

DANIELA AMARAL RODRIGUES NICOLETTI

*A educação estética através da Música no segundo setênio:
aproximações entre Rudolf Steiner e Émile Jaques-Dalcroze*

Versão Corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Música

Área de concentração: Processos de Criação Musical

Linha de pesquisa: Educação e Música

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Maria Pires Cabrera Berg

De acordo:



Profa. Dra. Silvia Maria Pires Cabrera Berg

SÃO PAULO

2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

Nicoletti, Daniela Amaral Rodrigues

A educação estética através da Música no segundo setênio aproximações entre Rudolf Steiner e Émile Jaques-Dalcroze / Daniela Amaral Rodrigues Nicoletti. -- São Paulo: D. A. R. Nicoletti, 2017.
193 p.: il.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Música - Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.

Orientadora: Silvia Maria Pires Cabrera
Berg Bibliografia

1. Educação Estética 2. Educação Musical 3. Rítmica 4. Rudolf Steiner 5. Pedagogia Waldorf I. Berg, Silvia Maria Pires Cabrera II. Título.

CDD 21.ed. - 780



Figura 1 - Frédéric Boissonnas - Exercice de rythmique de Dalcroze

Aos meus filhos BENJAMIM e NILÓ A

TODAS AS CRIANÇAS do mundo

Ao Gilberto Mendes (in memoriam), GRANDE CRIADOR
musical, experimentador e brincante.

À MARTHA Herr (in memoriam), ARTISTA
inquieta e sem fronteiras.

DEBUSSY

(Manoel Bandeira)

Para cá, para lá...

Para cá, para lá...

Um novelozinho de linha...

Para cá, para lá...

Para cá, para lá...

Oscila no ar pela mão de uma criança

(Vem e vai...)

Que delicadamente e quase a adormecer o balanço

- Psio...

-Para cá e para lá...

Para cá e...

- O novelozinho caiu.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	6
RESUMOS	8
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – A ANTROPOSOFIA	
1.1 RUDOLF STEINER	17
1.2 ASPECTOS DA CIÊNCIA ESPIRITUAL	32
1.3 O SER HUMANO NA COSMOVISÃO ANTROPOSÓFICA.	39
1.3.1 O corpo, a alma e o espírito.	39
1.3.2 Corpo físico, corpo etérico, corpo anímico e eu.	44
1.4 AS ARTES E A ANTROPOSOFIA.....	48
1.4.1 A Música para a Antroposofia	53
CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA SOB O PONTO DE VISTA DA ANTROPOSOFIA	
2.1 A CONCEPÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NA COSMOVISÃO ANTROPOSÓFICA.	61
2.1.1 Evolução e metamorfose na história humana	61
2.1.2 A liberdade como valor supremo da humanidade	64
2.1.3 Identificação ao Cosmo e individuação	66
2.1.4 As forças anímicas e a consciência no organismo humano.	67
2.1.5 O respeito ao <i>devir</i> de cada indivíduo.	69
2.1.5.1 A perda da <i>aura</i>	69
2.1.5.2 A regressão ao <i>devir</i> da criança	72
2.1.6 Desenvolvimento humano integral.....	76
2.1.6.1 O espírito e a realização da <i>totalidade</i> nas artes	77
2.1.6.2 A dinâmica do ser humano complexo	79
2.2 AS METAMORFOSES DA CRIANÇA.	83
2.2.1 Os três nascimentos.....	85
2.2.2 O brincar.....	91

2.2.3 O ritmo e o desenvolvimento anímico da criança	93
2.2.4 A música e as artes na harmonização da criança no segundo setênio da vida humana.....	101
2.2.4.1 A organização do sistema rítmico	101
2.2.4.2 A fantasia criativa e o pensar imagético	105
2.2.4.3 A mudança da percepção da música: entre a interioridade e a exterioridade do educando	107
2.2.4.4 A música e o cultivo da flexibilidade do <i>pensar</i> na infância	109

CAPÍTULO III: A EDUCAÇÃO MUSICAL SEGUNDO DALCROZE

3.1 Os anos de formação de Émile Jaques-Dalcroze	113
3.2 A crítica ao treinamento que enrijece: a música como potencializadora no desenvolvimento humano	115
3.3 A relação humana no processo educativo: <i>camaradas</i> de aprendizagem	117
3.4 A escuta em movimento precede à análise	118
3.5 Arritmias	121
3.6 Música para todos.....	123
3.7 Música e improvisação: a <i>Ritmica</i> como expressão pessoal	127
3.8 O Ritmo e a integração entre as artes	131
3.9 A educação <i>pelo</i> ritmo na cidade-jardim de Hellerau: a experiência estética para a liberdade e a harmonia social	133
3.10 Arte é educação; educação é arte	134
3.11 A <i>Ritmica</i> e o desenvolvimento global humano	139
3.12 Uma ginástica libertadora e um corpo brincante.	142

CAPÍTULO IV: A FORMAÇÃO DO OUVINTE PELAS PEDAGOGIAS DE STEINER E DALCROZE

4.1 Da filosofia à pedagogia: a necessidade da música no pensamento steineriano.	147
4.1.1 Do microcosmo humano à Trimembração do Organismo Social.	147
4.1.2 A educação para a liberdade	150
4.1.2.1 A educação estética e a Música na Escola Waldorf Livre	151
4.2 Do piano à reflexão pedagógica: o sentido humano da Música para Dalcroze	154

4.3 A escuta com o corpo inteiro.....	158
4.4 O ritmo e a métrica.....	160
4.5 A Improvisação.....	163
4.5.1 O impulso lúdico na Pedagogia de Rudolf Steiner	165
4.6 Pedagogias dinâmicas um século depois...	167
4.6.1 Liberdade x estrutura.....	170
4.6.2 A educação da afetividade e do espírito.	171
4.6.3 O desenvolvimento dos sentidos	173
4.6.4 A dimensão do ouvinte	175
4.6.5 A pluralidade do repertório.....	179
 CONCLUSÕES.....	 182
 BIBLIOGRAFIA.....	 188

AGRADECIMENTOS

À CAPES, à Comissão de Bolsas do Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Comunicações e Artes, à Pró-Reitoria da USP e em especial ao Prof. Dr. Mário Videira, pelo fomento à minha pesquisa, através da bolsa concedida de agosto de 2016 a dezembro de 2017.

Ao Departamento de Música da ECA.

Aos meus pais, Daniel e Inoil, pelo incansável apoio e pela amorosidade; por serem parte de tudo o que sou.

Aos meus filhinhos, Benjamim e Nilo, por sempre me nutrirem com sua incansável alegria de viver e liberdade de brincar.

Ao meu querido irmão, Alexandre, companheiro de jornada, por todo o apoio e escuta paciente.

À Profa. Dra. Silvia Berg, orientadora desta pesquisa, pelo acompanhamento cuidadoso, pelo estímulo, a prontidão e a generosidade com que acolheu minhas ideias, desde os primeiros momentos da sua elaboração.

