; VIEIRA, Alice; LEÃO, Eliane. **O papel do fazer musical no ensino regular**. Revista Hodie volume 4 nº 2 Goiânia 2004.

VIEIRA, Edna; LEÃO, Eliane; GONÇALVES, Nadir. **A música como estímulo no processo de aprendizagem e desenvolvimento de bebês**, p.29-33. Leão, Eliane (org.). Pesquisa em música: apresentação de metodologias, exemplos e resultados. Editora CRV 2013, Curitiba.

APÊNDICE L – Fichamento 10

SA, Fabio Amaral da Silva. **ENSINO COLETIVO DE VIOLÃO: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA**. 2016. undefined f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

ENSINO COLETIVO DE VIOLÃO: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA

Autor: Fabio Amaral da Silva SA

Data da defesa: 31/03/2016

Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo principal sistematizar uma metodologia de ensino que contemple a formação musical inicial do aluno na educação básica e a ampliação do seu repertório musical por meio do Ensino Coletivo de Violão. A metodologia de pesquisa é essencialmente qualitativa e foi realizada a partir do método da Pesquisa-Ação, caracterizado pelo papel ativo do pesquisador na realidade analisada. Empregou-se diferentes técnicas para a coleta de dados como entrevistas, questionários, filmagem de aulas, protocolos e a constituição do júri. A proposta metodológica de ensino foi aplicada, pelo professor pesquisador, em uma escola de educação básica de ensino regular na cidade de Goiânia-GO. Constituiu-se uma turma com 16 alunos provenientes do ensino médio que participaram da atividade no contraturno escolar. A proposta metodológica de ensino parte dos seguintes princípios: 1) Democratizar o acesso ao ensino da música na educação básica; 2) Todos os indivíduos são aptos a terem um desenvolvimento cognitivo musical; 3) Diferentes procedimentos podem ser utilizados para favorecer a memorização e a aprendizagem musical; 4) A criação, a criatividade e a improvisação devem ser estimuladas no processo de iniciação musical; 5) A apreciação musical deve estar presente nas aulas de música; 6) A imitação é um importante recurso na aprendizagem musical; 7) O emprego do solfejo e do canto são essenciais no processo de musicalização; 8) A motivação e a socialização favorecem o aprendizado musical; 9) A teoria musical deve estar relacionada com a prática (Teoria Aplicada); 10) A aula de música deve contemplar unidade e variedade através de uma prática distribuída; 11) Considerar o repertório musical dos alunos; 12) Contemplar a diversidade cultural e conduzir os alunos a novas experiências musicais. Esses

princípios ancoram-se em diferentes referenciais teóricos, a partir de autores que estudam e trabalham com a temática ECIM no Brasil, de autores do campo da cognição musical e em concepções pedagógicas defendidas por seis educadores musicais: Dalcroze, Kodály, Orff, Suzuki, Gainza e Swanwick. Os resultados da pesquisa revelaram que a proposta metodológica de ensino coletivo de violão contemplou tanto questões relativas à formação musical técnica quanto à formação cultural dos alunos e se revelou eficiente no processo de ensino-aprendizagem por diversas razões: ela propicia a formação inicial musical; atende normativas educacionais; possibilita a ampliação do repertório e do gosto musical dos alunos; permite, a partir da contextualização dos elementos musicais, a reflexão e análise crítica dos aspectos musicais; favorece o desenvolvimento de diferentes habilidades necessárias ao fazer musical e favorece o desenvolvimento da expressão e da criatividade dos alunos. Também permite aos alunos se expressarem musicalmente quando se utiliza um repertório musical diversificado quanto a estilos e gêneros musicais. Desse modo, a proposta metodológica sistematiza, aplicada configura-se como uma das formas possíveis e viáveis de se contemplar o ensino dos conteúdos musicais nas escolas de educação básica no Brasil, como determina a lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008).

Objetivo: Sistematizar uma metodologia de ensino que contemple a formação musical inicial do aluno na educação básica e a ampliação do seu repertório musical por meio do Ensino Coletivo de Violão.

Metodologia: Após introdução, onde o autor relata suas motivações quanto a temática, a pesquisa segue para a realização de revisão de literatura em torno do Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ECIM), contemplando questões como: termos utilizados por autores da temática, aspectos históricos do ECIM e do Ensino Coletivo de Violão (ECV) no Brasil, bem como, uma análise dos materiais didáticos publicados no Brasil direcionados ao ECV.

Em continuidade, a pesquisa busca realizar um estudo no campo da cognição musical: enculturação, treino e memorização, bem como das propostas pedagógicas e contribuições deixadas por seis grandes educadores musicais do século XX, que serviram de reflexão para pensar o processo de ensino e aprendizagem em aulas coletivas de violão. Primeiramente será abordado princípios provenientes do campo

da cognição musical que podem contribuir para favorecer um melhor aprendizado em aulas coletivas de violão, focalizando os processos cognitivos de aprendizagem como enculturação, treino e memorização. Em seguida, será apresentado as principais concepções pedagógicas de seis educadores musicais: Dalcroze, Kodály, Orff, Suzuki, Gainza e Swanwick; sendo que elementos de suas propostas de ensino voltada para a educação musical serviram de base para pensar várias das ações metodológicas aplicadas. Dessa forma, a proposta metodológica de ensino coletivo de violão ancora-se em diferentes referenciais teóricos que tratam da temática de ECIM no Brasil, dos processos cognitivos provenientes da psicologia da música e em concepções pedagógicas difundidas por esses seis pedagogos musicais.