Ao Prof. Dr. Marcelo Petraglia, por todas as orientações na Banca de Qualificação desta pesquisa, pela participação da Banca da Defesa deste Mestrado e pela atitude sempre generosa e simpática.

Ao Prof. Dr. Rubens Ricciardi, pela aceitação do convite para compor a Banca de Defesa deste Mestrado com sua valiosa contribuição.

Ao Prof. Dr. Lenine Alves dos Santos, por ter me conduzido ao conhecimento de mim mesma através da voz, com toda a *arte*.

À Profa. Dra. Teca Alencar de Brito, pelas discussões e reflexões ricas fomentadas nas suas disciplinas, pela participação da Banca de Qualificação desta pesquisa e pelo compartilhamento de imenso amor à criança e à liberdade.

Ao Prof. Dr. José Rafael Madureira, pela recepção afetuosa dos meus contatos e pela contribuição de sua tese sobre Émile Jaques-Dalcroze para esta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Silvio Gallo, pelas ideias vivas que me enchem de mais ânimo pela pesquisa e pelo livre pensar.

Às queridas amigas Maria Elena e Cynthia Covezzi, pelo exemplo de sensibilidade, amorosidade e consciência, decisivos para o meu interesse na Pedagogia Waldorf.

À querida amiga-irmã, Marina Ruivo, por uma vida inteira de trocas fraternas.

Ao Leonardo Nicoletti, meu interlocutor em muitas dessas ideias e a quem devo o incentivo desta realização.

Ao querido poeta Dirceu Villa, pelo diálogo inspirador.

Aos amigos Fernando Magre e Helder Capuzzo.

À Lúcia Tomsic, educadora dedicada, e a toda a comunidade da Escola da Associação Pedagógica Waldorf Santos, por constituírem um ninho precioso para o nosso aprendizado de vôo.

RESUMO

A educação estética através da música no segundo setênio: aproximações entre Rudolf Steiner e Émile Jaques-Dalcroze. Dissertação de mestrado de Daniela Amaral Rodrigues Nicoletti. Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade de São Paulo.

A presente pesquisa discute as contribuições do pensamento filosófico-estético e pedagógico de Rudolf Steiner (1861-1925) e da *Ritmica* 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*¹ 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 *Ritmica* 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 *estésicos*² e *poiéticos* complexos, estendem a sua importância à apreciação dos repertórios modernos e pós-modernos na Educação Musical contemporânea.

¹ O termo, originalmente em alemão, utilizado por Steiner é *Geistwissenschaft*, que pode ser traduzido também como Letras e *Humanidades* ou Ciências Humanas. O autor da Antroposofia usa esse termo para se referir a essa *ciência do espírito*, fundada no modo de *pensar científico* de Goethe. A seu ver, o método de investigação das Ciências Naturais à época (*Naturwissenschaft*), cujo não seria suficiente para abarcar os fenômenos do mundo inorgânico.

² O termo *estésico*, empregado pelo semiólogo musical francês Jean-Jacques Nattiez e Jean Molino, refere-se à fruição estética entendida sob a perspectiva mais ampla da *estesia*. Enquanto processo de apreensão do mundo pelos sentidos e seus efeitos para a significação da experiência com obras artísticas e artefatos culturais, esse termo enfatiza a experiência sensível e cognitiva, anterior à análise a partir de juízos normativos.

Palavras-chave: Educação estética, Educação Musical, Rudolf Steiner, Émile Jaques-Dalcroze, Rítmica, Pedagogia Waldorf, desenvolvimento integral.

ABSTRACT

The aesthetic education through Music at the second period of child (from 7 to 14 years old): approach between Rudolf Steiner and Émile Jaques-Dalcroze

Daniela Amaral Rodrigues Nicoletti

University of São Paulo

This research discusses the contributions of Austrian philosopher Rudolf Steiner's (1861-1925) philosophical, aesthetic and pedagogical thought and of Austrian-Swiss musician, composer and music educator Émile Jaques-Dalcroze's (1865-1950) *Eurythmics* to the Music teaching-learning process in elementary and secondary school, especially concerning children between 7 and 14 years of age. Based on bibliographical research comprehending original texts – papers and books – and conferences, this work aims at, first of all, providing a synthesis of some concepts that are fundamental to Anthroposophy – a spiritual science founded by Rudolf Steiner at the beginning of the XXth. century and intended to be an expansion of natural science's scope of knowledge. Steiner adopts Goethe's and Schiller's artistic cosmovision and their cognition method, founded on contemplative observation of nature, as an alternative for the mechanical philosophy of Cartesian materialism. The study shows the many matching aspects of Steiner's and Dalcroze's thoughts, showing that it is possible to establish a prolific and mutual complementary dialogue between these two contemporaries, given that the latter followed the inverse path of the former toward his aesthetic and pedagogical philosophy, taking as starting point an intuitive approach of his own practical experience as Music teacher, composer and *performer*. Dalcroze created the *Eurythmics* as a *method* or way to develop creative listening with the whole body, finding *musicality* in gestural expression and body movement. Both authors present an expanded conception of *rhythm* as the essence of life, that which unites all the arts and should be a component of every educational process. They also bring great contributions to the consciousness about pedagogical practices in Music at present, specially concerning the *art* of education *through* rhythm, taking improvisation and its playful nature as resources to enhance the creative expression in class. The dialectics between freedom and structure, integrating listening to the body as a whole through breathing and movement, as well as their integrated conception of Arts as a complex

aesthetic and poetic process expand its importance toward the appreciation of modern and postmodern repertoires in the contemporary Musical Education.

Keywords: Aesthetic Education, Musical Education, Rudolf Steiner, Émile Jaques-Dalcroze, Eurhythmics, Waldorf Education, holistic education.

INTRODUÇÃO

Qual a *razão de ser* do ensino de Música na escola atual?

Esse questionamento deu o impulso gerador a esta pesquisa, ao buscar nos autores comparados suas justificativas filosóficas para a educação musical em âmbito escolar.

Por questões históricas, a forte presença na grade curricular das artes plásticas, por muito tempo predominante na formação polivalente em Educação Artística, recentemente cedeu espaço à Música como disciplina específica obrigatória no currículo. No entanto, a Música permanece ainda como presença irregular e secundária, normalmente considerada de maior importância na Educação Infantil, representada em suas rodas e brincadeiras cantadas, pequenas canções com gestos, que marcam a rotina das crianças e apresentações públicas em datas comemorativas.

Ao início do aprendizado, cada vez mais antecipado, a Música passa a ter menos valor, perante as tarefas “sérias” dessa nova fase. Em meio a muitas discussões sobre métodos e práticas de musicalização em contextos escolares, surge a questão da própria *razão de ser* da Música na educação: muitas vezes, justifica-se como atividade coadjuvante, de reforço ou preparação para o exercício de competências lógicas, *úteis* à Matemática, outras vezes, como apoio ao desenvolvimento da motricidade, outras ainda, torna-se importante pelo viés sociocultural. Daí emergem questionamentos acerca da definição de cultura, das diferentes culturas que se confrontam na sala de aula, da indústria cultural, entre outros. A possibilidade de trazer à cena em aula assuntos transversais muitas vezes é atribuído à Música como seu papel principal.

Essas questões parecem, com efeito, problematizar a própria definição do campo da Música. Entre tantas *músicas*, tornou-se difícil discernir a arte da mera reprodução, reencontrar a estética, a poesia e a criatividade em meio à massiva reiteração mercadológica e ao caráter utilitário do tempo na instituição escolar.

O universo de referências musicais crer-se-ia ter sido expandido, mas redundou, sob muitos aspectos, na homogeneização do gosto. A Música poderia viver como Modo Menor, de acordo com a Prof. Dra. Teca Alencar de Brito, na contramão das tendências dominantes, corroendo a univocidade do sistema e oferecendo uma ampliação desses horizontes - mas dificilmente se estruturando com uma continuidade de construção, já que não se reconhece o que construir exatamente.

Em meio a esse contexto de ensino informal, conheci a Pedagogia de Rudolf Steiner. Em muitas escolas de denominação *Waldorf*¹, a presença da Música é valorizada de modo incomum, permeando as rotinas e festividades escolares, incluindo a comunidade de pais e professores com coros e grupos instrumentais. As orientações de Steiner sobre a inclusão da Música como disciplina curricular² incluem a existência de aulas coletivas de instrumentos³. Na prática como professora de Música, deparei-me, além disso, com recomendações da professora de classe muito diferentes em relação ao que seria adequado a cada faixa etária e uma observação minuciosa de cada educando, buscando uma compreensão semiológica das características que manifestavam em aula, como objeto de reflexão e ponto de partida para novas *experiências* pedagógicas.

A adequação à idade não era atestada apenas pela capacidade dos alunos em executar o que lhes era solicitado – não havia exatamente um manual ou uma regra; havia linhas de orientação que constituíam saberes. No entanto, indicava-se o estudo de uma filosofia e seu olhar antropológico sobre o ser humano para me assegurar de estar fazendo o melhor para os meus alunos, investindo-me de uma elevada responsabilidade pelo seu *dever*, na perspectiva de uma vida inteira, em que o visível e o que anda nas linhas do ensino não são o mais importante, mas o que subjaz nas entrelinhas.

A dimensão existencial da Música e da educação, neste contexto, revelou estar associada a uma concepção complexa do ser humano, como unidade inextricável de corpo, alma e espírito, superando o dualismo mecanicista e positivista corpo x alma ou

¹ As escolas que adotam a denominação *Waldorf* buscam a orientação pedagógica nos princípios contidos nas conferências e publicações de Rudolf Steiner, além do intercâmbio de experiências com outras escolas, que, pelo tempo de existência, tornaram-se reconhecidas como ‘tradição’. A recomendação da formação do corpo docente dessas escolas nos Seminários de Formação na Pedagogia Waldorf, em diversas cidades do país, consistindo em um curso de duração de 4 anos, é um dos fatores de unidade da prática e dos saberes pedagógicos, perante a diversidade de características particulares de cada instituição, inclusive em termos culturais locais. Além disso, a Federação das Escolas Waldorf do Brasil (FEWB), entidade representativa existe com esta finalidade, exigindo algumas condições para o reconhecimento dessa denominação, entre elas a de que escolas de ensino fundamental Waldorf constituam-se em autogestões como associações pedagógicas sem fins lucrativos.

² Em *Discussões Pedagógicas – A arte de educar*, vol. 3 (STEINER, 2015).

³ As primeiras impressões aqui mencionadas sobre a Música na Escola Waldorf vieram com o conhecimento de determinadas escolas desta denominação, como a Escola Micael (1978) e a Escola Rudolf Steiner (1956), em São Paulo, consideradas “referência” para as escolas mais recentes afiliadas a esta pedagogia. Ao longo desta pesquisa, foi apresentado à autora um currículo, compilado por E. A. Karl Stockmeyer, professor da Escola Waldorf-Astoria de Stuttgart, em 1955, a partir da reflexão sobre as conferências e publicações pedagógicas e antropológicas de Rudolf Steiner, bem como recomendações diretas dadas durante o exercício da sua direção escolar, incluindo todas as disciplinas curriculares. Além disso, há um Plano de Ensino de Música da Escola Waldorf do 1º. ao 8º. ano, elaborado em 1983, a partir da prática dos professores de Música dessas escolas no Brasil, revisado em 2014 pela professora Meca Vargas.

físico x mente, ou ainda herança biogenética x influência socioambiental, que Steiner considera limitadores e deterministas. Nessa concepção, o corpo não vive separado do intelecto ou *artificialmente* reunido a ele por meio de exercícios, muito menos havia oposição ou hierarquia entre os dois, enquanto no sistema escolar tradicional, as atividades desportivas são breves janelas ao uso intensivo do pensar abstrato e conceitual, ou à aquisição de conceitos e regras.

Neste ponto, a *Rítmica* de Dalcroze emergiu, da minha experiência, como a pedagogia musical que particularmente se dedica a essa integração entre corpo e escuta, entre gesto e música, movimento e som. A inclusão do corpo no jogo musical, a vivência sensível precedendo à análise intelectual, dando primazia à escuta, o aspecto lúdico e criativo eram as linhas definidoras, para mim, desse *método*, que foge à prescrição de exercícios para ser uma filosofia. A comparação estabeleceu-se imediatamente.

A leitura das conferências de Rudolf Steiner mostrava fundamentar-se em um arcabouço de saberes expostos em linguagem acessível, ilustrando seu discurso com imagens e metáforas, uma poesia meditativa, entretecendo um pensamento muito profundo de modo fluente e bem humorado, que apelava o sentido à minha intuição e ressignificava minha experiência com crianças.

Muitas ideias faziam-se cruciais para a atitude do educador: a de *metamorfose*, *educação para a liberdade*, de respeito ao *dever* de cada indivíduo, de educação como provedora de equilíbrio ao invés de reforço às unilateralidades, a *resiliência* através de uma educação que é *salutogênica* e *curativa*; de que a educação deve existir em função das crianças - e não exclusivamente instrumentalizar as crianças para os fins sociais ou fazer com que se adeque forçosamente às suas metas; de que se deve resguardar a liberdade ao *espírito*, na educação como nas artes e na religião.