Em seguida, trata da Metodologia de Pesquisa. Esta foi realizada a partir do método da Pesquisa-Ação, caracterizado pelo papel ativo do pesquisador na realidade analisada (THIOLLENT, 2009). Considera-se tal método ideal para a condução da pesquisa, à medida em que permite que o pesquisador não apenas participe e interaja com os partícipes da pesquisa, mas também esteja empenhado na resolução de problemas. A pesquisa aqui apresentada buscou, durante o processo de ensino-aprendizagem e a aplicação da proposta metodológica, construir os melhores caminhos para proporcionar uma formação musical inicial por meio do ensino coletivo de violão. Para tal empreendimento, empregou-se a triangulação de dados que consiste na articulação de diferentes instrumentos de coleta de dados; assim, empregou-se entrevistas e questionários, para verificar se houve ampliação do repertório e gosto musical dos alunos, a filmagem das aulas, os protocolos e a constituição do júri externo para averiguar, de forma isenta, se a proposta metodológica sistematizada e experienciada durante a pesquisa permitiu proporcionar a formação inicial musical dos alunos.

Em continuidade, a pesquisa relata a proposta metodológica/pedagógica de ECV; assim, apresenta os princípios que fundamentaram a elaboração dos procedimentos e recursos metodológicos/pedagógicos utilizados, que se relacionam tanto à aspectos teóricos e técnicos quanto à aspectos socioculturais como motivação, interação, socialização, dentre outros. No sexto capítulo realiza-se a Análise, com a discussão dos dados coletados, obtidos a partir da aplicação da proposta metodológica/pedagógica de ECV por meio das diversas técnicas de pesquisa. Os dados foram analisados a partir de cinco critérios: 1) Apreciação - buscou analisar

quais artistas e estilos musicais os alunos passaram a conhecer e a gostar permitindo novas possibilidades culturais; 2) Literatura - o desenvolvimento do senso crítico, apreciação aliada a contextualização histórica, conhecimento de dados sobre: violonistas, compositores, formações instrumentais e gêneros musicais; 3) Técnica - desenvolvimento das habilidades técnicas violonísticas, da leitura musical e do ouvido musical, bem como do aprendizado dos conteúdos teóricos musicais; 4) Composição - estímulo à expressão pessoal e ao desenvolvimento da criatividade; e 5) Execução - trata da prática de conjunto como parte integrante das aulas e a realização de recitais públicos.

Fundamentação teórica: Dalcroze, Kodály, Orff, Suzuki, Gainza e Swanwick

Conclusão: A questão central desta pesquisa constituiu-se em sistematizar uma metodologia de ensino que contemplasse a formação musical inicial do aluno na educação básica e a ampliação do seu repertório musical por meio do Ensino Coletivo de Violão. A proposta metodológica/pedagógica, sistematizada e investigada por meio da metodologia de pesquisa intitulada 'Pesquisa-Ação' (assumido o formato qualitativo de investigação do processo de vivência musical através do ensino coletivo de violão) contemplou tanto questões relativas à formação musical técnica quanto à formação cultural dos alunos; revelando-se eficiente no processo de ensino-aprendizagem por diversas razões: 1 - ela propicia a formação inicial musical; 2 - ela atende normativas educacionais; 3 - possibilita a ampliação do repertório e do gosto musical dos alunos; 4 - permite, a partir da contextualização dos elementos musicais, a reflexão e análise crítica dos aspectos musicais; 5 - favorece o desenvolvimento de diferentes habilidades necessárias ao fazer musical e o desenvolvimento da expressão e da criatividade dos alunos; e 6 - permite aos alunos se expressarem musicalmente quando se utiliza um repertório musical diversificado quanto a estilos e gêneros musicais. Outra questão importante é que essa metodologia proporciona aos alunos que não tiveram a possibilidade de desenvolver as habilidades musicais em outros ambientes, como a família, ou não tiveram condições financeiras de ingressarem em cursos de formação, o primeiro contato com o conhecimento e vivência musical. Grande parte dos alunos matriculados nas escolas públicas de educação básica provém de famílias de baixa renda; o que inviabiliza ou dificulta, em muitos casos, o acesso ao conhecimento musical; que muitas vezes ocorre por meio de aulas e cursos

particulares nem sempre baratos. Assim, o ensino coletivo de violão, realizado em escolas de educação básica, contribui para a democratização da iniciação musical e instrumental dos alunos.

Referências Bibliográficas:

BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical.** Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 125-156.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Educación musical siglo XXI: problemáticas contemporâneas. **Revista da Abem**, Londrina, v. 19, n. 25, p. 11-18, 2011.

_____. **Estudos de psicopedagogia musical.** São Paulo: Summus, 1988.

_____. **La iniciacion musical del niño.** Buenos Aires: Ricordi, 1986.

GOULART, Diana. Dalcroze, Orff, Kodály, Suzuki - Semelhanças, diferenças, especificidades. 2000. 22p. Disponível em <http://www.dianagoulart.com/Canto_Popular/Educadores.html>. Acesso em: 08 dez. 2015.

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze: a música e o movimento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical.** Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 25- 54.

SILVA, Walência Marília. Zoltán Kodály: alfabetização e habilidades musicais. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical.** Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 55-87.

SWANWICK, Keith. **A basis for music educacion.** London: Nfer, 1979.

_____. **Ensinando música musicalmente.** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Música, Mente e educação**. Tradução Marcell Silva Steuernagel. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. **Musical Knowledge:** Intuition, Analysis and Music Education. London: Routledge, 1994.