O cuidado *vivo* da observação, do *cultivo* da cultura, não pode se cristalizar em norma, assinalava o próprio autor. O conhecimento e a compreensão da realidade, sob essa luz, proporcionaria a flexibilidade, necessária a tudo o que é *vivo*, de acordo com Steiner, em eterna *metamorfose*, ganhando novos significados e novos meios de se reconstruir o saber, com uma atitude sempre lúdica, criativa, *rítmica*⁴ e dinâmica, como

⁴ O sentido do Ritmo para Steiner é abordado no Capítulo II desta dissertação, pág. 91. Ver também *Rhythms as a Pedagogy of Becoming: Lefebvre, Whitehead and Steiner on the Art of Bringing Rhythmical Transformation into Teaching and Learning* (MATHISEN, 2015), na Bibliografia desta pesquisa.

para Jaques-Dalcroze. Assim a própria educação se faz *arte*, a própria vida se faz *música*.

Ao reconhecer cada ser como portador de um *dever* singular, a educação assume a função de propiciar um desenvolvimento equânime de suas potencialidades e a progressiva consciência sobre si e o mundo, harmonizando *querer, sentir e pensar*. A importância atribuída à estética, que, sob esse prisma, deve permear toda a educação, afinando os sentidos, como um modo especial de conhecer o mundo, remonta às *Cartas sobre a educação estética do homem*, de Friedrich Schiller (1759-1805).

Segundo o pensador alemão, no estado lúdico da arte o ser humano equilibra seu *impulso sensível* na *aísthēsis* da realidade e o seu impulso formal, organizando e estruturando os *perceptos* em uma *poética*, em que se exerce criativamente ao mesmo tempo em que constrói sua própria identidade pessoal. Assim coexistem os princípios da diversidade, na riqueza de matizes que se apresentam aos sentidos, e da unidade, dada pela razão ou pelo *Eu*, que desperta gradativamente na sua jornada existencial. A Música, em particular entre as artes neste sentido, oferece uma *experiência* potencializadora da criatividade e da sensibilidade, libertadora e plena de sentido.

O Capítulo I dedica-se, por isso, a elucidar alguns conceitos-chaves da Antroposofia, que orientam a observação e a compreensão *espiritual* da criança, como a ideia da constituição dinâmica do ser humano de *corpo, alma e espírito*, bem como a configuração *gestáltica* das suas substâncias, forças e energias em *corpos físico, etérico, anímico*, de que assoma o espírito, individualizando-se pela consciência em *Eu*. A exposição dos conceitos é precedida de uma breve apresentação do itinerário de vida de Rudolf Steiner, em que os “nós” da sua biografia tornam-se significativos para o entendimento dos rumos do seu pensamento, como o exercício da função de revisor do arquivo de Goethe e Schiller em Weimar ou a sua formação em ciências exatas, as relações sociais que travou, seu trabalho na formação cultural de operários em Berlim, sua aproximação das artes e de figuras libertárias, como as autoras dos primeiros manifestos pela igualdade social e política das mulheres.

É importante salientar que o intuito aqui não é aplinar um pensamento rico e complexo por uma mirada sumária, circunscrita a um período de tempo tão curto quanto o desta pesquisa de Mestrado. O seu pensamento, segundo o autor, deve manter-se *vivo, fecundando a vida prática*, para usar sua própria expressão, em seus múltiplos desdobramentos, continuamente revisitado, discutido, refletido pelo prisma de muitas outras individualidades. A intenção é tirar essas ideias da esfera das impressões e dos

preconceitos e trazê-las à raia da discussão e da divulgação científica, no sentido dado por Steiner, filiando-se ao pensamento de Goethe, à ciência, ladeada da filosofia e da arte, como cognição criativa do mundo. Assim, a expectativa é propiciar outros encontros profícuos com suas ideias, em direção a uma abordagem mais compreensiva dos processos de ensino-aprendizagem e à renovação das práticas educativas, particularmente, em Música, como um domínio de especial importância para essa pedagogia.

No Capítulo II, o enfoque volta-se diretamente à infância, sob a luz da Antroposofia e suas consequências sobre a educação. Decidi originalmente um recorte da pesquisa com referência ao segundo setênio, no entanto, mostrou-se necessário abordar toda a infância para localizar uma fase em relação à outra e particularizar suas características em vista da *metamorfose* em andamento. Para Steiner, o *aprendizado* em si inicia-se no segundo setênio, quando a criança torna-se capaz de perceber metas para as suas ações, mesmo nas brincadeiras, regras e limites que emergem do próprio jogo – não simplesmente instituídos externamente, mas, inclusive, reconhecer a existência e a necessidade desses.

Antes disso, o brincar, segundo essa visão, decorre mais como uma ação puramente volitiva, um instinto, necessidade orgânica de movimento, de plasmar, empilhar, tanto quanto desmontar e desfazer. No primeiro setênio, as relações do lar e quintal são potencialmente pedagógicas em si, porque a criança aprende por imitação, sem consciência do modo e o fim do que aprende – mesmo no Jardim da Infância, é o ambiente que a permeia, como órgão sensorial inteiro, sem que se dê em conta disso.

No Capítulo 3, a pesquisa dá lugar a outro objeto: a *Ritmica* de Dalcroze. O intento dessa aproximação foi verificar o pressuposto das *semelhanças* entre o filósofo criador de uma pedagogia e o músico criador de uma *filosofia* de ensino musical, de modo que um possa complementar e atender às especificidades do outro. Essa aproximação, suscitada pela concepção, mais do que pedagógica, estética e do ser humano, que se depreende a partir da leitura da obra de Jaques-Dalcroze, exigiu um exame mais minucioso e metódico diretamente do seu legado escrito, a fim de acompanhar o desenvolvimento essencial do seu pensamento no decurso da sua realização em vida, já que salienta o autor ter sua elaboração ancorada na experiência.

Causou-me impressão profunda as múltiplas afinidades entre esses dois contemporâneos, que nasceram em lugares próximos, na Áustria, se afastaram em sua *Lebensgang*, pontuada pela Primeira Guerra Mundial (1914-1918), pelos eventos e

movimentos políticos do conturbado e revolucionário século XX e terminaram suas jornadas no “território neutro” suíço, pátria saudosa de Dalcroze e sede do *Goetheanum* de Steiner.

No Capítulo 4, são destacados alguns dos principais aspectos comuns entre os pensamentos filosófico-pedagógicos de Rudolf Steiner e Émile Jaques-Dalcroze, o que mostrou a perspectiva de muitas outras pesquisas, muitos outros desenvolvimentos e experiências, apontando suas similitudes e filiações a outros autores e culturas no passado e suas ressonâncias no presente, além de interfaces com outros ramos do conhecimento humano.

Limitada à extensão e ao tempo de um Mestrado, coube, neste momento, como era o propósito original da pesquisa, delinear os elementos que identificam essas pedagogias e suas implicações para os processos de ensino-aprendizagem em Música, sendo que, por assim dizer, Steiner vai encontrar *música* entretecendo os *ritmos* da vida e do cosmo, enquanto Jaques-Dalcroze é levado a aprofundar sua visão sobre o humano, a partir das suas experiências como docente, compositor e intérprete de Música. O questionamento sobre a atualidade e a pertinência dessas pedagogias em Música afinou o foco dessa comparação.