APÊNDICE M – Fichamento 11

LONGO, Laura. **A AQUISIÇÃO DE ELEMENTOS DA LINGUAGEM MUSICAL E O DESENVOLVIMENTO DA TÉCNICA INSTRUMENTAL ASSOCIADOS ÀS ATIVIDADES DE CRIAÇÃO EM AULAS DE PIANO.** 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas

A AQUISIÇÃO DE ELEMENTOS DA LINGUAGEM MUSICAL E O DESENVOLVIMENTO DA TÉCNICA INSTRUMENTAL ASSOCIADOS ÀS ATIVIDADES DE CRIAÇÃO EM AULAS DE PIANO

Autor: Laura LONGO

Data da defesa: 31/08/2016

Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas

Resumo: Esta pesquisa procurou investigar se atividades de criação realizadas em aulas de piano, nos níveis iniciais do estudo do instrumento, podem colaborar para a aquisição de elementos da linguagem musical, e favorecer o desenvolvimento da técnica pianística. Justifica-se por procurar preencher uma lacuna ainda existente nos processos de ensino instrumental, indo ao encontro das reflexões atuais sobre o ensino da música e do instrumento, na medida em que procura demonstrar caminhos que possam ampliar as possibilidades de aprendizado dos alunos. Este trabalho fundamentou-se nos autores Émile Jaques Dalcroze, Violeta Hemsy de Gainza e Moema Craveiro Campos, entre outros, que postulam a necessidade de ampliar as possibilidades do ensino musical e apontam para a importância de se incentivar as práticas criativas dos alunos. Foram realizadas entrevistas com educadores musicais e professores de piano, e pesquisa de campo qualitativa com uma aluna, no nível iniciante do estudo de piano. A partir da análise dos resultados pôde-se demonstrar que a apreensão do conhecimento musical se dá de forma abrangente através de uma prática contínua, e que atividades de criação, inseridas nessa prática, podem ser um caminho para se adquirir e ampliar habilidades, levando a um desenvolvimento mais eficaz e prazeroso. Buscou-se aprofundar questões pertinentes ao aprendizado musical, e dessa maneira, poder contribuir para a melhoria do ensino instrumental, e colaborar com o alargamento da bibliografia existente.

Objetivo: Investigar se atividades de criação, realizadas em aulas de piano, nos níveis iniciais do estudo do instrumento, podem colaborar para a aquisição dos elementos da linguagem musical assim como favorecer o desenvolvimento da técnica pianística - habilidades musicais intrínsecas à prática instrumental.

Metodologia: A pesquisa seguiu-se a partir de considerações sobre a improvisação e a composição. São traçados os caminhos percorridos por duas personalidades que são referências na divulgação e estímulo às práticas criativas em aulas de instrumento: Émile Jaques Dalcroze e Violeta Hemsy de Gainza, e ressaltadas as suas contribuições para o ensino musical.

Após isso, a pesquisa segue para um recorte histórico no Brasil, onde aponta-se como vem sendo tratado o ensino do piano nas últimas décadas, e como pontuam-se os aspectos históricos que culminaram em algumas posturas atuais.

Em sequência, e no mesmo contexto, ocorre o relato da entrevista com quatro educadores musicais, que falam de suas experiências sobre o ensino de piano. São eles: Violeta Hemsy Gainza, Iramar Rodrigues, Elvira Drummond e Moema Craveiro Campos.

Como prática, foram realizados processos criativos que procuravam ajudar na aprendizagem musical em aulas de piano através de atividades propostas pela autora da pesquisa. As atividades foram realizadas com uma aluna, tendo como foco principal as práticas criativas.

Fundamentação teórica: Émile Jaques Dalcroze, Violeta Hemsy de Gainza e Moema Craveiro Campos

Conclusão: Dalcroze e Gainza têm pensamentos convergentes em vários aspectos do ensino instrumental. Ambos dão igual importância à tríade: professor, música e aluno. O ensino da música para eles não se restringe apenas aos objetivos inerentes ao próprio resultado musical, mas visa colaborar com o desenvolvimento integral do ser humano (corpo, mente e espírito). Consideram que cada aluno tem suas características e necessidades individuais, e visam uma formação musical sólida, abrangente e ampla.

Valorizam a integração do fazer com o sentir e o conhecer, e postulam que todo conceito deve ser precedido da prática, para que o aprendizado aconteça por meio das próprias experiências do aluno.

Entendem o importante papel do professor como estimulador, com sensibilidade para criar um ambiente favorável e alegre.

Pregam a importância de estimular os alunos às práticas criativas, considerando ser possível o desenvolvimento dessas habilidades, sugerindo sua iniciação o quanto antes, e a não interrupção desse processo que leva à educação da sensibilidade e da imaginação.

Acreditam que a partir de atividades de criação, o aprendizado é facilitado, se torna mais eficiente e consciente, além de poder trazer alegria e maior envolvimento com o instrumento e a música.

Com relação à evolução do ensino musical no Brasil, verificou-se que a inovação trazida pelos métodos ativos impulsionou iniciativas no âmbito da educação musical, porém parece que não se estendeu ao ensino de instrumentos. Apesar das reflexões e dos avanços atuais, ainda se nota que as novas ideias e práticas, quando acontecem, são isoladas e particulares. Além disso, não existe uma quantidade ampla de material inovador para o ensino do piano e os poucos que existem não são largamente difundidos e utilizados.

Sobre as entrevistas que foram realizadas com Violeta Hemsy de Gainza, Iramar Rodrigues, Elvira Drummond e Moema Craveiro Campos, concluiu-se que:

Todos os entrevistados dizem que desenvolvem atividades de criação em suas aulas, e concordam que essa prática é importante para o aluno e para o seu aprendizado musical;

Revelam que existe uma estreita ligação entre percepção auditiva e criação;

O estímulo externo, vindo do professor ou de outra pessoa, não é determinante para que uma criança inicie a improvisar ou compor, e mantenha essas práticas ao instrumento, mas favorece essas ações, principalmente para aqueles que não têm um impulso natural para se aventurar em atividades de criação;

A receptividade dos alunos para atividades de criação é variada. Uns gostam muito, e outros não têm tanto interesse, mas, segundo os entrevistados, a partir do estímulo do professor, podem vir a se envolver com estas atividades;

Concordam que uns tem mais facilidade e vontade que outros, mas que todos são capazes de desenvolver a habilidade de improvisar e compor, até um determinado nível, e também consideram que é melhor iniciar estas práticas o quanto antes.