A metodologia da pesquisa bibliográfica definiu a máxima proximidade das fontes escritas pelos próprios autores abordados: no caso de Dalcroze, diretamente nas primeiras edições das publicações originais, e, quanto a Steiner, fiando-me das publicações revisadas pelo autor, em traduções para o inglês e o português. No entanto, a metodologia não imprimiu à investigação um caráter museológico, à medida que suas ideias foram, ao longo de toda a dissertação, cotejadas com referências conceituais e pesquisas recentes em diversos ramos do conhecimento científico – não os mencionarei aqui por constarem como contrapontos ao foco principal, reverberações ou desenvolvimentos dessas ideias, que se apresentam historicamente, a meu ver, como avançadas no seu tempo e nos tempos hodiernos. Reservou-se o Capítulo 4 para discutir, de maneira mais pronunciada, essa atualidade, verificando sua adequação mais precisamente à Música em suas facetas contemporâneas, em relação às suas novas definições e repertórios, além do modo como passou a ser abordada pela Musicologia.

A presente pesquisa confirmou, portanto, a hipótese da proximidade e da fecundidade do diálogo entre os saberes da Pedagogia Waldorf, fundamentada na Antroposofia, de Rudolf Steiner, e a *Rítmica*, de Émile Jaques-Dalcroze. Esses pensamentos coetâneos desafiaram os padrões educacionais e comportamentais à sua



época, com concepções complexas e libertadoras sobre o ser humano e sua relação com o mundo, oferecendo uma visão de totalidade, oposta aos dualismos fragmentadores e mecanicistas característicos do pensamento materialista do positivismo científico, em pleno apogeu e crise, no final do século XIX.

CAPÍTULO I – A ANTROPOSOFIA

1.1 – Rudolf Steiner: a obra na vida do autor

Em 1924, Rudolf Steiner, cedendo à insistência de amigos, redige sua autobiografia, em setenta artigos publicados no periódico *Das Goetheanum*⁵, abarcando o período do seu nascimento, em 1861, ao final da primeira fase de sua atuação pela Antroposofia – entre o estabelecimento de suas bases, em 1902, e a fundação da Sociedade Antroposófica, em 1913. A moléstia que o leva a falecer no ano seguinte interrompe a narrativa. O trajeto existencial de Steiner, como sugere o próprio título, *Lebensgang*⁶, foi tão variegado e polêmico, sua atuação tão intensa, multifacetada e seu legado tão extenso e significativo em diversos campos do conhecimento humano – em livros, conferências e cursos⁷ - que selecionar e condensar tantos eventos e experiências constitutivas da sua *Bildung*⁸, sem o auxílio dele próprio, à guisa de cicerone, seria uma tarefa especulativa colossal.

É inestimável o valor de suas descrições de personalidades com que conviveu, dando relevo e colorido afetivo a muitos nomes que foram engolidos pela voragem da História e interpretações muito pessoais de outros que se tornaram memoráveis pela sua

⁵ *Das Goetheanum*: semanário internacional de Antroposofia, editado de 9.12.1923 a 5.4.1925, em Dornach, Suíça, local de sua sede central desde 1913, cuja construção recebe o nome em homenagem a Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832).

⁶ A palavra *Lebensgang* pode ser traduzida por biografia, porém o termo *gang* sugere a ideia de travessia, trajeto, itinerário ou passagem, enquanto *Lebens* pode carregar a acepção de existência, permanência ou morada, além de significar vida.

⁷ A Edição Completa da obra de Rudolf Steiner (*Rudolf Steiner Gesamtausgabe*) conta atualmente com 350 volumes, entre escritos e conferências, registrando 6.000 palestras e incluindo uma seção de trabalhos artísticos.

⁸ A palavra *Bildung*, com origem na Alemanha do século XVIII, designa uma das figuras históricas determinantes do que ainda hoje é entendido como cultura, ao lado de *paideia* (paidéia), *eruditio* e *Aufklärung*. O conceito *Bildung* expressa, sobretudo, o *processo* da cultura, da formação como um processo pedagógico-existencial, não retilíneo, mas cheio de erros, percalços e desvios (SUZUKI, 2012, p.145). É um conceito-chave para a compreensão das direções da filosofia da arte e da cultura entre autores como Goethe, Schiller, Hegel, os irmãos Schlegel, Novalis, Hölderlin, Schopenhauer e Nietzsche, determinando uma transformação espiritual que se estende até a atualidade, distinguindo-se do Barroco como antiguidade. Assim informa Suarez em sua nota sobre o vocábulo. In: SUAREZ, Rosana. Nota sobre o conceito de *Bildung* (formação cultural). *Kriterion* vol.46 no.112 Belo Horizonte Dec. 2005.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2005000200005

obra, encerrados a determinadas leituras e julgamentos e que toda a perspectiva aberta de pesquisa torna provisórios. Assim também é muito elucidativo saber, por meio do autor, de sua *metamorfose* ao longo do percurso, como ele próprio definia, com a expressão goethiana, as transformações por que passa a individualidade humana.

Nesse itinerário, Rudolf Steiner revela, conforme sua consciência e vontade, o modo como tateava, a partir da matéria que lhe era oferecida nesse convívio, meios para sua própria expressão criativa e de seu pensamento, de sua vivência anímico-espiritual, numa declarada busca de autenticidade nos seus engajamentos filosófico-estéticos, sociais e políticos. No entanto, cabe ressaltar que a pesquisa biográfica não tem o intuito de aferir a veracidade, em um sentido histórico, moral ou religioso da sua narrativa, mas apenas ampliar a compreensão, sob um ponto de vista fenomenológico, da urdidura da sua obra, com vistas especialmente ao seu pensamento filosófico-estético-pedagógico. Pode-se destacar na construção, tanto de sua personalidade como de sua obra, a sua característica progressista, libertária, criativa, complexa e inclusiva, como ponto de partida para uma reflexão sobre a sua presença na atualidade.

Nascido em Donji Krajevec, numa região fronteiriça da sul da Áustria⁹, Steiner viveu, ainda na infância, em Neudörfel, na Hungria, atravessando diariamente essa fronteira para estudar, a partir do liceu. Mudou-se para Viena, ao ingressar na Academia Politécnica. Depois se seguiram períodos em Weimar, em Berlim e em Munique. Durante a Primeira Guerra Mundial, viveu entre Berlim e Dornach, na Suíça, onde, em 1913, foi construído o *Goetheanum*, como sede da Antroposofia. Como conferencista, pode-se mencionar uma quantidade nada desprezível de cidades em que atuou, na Alemanha, Hungria, Áustria, Tchecoslováquia, Holanda, Suíça, Noruega, Dinamarca, Itália, França e Inglaterra¹⁰.

⁹ Krajevec situa-se na região chamada Medjimurje, atual Croácia, fronteira com a Hungria e a Eslovênia, segundo informa o site da Sociedade Brasileira de Antroposofia (SAB). No entanto, seus pais eram de origem austríaca, deslocados para a região, à época pertencente à Áustria, em função do trabalho de seu pai como funcionário da estrada de ferro. Disponível em: <http://www.sab.org.br/portal/antroposofia/sobre-rudolf-steiner/biografia-de-rudolf-steiner>. Consultado em 24/10/2017.

¹⁰ Hemleben menciona, no quadro cronológico da sua biografia, as seguintes cidades: Weimar, Colônia, Hamburgo, Stuttgart, Lugano, Nuremberg, Heidelberg, Duesseldorf, Darmstadt, Amsterdã, Frankfurt, Bremen, Munique, Kassel, Hannover, Basileia, Lund, Malmoe, Estocolmo, Upsala, Oslo, Goeteborg, Copenhagen, Leipzig, Budapeste, Roma, Palermo, Milão, Karlsruhe, Graz, Klagenfurt, Linz, Praga, Breslau, Erfurt, Essen, Elberfeld, Bergen, Oxford, Paris, Chartres (HEMLEBEN, 1989).

Desde a fundação da primeira escola orientada sob o ponto de vista da ciência do espírito¹¹ de Steiner, em 1919, a Escola Livre Waldorf-Astoria, em Stuttgart, até o ano em que ele encerra suas atividades discursivas, em 1924, o filósofo austríaco proferiu 15 ciclos de conferências para educadores, na Alemanha, Inglaterra e Holanda, criando os alicerces de uma prática pedagógica que continuou a se expandir sem cessar pelo mundo afora.

Segundo levantamento de março de 2017 do *Bund der Waldorfschulen*, há 1092 Escolas Waldorf no mundo, sendo 734 em 33 países europeus; e 358 fora da Europa; dessas, 22 situam-se em países africanos (Egito, Namíbia, Quênia e 17 na África do Sul), 58 na América do Sul, 142 na América do Norte, 61 na Ásia e 60 na Oceania¹².

Na última fase de dedicação de Steiner à Antroposofia, entre 1924 e 1925, como efeito da sua difusão, paralelamente à crise da ciência materialista como solução dos problemas humanos, surgiram indagações, entre seu público muito heterogêneo, sobre as implicações da cosmovisão antroposófica sobre a medicina, a agricultura e os cuidados a crianças com distúrbios de desenvolvimento, de ordem física ou mental. Das suas orientações em cursos e ciclos de conferências sobre sua aplicabilidade nesses âmbitos específicos tiveram origem a Medicina ampliada pela Antroposofia (MaM), fazendo uso da Farmacologia Antroposófica, a Agricultura Biodinâmica e a Pedagogia Terapêutica.

Ao longo de sua vida, Rudolf Steiner manteve muitas perguntas, por anos, sem resposta, em estado latente, desde a infância, conforme relata em sua autobiografia, certo de que “nada ajuda indagar sobre um assunto que ninguém consegue ver (STEINER, 2006, p.27)”. Assim refere-se à impressão que tinha, aos 8 anos, do diretor da fição próxima à sua casa, que vinha tratar de negócios com seu pai, cujos sintomas entrevia relacionarem-se com sua atividade “misteriosa”: “Em muitos locais do seu corpo ele estava coberto de manchas brancas; seus olhos tinham adquirido

¹¹ Steiner denomina a Antroposofia como *Geisteswissenschaft*, o que representa em relação a *Naturwissenschaft* não uma oposição, mas uma ampliação das ciências, de modo a abarcar a pesquisa de fenômenos que são percebidos, segundo ele, por sentidos superiores ou de modo supracognitivo, retomando tradições filosófico-especulativas orientais e ancestrais do Ocidente, indo ao encontro do método científico contemplativo de Johann Wolfgang von Goethe .

¹² Dados disponíveis em http://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf. Consulta em 15/11/2018.

uma certa imobilidade pela convivência com as máquinas. Ele falava asperamente como que numa língua mecanizada.”

Junto à aguçada percepção dos sentidos, a inquietação de vivenciar a realidade do mundo espiritual de maneira tão óbvia quanto a sensorial tornou-se para ele uma necessidade de justificativas para a sua percepção. Diz ele que foi na Geometria que encontrou consolo para a disposição anímica resultante dessas questões não respondidas, já que ali se tinha “*permissão* para saber algo que só a própria alma, graças às suas próprias forças, vivencia (*idem*, p. 28)”. E continua: “Poder compreender algo puramente no espírito trazia-me uma felicidade interior.” Dela também adveio a legitimação da sua concepção, que, segundo ele, em torno dos vinte anos, assumiu uma forma definida e plenamente consciente.

Desde seu nascimento, a 27 de fevereiro de 1861, em Kraljevec, Rudolf Steiner viveu a infância entre a natureza e o meio urbano, entre o clero e a ciência, entre Oriente e Ocidente. Filho de um “agnóstico”, telegrafista da Estrada de Ferro do Sul da Áustria, recebia aulas de religião de um padre entusiasta do sistema de Copérnico, tendo em lugar caro da sua memória o padre católico liberal da aldeia vizinha que tecia críticas mordazes à Igreja, de modo afável e bem humorado. Graças a esse ambiente, religiosidade e ciência convivem de modo natural.

Ao longo de sua biografia, sua formação integrou desde cedo os conhecimentos científicos, às leituras dos filósofos e ao aprendizado das línguas clássicas, bem como a admiração às artes. Ao colégio científico seguiram-se os estudos na Academia Técnica de Viena, que cursa pelo anseio paterno de fazê-lo engenheiro. Seu interesse pelos enigmas da natureza vincula-se mais profundamente, todavia, à necessidade de compreensão e explicação da realidade mais ampla que vivenciava:

Eu sentia o seguinte: devia aproximar-me da natureza a fim de posicionar-me perante o mundo espiritual que, em evidente manifestação, se encontrava diante de mim. Eu dizia a mim mesmo que só se pode ter uma adequada vivência do mundo espiritual por meio da alma quando o pensar adquire uma configuração capaz de aproximar-se da essência dos fenômenos da natureza. (STEINER, 2006, p. 43).

Para isso, a Filosofia era-lhe indispensável: “Estava convencido de que não encontraria nenhuma relação com elas (a Matemática e as Ciências Naturais) caso não conseguisse basear seus resultados num seguro solo filosófico (*idem*, p. 60).” Como os cursos obrigatórios da Academia Técnica de Viena não se lhe mostravam suficientes

para suas necessidades cognitivas de aquisição de conhecimentos, assistia como ouvinte e até mesmo realizava exercícios práticos em outros cursos, incluindo a Medicina.