Acreditam que as práticas criativas geram muitos benefícios tanto musicais como extra-musicais, dos quais, citam alguns: colabora no desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da atenção, da concentração, da memória, da percepção auditiva, da expressividade, além de facilitar o aprendizado de elementos da linguagem musical e favorecer o desenvolvimento da técnica instrumental.

Reconhecem que o professor tem um papel fundamental como motivador do aluno, considerando-o em suas individualidades, a fim de que tenha um aprendizado eficiente e prazeroso

A prática realizada com a aluna, pautada nos referenciais teóricos propostos na pesquisa, mostrou resultados satisfatórios. Observou-se que a aluna realizou vários modelos de improvisação propostos por ela mesma ou pela professora. Alguns modelos de improvisação vieram de ideias das músicas aprendidas, outros prepararam para o aprendizado de novas músicas. Algumas improvisações geraram composições. Dentre as composições, algumas continham elementos semelhantes às músicas aprendidas, e outras, ideias próprias.

A partir das improvisações e composições, pôde ser trabalhados elementos como: exploração e conhecimento do teclado, dinâmica, pulsação, ritmo, compassos, forma e fraseados musicais, altura, escrita teórica, função tonal e elementos de técnicas pianística. As atividades práticas de criação forneceram à aluna maior consciência de suas próprias habilidades, dando-lhe mais confiança nas suas execuções.

A pesquisa pôde demonstrar que a apreensão do conhecimento musical se dá de forma abrangente através de uma prática contínua, e que atividades de criação, inseridas nessa prática, podem ser um caminho para se adquirir e ampliar habilidades, levando a um desenvolvimento mais eficaz e prazeroso.

Referências Bibliográficas:

CAMPOS, Moema Craveiro. **Entrevista** realizada por Laura Longo em 25 de abril de 2014.

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

DALCROZE, E. Jaques. **Ritmo, Musica e Educazione**. Milano: Ed.Ulrico Hoepli, 1925.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Entrevista** realizada por Laura Longo em 06 de agosto de 2014.

_____. **En musica in dependencia: educación y crisis social?** Violeta Hemsy Gainza e Pepa Vivanco. Bueno Aires: Lumen, 2007a.

_____. **La Improvisación Musical**. Buenos Aires: Melos de Ricordi Americana, 2007b. (1ª Ed. 1983)

_____. **Sentido Común y Educación Musical**. Anuario 2007 de PRO Música. Conjunto Pro Música de Rosario. Buenos Aires, Setiembre de 2007, 2007c. Disponível em: <http://www.violetadegainza.com.ar/?s=Sentido+Com%C3%BAn+y+Educaci%C3%B3n+Musical&submit.x=0&submit.y=0>. Acesso em: 4/5/2014.

_____. **Pedagogia Musical – Dos décadas de pensamiento y acción educativa**. Buenos Aires: Lumen, 2002.

_____.. **Melodías para Formar**. In: Diario El Mercurio. Santiago de Chile. Chile. 21/04/2001. Disponível em: <http://www.violetadegainza.com.ar/?s=melod%C3%ADas+para+formar&submit.x=6&submit.y=10>. Acesso em: 4/5/2014.

_____. **A improvisação musical como técnica pedagógica**. In: Cadernos de Estudo: Educação Musical nº 1 (Org. Carlos Kater). Atravez, s/p. São Paulo, 1990. Disponível em: <http://www.atravez.org.br/ceem_1/improvisacao_musical.htm>. Acesso em: 4/5/2014.

_____. **Estudos de psicopedagogia musical**. Tradução de. Beatriz Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.

_____. **Palitos chinos**. Buenos Aires: Barry, 1987.

_____. **Música para niños compuesta por niños**. Buenos Aires: Barry Editorial, 1983

_____. **Iniciación Musical del Niño**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1964.

_____. **Site oficial**. Disponível em:

<http://www.violetadegainza.com.ar/categoria/biografia/biografia-biografia/>. Acesso em: 4/5/2014

APÊNDICE M – Fichamento 12

MARCHI, Ana Carolina Buzato. **EXPRESSIVIDADE MUSICAL NO CANTO: uma busca por seu desenvolvimento através das ideias de Emile Jaques-Dalcroze**. 2017. 99 f. Dissertação (Mestrado em Música) - - Universidade Estadual de Campinas, Campinas

EXPRESSIVIDADE MUSICAL NO CANTO: UMA BUSCA POR SEU DESENVOLVIMENTO ATRAVÉS DAS IDEIAS DE EMILE JAQUES-DALCROZE

Autor: Ana Carolina Buzato MARCHI

Data da defesa: 28/08/2017

Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas

Resumo: O objetivo desta pesquisa foi de fundamentar uma abordagem de estudo e aprendizagem do canto erudito baseado nos conceitos da pedagogia de Émile Jaques-Dalcroze. Foi realizado um estudo bibliográfico embasado principalmente em materiais do próprio autor, Bachmann (1991), Caldwell (1995) e Brieghel-Müller (1998), com o propósito de investigar diferentes formas de interpretação do cantor e sua relação com a partitura, as diversas exigências corporais ao longo do século XX e XXI e a influência do corpo no processo de aprendizagem. São apresentadas as finalidades essenciais da proposta pedagógico-musical dos exercícios de Dalcroze, cuja intenção era de transportar as ideias musicais para todo o corpo através de séries de exercícios, onde música e movimento são, conjuntamente, suas principais estruturas. Os sensos rítmico e auditivo do intérprete evoluem em busca de um maior equilíbrio motriz e ao processo de criatividade. Ademais, são descritos alguns exemplos de exercícios para auxiliar o cantor durante seu estudo prático. Em conclusão, consideramos Dalcroze um autor primordial, que alcançou a ligação direta entre corpo e aprendizagem musical, indissociável dentro de sua proposta. Espera-se que as observações, análises e resultados da pesquisa sejam benéficos não só para professores de canto, mas também um meio facilitador para os próprios alunos, criando uma autonomia no processo de desenvolvimento de sua capacidade de expressão corporal e musical.

Objetivo: Fundamentar uma abordagem de estudo e aprendizagem do canto erudito, cujo mecanismo de aplicação está baseado nos conceitos de Dalcroze.

Metodologia: O trabalho resulta de um estudo bibliográfico e se divide em 3 etapas. Num primeiro momento, a pesquisa traz algumas considerações que busca a ter um diálogo com o leitor sobre as possibilidades de formas distintas de interpretação na música, em especial do canto, e sua relação com o texto. Nesse contexto, traz a tona o assunto “corpo”, e busca entender as diferentes transformações que o “corpo” teve ao longo do século XX e XXI no âmbito social, da pedagogia e, por conseguinte, no canto.

Num segundo momento, a pesquisa traz um apanhado geral da vida e pedagogia de Dalcroze. apresentando os pontos essenciais da proposta pedagógico-musical de seus exercícios.

Por fim, num terceiro momento a pesquisa descreve exemplos de exercícios para o corpo, a fim de auxiliar o cantor em formação. Neste momento a autora apresenta algumas reflexões pessoais de como os elementos da proposta de Dalcroze podem ser incorporados dentro do estudo prático da técnica de canto. Para isso seguiu-se:

Os exercícios aplicados tiveram enfoque em determinadas áreas que se fazem importantes na prática do canto, como: o alongamento e aquecimento corporal, respiração, fraseado musical e, expressão e sentimento.

Alongamento e aquecimento corporal: A pesquisadora toma a liberdade de começar sua prática pelo alongamento e aquecimento corporal, acreditando que a realização destes, em primeira instancia, é importante para a preparação do corpo para as ações futuras. Aplica-se então uma série de alongamentos e aquecimentos básicos, misturados entre alongamento passivo (feito com a ajuda de forças externas, que podem ser outra pessoa ou aparelhos como: faixas elásticas, bastões, bolas), e ativo (É quando a pessoa realiza sozinho o alongamento, através de movimentos voluntários).

Respiração: Na metodologia de Dalcroze, a respiração é o primeiro elemento rítmico controlável no corpo. No canto ela se torna a base do trabalho do cantor. Desta forma, os exercícios propuseram uma estimulação consciente da respiração em combinação aos movimentos corporais a partir dos conceitos básicos de respiração.

Fraseado Musical: O fraseado musical, elemento do canto que consiste na execução efetiva da letra e melodia, é adaptado ao fraseado espacial. Ou seja, os exercícios buscaram trabalhar uma estimulação criativa externa. Inicialmente, ao invés de cantar, as ideias da frase de um determinado trecho musical são realizadas através dos gestos corporais utilizando apenas o corpo, ou utilizando a combinação de outros elementos como: bexiga, faixa, máscara, fita, dentre outros. Num segundo momento, a adição da voz é feita. Ainda com certa resistência, o corpo "retrocede" com a qualidade do movimento, pois há falta de fluidez no trabalho muscular. Após reflexão e experimentações, um terceiro momento surge para o resgate das memórias musculares desenvolvidas no primeiro momento.

Expressão e sentimento: Os exercícios foram feitos através de estímulos de imagens. A proposta foi iniciar a atividade sem utilização da voz. De maneira expressiva e sensível, o exercício da estátua viva consiste em incitar, através de imagens selecionadas, a criação de poses que incitarão transições de movimento e estímulo musical. Essa prática além de aumentar o repertório de posições e gestos dentro da estimulação musical contribui para o desenvolvimento de personagens que trazem os sentimentos presentes dentro das ações "congeladas".

Fundamentação teórica: Pederiva (2004a; 2004b; 2005), Guse (2005) e Storolli (2011) - autores recentes que desenvolveram pesquisas entre corpo e música, evidenciando como o corpo atua no processo de aprendizagem. Bachmann (1991), Caldwell (1995) e Brieghel-Müller (1998) – autores interlocutores dos materiais de Emile Jaques-Dalcroze. (fez-se necessário pelo fato de a bibliografia em português ser muito escassa, já que os materiais de Dalcroze encontram-se originais em Francês).

Conclusão: Através das observações e análise das práticas dos exercícios, que estiveram embasamentos na pedagogia de Dalcroze, a pesquisa evidenciou que os pressupostos abordados e aplicados dentro do ambiente de estudo do canto tiveram impactos positivos na expressividade corporal ligada aos elementos musicais do canto. Notou-se também a necessidade do intérprete de vivenciar a música através de seus sentidos antes de se apropriar da prática tecnicista. Tão importante quanto o domínio da teoria para uma boa execução vocal, é a necessidade de aplicação desta dentro do próprio corpo e de conhecimento do próprio instrumento.

Referências Bibliográficas:

BACHMANN, M.-L. **Dalcroze today**. Oxford: Clarendon Press, 1991.

BRIEGHEL-MÜLLER, G. **Eutonia e relaxamento**. Tradução de Cíntia Ávila de Carvalho. São Paulo: Summus, 1998.

CALDWELL, J. T. **Expressive Singing:** Dalcroze Eurhythmics for Voice. New Jersey: Prentice Hall, 1995.

GUSE, C. B. **O Cantor-Ator: Um Estudo sobre a Atuação Cênica do Cantor na Ópera**. UNESP: Dissertação de Mestrado. São Paulo. 2009.

PEDERIVA, P. L. M. A aprendizagem da performance musical e o corpo. **Música Hodie**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 45-61, 2004a.

PEDERIVA, P. L. M. A relação músico-corpo-instrumento: Procedimentos Pedagógicos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, p. 91-98, set. 2004b.

PEDERIVA, P. L. M.; GALVÃO, A. A construção e vivência do corpo na performance musical. **Performance Online**, Portugal, v. 1, n. 1, 2005.