Por sua condição social modesta, sempre se dedicou às tarefas da vida prática em família e empreendeu muito dos seus estudos como autodidata, tornando-se logo, no entanto, aos 15 anos, professor dos colegas mais novos. Foram essas suas primeiras experiências pedagógicas, sobre as quais declara: “Eu tomava conhecimento das dificuldades da evolução anímica humana junto aos meus alunos (STEINER, 2006, p.48)”.

Às leituras de Kant acrescentaram-se, de um lado, Fichte, Schelling, Hegel e seus discípulos com a temática do “destino do homem”, de outro, Darwin e o pensamento da ciência contemporânea, a Biologia, a Química, a Física e a Matemática, a fim de aproximar-se dos fenômenos da natureza e do pensar das ciências naturais. A inquietação cardeal que o movia era incluir nesta ciência empírica materialista o mundo espiritual que vivenciava como “fatos que não são visíveis” a muitos. Interessou-lhe também *A Filosofia Prática*, do alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1881), considerado um dos precursores tanto da psicologia quanto da ciência da educação moderna, predominante à época tanto nas cátedras de Filosofia quanto de Pedagogia, na Áustria.

Foi através do poeta e professor de literatura alemã da Academia Técnica de Viena, Karl Julius Schröer, que Rudolf Steiner, à época com 19 anos, foi introduzido na obra de Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832). Foi Schöer também quem o indicou, três anos mais tarde, para editar as obras científico-naturais de Goethe, como o mais jovem de um grupo de eruditos empenhados na *Deutsche Nationalliteratur* (Literatura Nacional Alemã). Fascinava a Rudolf Steiner a nova concepção de Goethe acerca das ciências orgânicas, que, apesar de reconhecer a contribuição da Química e da Anatomia para a compreensão da Natureza, diante da crise do racionalismo fragmentário e mecanicista de Newton e Descartes, propunha um método de observação contemplativo e holístico, como alternativa a despedaçar o objeto, morto, para depois recompô-lo. Para Steiner: “Goethe é o Copérnico e o Kepler do mundo orgânico (STEINER *apud* HEMLEBEN, 1989, p. 43)”.

Em 1886, Steiner publica seu livro *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetschen Weltanschauung – mit besondere Rücksicht auf Schiller* (Fundamentos para uma Gnosiologia da Cosmovisão Goethiana – com particular consideração a

*Schiller*¹³), em que sustenta a cientificidade do método naturalista de Goethe, não aceito pelo século XIX, e reflete sobre o seu modo de pensar, por meio de conceitos imaginativos. Sobre essa obra, Steiner comenta, em correspondência ao esteta Friedrich Theodor Vischer (1807-1887):

(...) meu intuito primordial foi dar uma contribuição à teoria do conhecimento e, de maneira alguma, à pesquisa sobre Goethe. Para mim não foram abalizadoras, na cosmovisão de Goethe, as suas afirmações positivas e, sim, a tendência de sua maneira de observar o mundo. As observações científicas de Goethe e Schiller consistiram para mim num centro para o qual se há de procurar começo e fim. O começo, por meio de caracterização da base do princípio, pela qual teríamos que imaginar suportada essa cosmovisão; o fim pela explicação das consequências que esse modo de observar teria para a nossa visão do mundo e da vida (STEINER *apud* HEMLEBEN, 1989, p. 42-43)

O envolvimento de Steiner com a obra de Goethe tem sequência no Arquivo Goethe-Schiller, em Weimar, de 1890 a 1997, sob o patrocínio da Grã-Duquesa Sophia, responsabilizando-se por todo o campo da Morfologia, com exceção da osteologia.

Tanto em Viena, como em Weimar, Rudolf Steiner frequentava círculos de artistas e cientistas de ideias antípodas, goetheanistas e antigotheanistas – como o que se formou em torno da jovem escritora Marie Eugenie delle Grazie (1864-1931) e do Reitor da Universidade de Viena, Wilhelm Neumann (1837-1919), protestantes e católicos. Assim também no período de Weimar relacionou-se com a cosmovisão de Nietzsche e Haeckel.

Com efeito, sua maneira arguta de penetrar em compreensões muito diferentes, de modo a familiarizar-se quase como uma defesa – seja no caso do Idealismo, do Materialismo, do Empirismo, seja no de Fichte, Herbart, de Marx e outros pensamentos contemporâneos – constituiu para muitos uma característica incompreendida, conforme assinala seu biógrafo, Johannes Hemleben. Sobre isso, Steiner escreve: “Eu sentia sua justificação relativa. Devido à minha condição anímica, não conseguia tratá-los de modo a dizer: isso é correto, isso é incorreto.” Buscava, desse modo, uma visão global, evitando um sincretismo, mantendo sempre uma posição própria e uma crítica muito ponderada.

13 Na 2a. edição brasileira, pela Antroposófica, retraduzida, o título apresenta-se em português como: *O método cognitivo de Goethe: linhas básicas para uma gnosiologia da cosmovisão goethiana*. (STEINER, 2006)

Em Viena e em Weimar, Rudolf Steiner também esteve muito próximo do nascente Movimento Feminista ou pela emancipação e direitos das mulheres, representado pela já mencionada Marie Eugenie delle Grazie, considerada uma das escritoras mais bem sucedidas do seu tempo, por Marie Lang (1858-1954), uma das líderes do movimento sufragista austríaco, e por duas outras fortes personalidades da época, com quem manteve laços de íntima amizade: Rosa Mayreder (1858-1938) e Gabriele Reuter (1859-1941). Escritora, pintora e musicista, Rosa Mayreder publicou duas obras influentes para o Feminismo: *Zur Kritik der Weiblichkeit* (1905)¹⁴ e *Geschlecht und Kultur (Sexo e Cultura)*, de 1923. Durante a Primeira Guerra Mundial engajou-se no movimento pacifista e tornou-se, em 1919, presidente da *Internationale Frauenliga für Frieden und Freiheit* (Liga Feminina Internacional pela Paz e pela Liberdade, IFFF)¹⁵. Gabriele Reuter, amplamente lida por seus contemporâneos, é considerada uma inovadora da literatura do final do século XIX, tendo criado uma estrutura de novela confessional e de auto-determinação feminina.

O fim da estada de Steiner em Weimar, em 1887, é marcado pela publicação de sua obra capital para a elaboração da Antroposofia: *A Filosofia da Liberdade-Fundamentos para uma filosofia moderna (Die Philosophie der Freiheit – Grundzüge einer modernen Weltanschauung)*. Esse foi o corolário da produção desse período que, segundo Hemleben (HEMLEBEN, 1989, p. 63), abrange cerca de 95 títulos, incluindo um livro sobre Nietzsche, a introdução para as obras de Arthur Schopenhauer¹⁶ (1788-1860) e Jean Paul¹⁷ (1763-1825), para a Biblioteca da Literatura Universal de Cotta e

14 *Zur Kritik der Weiblichkeit (Crítica ao Feminismo)*, 1905 foi publicado na edição inglesa de 1912 como *A Survey of the Woman Problem*, 1912, que pode ser traduzido por *Uma Investigação sobre o Problema da Mulher*.