APÊNDICE N – Fichamento 13

NICOLETTI, Daniela Amaral Rodrigues. **A educação estética através da Música no segundo setênio: aproximações entre Rudolf Steiner e Émile Jaques-Dalcroze**. 2017. 196 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

A EDUCAÇÃO ESTÉTICA ATRAVÉS DA MÚSICA NO SEGUNDO SETÊNIO: APROXIMAÇÕES ENTRE RUDOLF STEINER E ÉMILE JAQUES-DALCROZE:

Autor: Daniela Amaral Rodrigues NICOLETTI

Data da defesa: 12/12/2017

Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo

Resumo: A presente pesquisa discute as contribuições do pensamento filosófico-estético e pedagógico de Rudolf Steiner (1861-1925) e da Rítmica de Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) para os processos de ensino-aprendizagem em Música no contexto escolar, especialmente no período compreendido entre 7 e 14 anos de idade. A partir da pesquisa bibliográfica dos textos de ambos os autores, abarcando conferências, publicações e artigos, o trabalho consistiu, primeiramente, em sintetizar alguns conceitos fundamentais para a Antroposofia, ciência do espírito que Rudolf Steiner elaborou no início do século XX, como ampliação do campo de conhecimento das ciências naturais. Steiner adota a cosmovisão de Goethe e Schiller, bem como seu método cognitivo contemplativo, como alternativa ao materialismo mecanicista do pensamento cartesiano. O estudo revela a correspondência entre os pensamentos de Rudolf Steiner e Émile Jaques-Dalcroze em muitos aspectos, comprovando a hipótese da possibilidade de um fecundo diálogo e mútua complementação entre os dois contemporâneos. Dalcroze, em sentido inverso ao de Steiner, parte da observação e da intuição sobre sua experiência prática como docente de Música, compositor e intérprete, para a elaboração de uma filosofia estético-pedagógica. Dalcroze criou a Rítmica como um método ou um caminho para o desenvolvimento de uma escuta criativa, com o corpo inteiro, encontrando a musicalidade na expressão gestual e no movimento corporal. Ambos os autores apresentam uma concepção expandida de ritmo como princípio que urde toda a vida e toda arte, essencial a todo o processo educativo. Eles ainda trazem múltiplas contribuições importantes para a reflexão sobre a prática pedagógica em Música na atualidade, especialmente no tangente à arte de

educar pelo ritmo, em que a improvisação e o aspecto lúdico potencializam a expressão criativa em aula. A dialética entre liberdade e estrutura, integrando escuta e corpo pela respiração e o movimento, e a concepção integrada das artes, como processos estéticos e poéticos complexos, estendem a sua importância à apreciação dos repertórios modernos e pós-modernos na Educação Musical contemporânea.

Objetivo: Dialogar entre o pensamento filosófico-estético e pedagógico de Rudolf Steiner com a Rítmica de Émile Jaques-Dalcroze, os processos de ensino-aprendizagem em música no contexto escolar.

Metodologia: De cunho bibliográfico a pesquisa, inicialmente, procurou abordar conceitos essenciais de cada teórico, visando sempre os pontos em comum no qual os pensamentos se encontram a fim de ser dialogados. Primeiramente elucida conceitos chaves da chamada antroposofia, pensamento filosófico de Rudolf Steiner, através de uma breve apresentação do itinerário de vida do autor referido. Nesse quesito, a biografia de Rudolf Steiner ajuda no entendimento dos rumos de seu pensamento, e sobre como eles podem agregar valor nas práticas educativas em música.

Em continuidade, a pesquisadora volta os rumos da pesquisa para a infância, olhada pelo viés da antroposofia, a fim de perceber as possíveis consequências para a educação. Neste momento, a pesquisadora se apropria da teoria dos setênios (extraída do pensamento antroposofico, no qual defende que a vida é orientada por fases de ciclos que mudam de sete em sete anos) e faz um recorte para analisar o primeiro e segundo setênio.

Num terceiro momento, a pesquisa volta-se para a Rítmica de Dalcroze analisando as ideias desse filosofo, pedagogo e músico, através de um exame metódico e minucioso de seu legado escrito. Entende-se aqui que a filosofia enquadra-se como pressuposto de semelhança entre os teóricos, principalmente na concepção que correlaciona pedagogia-estética-ser humano.

A pesquisa mostra várias afinidades entre os contemporâneos Rudolf Steinere Émile Jaques-Dalcroze, de modo que destacam-se alguns desses aspectos comuns entre os pensamentos filosóficos-pedagógicos dos teóricos referidos.

O filosofo e pedagogo Rudolf Steiner não especifica menções diretas à musica, mas o que se encontra em sua obra filosófica-estética e pedagógica, através de reflexões, pode ser aplicado ao ensino musical mais criativo, rítmico, salutar, dinâmico e compreensivo voltando-se para a diversidade que se encontra em cada experiência educativa singular que induz a uma prática musical interpretativa e criativa.

O pedagogo, musico e filósofo Émile Jaques-Dalcroze, por sua vez, ultrapassa os modos de se pensar e de se usar o método na prática do ensino de música. Em sua proposta, utiliza a prática vivida através de uma atitude dinâmica e criativa, através da vivência sensível da música. Para o pedagogo musical suíço, corpo, alma e espirito se constituem numa unidade indissociável

Fundamentação teórica: Rudolf Steiner (1861-1925), Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950).

Conclusão: A pesquisa aponta que, para ambos os autores, o ser humano tem o potencial de se tornar livre pela consciência. Essa possibilidade se torna possível através da busca da vontade de fortalecimento dos potenciais sensoriais e corporais do indivíduo. De maneira diretiva, conclui-se que essas filosofias pedagógicas agregam possibilidades ricas para o ensino musical em âmbitos formais e não formais, facilitando assim, o pensamento totalizante do humano como um ser musical capaz de viver experiências estéticas significativas ao seu desenvolvimento.

Referências Bibliográficas:

DALCROZE, Émile Jaques. La musique et nous: notes sur notre double vie. Genève: Perret-Gentil, 1945.

_____. Notes bariolées. Genebra. Edition J.-H: Jeheber S.A., 1948.

_____. Le Rythme, La musique et l'éducation. Paris, França: Jobin e Cie. Éditions musicales, 1920.

_____. O piano e a menina do conservatório. Tradução: Mário de Andrade. Ariel: Revista de cultura musical: São Paulo, Ano I, no.5. Fevereiro de 1924.

STEINER, Rudolf. O método cognitivo de Goethe: linhas básicas de uma gnosiologia da cosmovisão goethiana. Tradução: Bruno Callegaro, Jacina Cardoso. São Paulo: Antroposófica. 2004 (a).

_____. Teosofia: Introdução ao conhecimento supra-sensível do mundo e do destino humano. Tradução: Daniel Brilhante de Brito e Jacira Cardoso. São Paulo: Antroposófica, 2004 (b).

_____. A educação espiritual da criança: segundo a ciência espiritual. Tradução: Rudolf Lanz. 5ª. Edição. São Paulo: Antroposófica, 2011.

_____. Arte e estética segundo Goethe: Goethe como inaugurador de uma estética nova. Tradução: Marcelo da Veiga. São Paulo: Antroposófica, 2012(a).

_____. Os doze sentidos e os sete processos vitais: Conferência proferida em Dornach (Suíça), em 12 de agosto de 1916. Tradução: Christa Glass. São Paulo: Antroposófica, 2012(b).

_____. A arte de educar baseada na compreensão do ser humano. Tradução: Maria do Carmo Sousa Filardo Lauretti. São Paulo: Antroposófica: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2013.

_____. O estudo geral do homem: uma base para a pedagogia (A arte da educação v.1). Tradução: Rudolf Lanz, Jacira Cardoso. 5ª. ed. São Paulo: Antroposófica, 2015(a).

_____. Discussões pedagógicas (A arte da educação v.3). Tradução: Rudolf Lanz. São Paulo: Antroposófica, 2015(b).

_____. Os primeiros anos da infância: material de estudo dos jardins de infância Waldorf\ coletânea de textos de Rudolf Steiner compilados por Elisabeth Grunelius e Helmut von Kügelgen. Tradução: Rudolf Weidemann e Maria do Carmo Souza Filardo Lauretti. 2.ed. São Paulo: Antroposófica: Federação das Escolas Waldorf do Brasil (FEWB), 2013(a).

_____. A prática pedagógica: segundo o conhecimento científicoespiritual do homem. Tradução: Christa Glass. 2ª. Ed. São Paulo: Antroposófica: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2013(b).

_____. A metodologia do ensino e as condições de vida do educador. Tradução: Christa Glass. 2ª. Ed. São Paulo: Antroposófica: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2014(a).

_____. Matéria, forma e essência: O caminho cognitivo da Filosofia à Antroposofia. Tradução: Lavínia A. Viotti. São Paulo: Antroposófica, 2014(b).

_____. Minha vida: a narrativa autobiográfica do fundador da Antroposofia- Rudolf Steiner. Tradução: Rudolf Lanz, Bruno Callegaro e Jacira Cardoso. São Paulo: Antroposófica, 2006.

_____. The Inner Nature of Music and the Experience of Tone. Selected Lectures from the work of Rudolf Steiner. Tradução para o inglês: Maria St. Goar. Edição: Alice Wulsin.GA: 283. Disponível online, desde 15 de março de 2005, em: http://wn.rsarchive.org/Lectures/GA283/English/AP1983/InNaMu_index.html

APÊNDICE O – Fichamento 14

SOUZA, Leticia Caroline. **Estratégias pedagógicas em uma turma de musicalização infantil inclusiva.** 2018. 149 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS EM UMA TURMA DE MUSICALIZAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA

Autor: Leticia Caroline SOUZA,

Data da defesa: 29/08/2018

Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte

Resumo: A presente pesquisa tem o objetivo de avaliar e delimitar estratégias pedagógicas pertinentes ao âmbito da educação musical inclusiva. Para isso, foi selecionada para estudo uma turma de musicalização infantil inclusiva composta por 6 crianças de faixa etária entre 1 ano e 6 meses a 3 anos de idade e seus pais, sendo 3 crianças com Síndrome de Down e, 3, com desenvolvimento típico. Foram observadas 24 aulas semanais com a duração de 30 minutos cada que ocorreram ao longo do ano de 2017 no Centro de Musicalização Integrado (CMI) da Universidade Federal de Minas Gerais. Além das filmagens das aulas, foram analisados outros documentos didáticos (planos de ensino, relatórios etc.) e foram realizadas entrevistas com os pais das crianças participantes utilizando como abordagem metodológica a Teoria Fundamentada nos Dados (TFD). Esta abordagem permitiu o uso de diferentes ferramentas para a coleta de dados que desencadeou a seguinte estruturação desse trabalho: Parte I – Revisão de Literatura, composta pelo Estudo 1 e Estudo 2, e a Parte II – Estudo de Campo, pelo Estudo 3 e Estudo 4. O Estudo 1 trouxe informações acerca da educação inclusiva no Brasil e suas relações com aulas de música nos contextos de ensino regular e escola especializada de música enquanto o Estudo 2 enfatizou as relações entre Síndrome de Down, Musicoterapia e Educação Musical. O Estudo 3 apresentou as concepções de Vygotsky, Gainza, Orff, Schafer, Dalcroze, Parizzi e Sampaio, que se tornaram os princípios norteadores para a elaboração do plano pedagógico e processo de identificação e elaboração de uma lista das estratégias pedagógicas aplicadas nas aulas. Já o Estudo 4 tem como elemento central a avaliação de trechos de vídeos das aulas, feita por quatro jurados

educadores musicais com experiência em educação musical inclusiva. Eles também responderam um questionário para auxiliar na coleta de informações acerca de sua formação profissional, a relevância das estratégias e sua possível aplicação em outros contextos educacionais, dentre outros. Logo após, por meio de análise quantitativa, os dados levantados foram comparados com os dados obtidos pela pesquisadora. Os resultados revelaram que houve confiabilidade e consistência entre as respostas dos jurados com os fatos apresentados pela pesquisadora, com o W de Kendall de 0,675, e o valor de Alfa superior a 0,88. Concluiu-se que as estratégias pedagógicas listadas são essenciais para aulas de musicalização infantil e podem servir como material para reflexão da prática pedagógica dos profissionais da área e aplicada em outros contextos educacionais. Todos os materiais construídos podem ser utilizados por outros educadores musicais. Ainda, foi evidenciada a relevância da musicalização infantil para a potencialização de habilidades musicais e formação global do indivíduo.

Objetivo: Avaliar e delimitar estratégias pedagógicas pertinentes ao âmbito da educação musical inclusiva.

Metodologia: A dissertação está organizada em duas partes, sendo a primeira composta por dois estudos teóricos, e, a segunda, por dois estudos de campo, todos escritos sob a forma de artigos independentes.

Na Parte I, o primeiro estudo aborda uma revisão sistemática de literatura sobre Educação Musical Inclusiva. Podem-se verificar práticas pedagógico-musicais vinculados a inclusão nos seguintes ambientes educacionais: escola especializada de música e ensino regular e com públicos diversos, tais como pessoas com deficiência intelectual, deficiência sensorial e transtornos do desenvolvimento (por exemplo, o Transtorno do Espectro do Autismo). O segundo estudo apresenta, também, uma revisão sistemática de literatura, porém, abordando informações acerca da Síndrome de Down, da Educação Musical, da Musicoterapia e suas relações.

Na Parte II, o terceiro estudo aborda os materiais e métodos pedagógicos norteadores da pesquisa, abrangendo o pensamento sociointeracionista de Lev Semyonovich Vygotsky e referencias teóricos de diversos autores da área de Educação Musical, tais como Orff, Schafer, Dalcroze, Parizzi e Sampaio.

Em Émile Jaques Dalcroze, o princípio norteador do planejamento pedagógico foi a Rítmica. Em Carl Orff, foi a Música Elementar. Em Raymond Murray Schafer foi a Educação Sonora. Em Renato Tocantins Sampaio, foi Música na Infância,. Em Betânia Parizzi, foi a Musicalização Infantil. Descreve, ainda, o processo da criação da lista de estratégias pedagógicas musicais que foram utilizadas com a turma de musicalização inclusiva utilizando a Teoria Fundamentada em Dados e incorpora também uma entrevista semiestruturada aplicada aos familiares das crianças sobre a percepção deles sobre as aulas. O último estudo apresenta uma análise de concordância do uso das estratégias pedagógicas com 4 juízes (educadores musicais) que observaram 10 trechos das aulas de musicalização e responderam um questionário sobre tais estratégias. Para estes dois estudos de campo, foi obtida aprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMG, sob o registro CAAE 91387818.0.0000.5149.

Fundamentação teórica: Vygotsky, Gainza, Orff, Schafer, Dalcroze, Parizzi e Sampaio.

Conclusão: Os resultados revelaram que houve confiabilidade e consistência entre as respostas dos jurados com os fatos apresentados pela pesquisadora, com o W de Kendall de 0,675, e o valor de Alfa superior a 0,88. Concluiu-se que as estratégias pedagógicas listadas são essenciais para aulas de musicalização infantil e podem servir como material para reflexão da prática pedagógica dos profissionais da área e aplicada em outros contextos educacionais. Todos os materiais construídos podem ser utilizados por outros educadores musicais. Ainda, foi evidenciada a relevância da musicalização infantil para a potencialização de habilidades musicais e formação global do indivíduo.

Referências Bibliográficas:

BONA, M. Carl Orff: Um compositor em cena. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ed. IBPEX, 2011. p. 125-156.

FONTERRADA, M. T. O. Apresentação. In: SCHAFER, R. M. **O ouvido Pensante**. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991. p. 9-12.

FONTERRADA, M. T. O. Raymond Murray Schafer: O educador musical em um mundo em mudança. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ed. IBPEX, 2011. p. 275-303.

FONTERRADA, M.T.O. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2. ed São Paulo: UNESP, 2008. 364p.

GAINZA, V. H. **La iniciación musical del niño**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1964. 244p.

GAINZA, V.H. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. São Paulo: Summus, 1998. 140p.

MADUREIRA, J. R. **Émile Jaques-Dalcroze sobre a experiência poética da rítmica – uma exposição em 9 quadros inacabados**. 2008. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2001.

MARIANI, S. Émile Jaques Dalcroze: A música e o movimento. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ed. IBPEX, 2011. p. 25-54.

PARIZZI, M.B. **Por quê musicalização?** Disponível em <http://www.nucleovillalobos.com.br/blog/por-que-musicalizacao> Acesso em 20 nov 2017, às 13h.

PARIZZI, M.B. **O desenvolvimento da percepção do tempo em crianças de dois a seis anos: um estudo a partir do canto espontâneo**. 2009. 232 f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

SCHAFER. R.M. **A afinação do mundo**. São Paulo: Editora UNESP, 1997. 381p.

SCHAFER. R.M. **O ouvido Pensante**. São Paulo: UNESP, 1991. 399p.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994. 191p.

VIGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. 228p.

SOUZA, LETICIA CAROLINE. **Estratégias pedagógicas em uma turma de musicalização infantil inclusiva.**' 29/08/2018 149 f. Mestrado em MÚSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca da Escola de Música da UFMG