15 Conforme a publicação de Marilena Passabi (PASSABI, M. Rosa Mayreder tra feminismo e sociologia. POSTFILOSOFIE: RIVISTA DI PRATICA FILOSÓFICA E SCIENZI UMANI. Anno 8. No. 8 Filosofie e saperi di genere. Nel segno delle differenze, 2017. Disponível em: http://www.postfilosofie.it/wp-content/uploads/2015/03/14ROSA_MAYREDER.pdf em consulta do dia 23/01/2017.

16 Arthur Schopenhauer, autor de *O mundo como vontade de representação*, é considerado um dos principais filósofos ateus pessimistas e um dos introdutores do pensamento indiano, hindu, e alguns conceitos budistas na metafísica alemã, a partir da leitura dos Upanishads, traduzidos pela primeira vez do persa para o latim no século XIX. Sua filosofia serviu de base para toda a obra psicanalítica de Sigmundo Freud, como informa Daniel Rodrigues Braz, “Schopenhauer, Kant e Vedānta”. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:hvXlWpK3194J:www.puc-rio.br/pibic/relatorio_resumo2016/relatorios_pdf/ctch/FIL/FIL-Daniel%2520Rodrigues%2520Braz.pdf+&cd=7&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=br. Consultado em 23/01/2017.

17 Jean Paul é o pseudônimo de Johann Paul Friedrich Richter, escritor alemão que levou ao extremo a tendência romântica de fazer desaparecer a forma na novela, misturando a tramas digressivas e labirínticas, comentários metalingüísticos, metáforas, sátira, ironia, crítica social e política.

sua tese de doutorado na Universidade de Rostock, publicada em *Verdade e Ciência: Prólogo para uma “Filosofia da Liberdade* (1892).

Em *A Filosofia da Liberdade*, Steiner adequa e desenvolve a influência germinal do pensamento de Friedrich Schiller (1759-1805), sobretudo no exposto em *A educação estética do homem: numa série de cartas* (1794), conforme seu anseio de superação do dogma kantiano da limitação da cognição humana, através da ideia de uma cognição que pudesse coadunar a percepção sensível (*impulso da matéria*) ao livre pensar (*impulso da forma*) e preconiza a “disposição estética” como o estado em que a individualidade pode alcançar sua plenitude.

De acordo com essa ideia, os limites da cognição humana, experimentados temporariamente pela criança, são expandidos no decorrer da vida, com a maturidade da personalidade, em direção ao ideal de plenitude, à medida que adquire um pensar consciente, capaz de discernir, além de determinações exteriores, seus desejos, inclinações, emoções, afetos, ilusões e decidir, de forma autônoma e responsável, sobre suas escolhas individuais. Como esclarece Hemleben, por isso o conhecimento, para Rudolf Steiner, está ligado necessariamente, por um lado, a um refinamento e ampliação da capacidade de percepção “em todas as camadas da existência corpórea, anímica e espiritual” e, por outro, a um pensar vivo e livre (de todos os elementos não-espirituais). E sintetiza: “Quanto mais intensivamente – mais criativamente –, mais dominante em espírito se desdobrar o pensar, livre dos sentidos, tanto mais conscientemente se saberá enraizado nas origens espirituais da existência (HEMLEBEN, 1989, p. 66)”.

A capacidade de se auto-experimentar – que Hemleben aponta como premissa para a liberdade, segundo Steiner – foi sempre notável nele próprio, por sua atitude de aprofundar-se em pontos de vista diversos do seu, encontrando suas justificativas e valores, ao invés de simplesmente repeli-los. Foi assim capaz de tomar a cosmovisão de Goethe como ponto de partida para as suas próprias reflexões sobre uma compreensão ampliada do mundo e da vida, de modo a abrangê-los em sua complexidade e na singularidade de cada relação entre subjetividade e exterioridade, sem descartar sua dimensão anímico-espiritual.

Como assinala seu biógrafo, ele não quis “voltar” a Goethe nem aos goetheanistas (HEMLEBEN, 1989, p. 43). Mesmo reconhecendo o comprometimento dos seus resultados com a limitação de meios e pelas experiências acessíveis à sua época, não deixa de tributar um valor perene à sua maneira de pensar e levantar os problemas (STEINER, 2012, p.10). Comenta em sua autobiografia:

Eu via em Goethe uma personalidade que, devido à maneira especialmente espiritualizada pela qual relacionara o homem com o mundo, era também capaz de integrar corretamente o conhecimento da natureza à totalidade da atividade criadora do homem (STEINER, 2006, p. 99).

Pareceu escandaloso a muitos à época a maneira como Rudolf Steiner conseguia coadunar a cosmovisão espiritualista de Goethe com a Teoria Evolucionista de Charles Darwin (1809-1882) e Ernest Haeckel (1834-1919), considerado o “papa do monismo”¹⁸. Steiner considerava a ideia filogenética de Haeckel “o feito mais significativo da vida espiritual alemã da segunda metade do século XIX (STEINER *apud* HEMLEBEN, 1989, p. 59)”, apesar de ser “um indivíduo com ideias mal pensadas, bitoladas e respirando fanatismo (STEINER, 2012, p. 180)”, o que atribuía à sua “perfeita ingenuidade filosófica”.

Steiner via uma complementação e uma continuidade em ambas essas concepções. Defendia Haeckel por “lutar contra uma filosofia anacrônica” do ataque dos teólogos, criacionistas e outros reacionários, assim como reconhecia em Nietzsche “um lutador contra o seu tempo”, título de um de seus livros, dedicado a esse filósofo, tendo conhecido ambos pessoalmente durante a sua estada em Weimar. Para Steiner, a “visão unilateral do darwinismo deveria ser sanada pela maneira goethiana de pensar (STEINER, 2012, p. 102)”, na contemplação revolucionária do ser humano de forma integral, cujo diferencial do animal não estaria no detalhe (osso intermaxilar), mas em ser forma-espírito autoconsciente, “de maneira que ela não só possa manifestar-se como algo atuante e criativo, mas capaz de se auto vivenciar”. Para Steiner, a liberdade, como fato crucial da existência humana, é: “exercida no querer; no sentir experimentada; no pensar é reconhecida. Porém para alcançar isto, não deve a vida ser perdida no pensar (STEINER *apud* HEMLEBEN, 1989, p.68).”

Foi também com essa disposição aberta e autêntica que Steiner recebeu o convite para proferir palestras em um dos ramos da “Sociedade Teosófica”, em Berlim, a partir da publicação de um ensaio sobre o *Conto da serpente verde e da linda Lilie*, de Goethe, em 1899, no seu “Magazine de Literatura”, onde dava vazão à interpretação do

¹⁸ Em seu livro *A Filosofia da Liberdade*, Steiner explica encontrar no monismo, descendente da filosofia pré-socrática, a oposição ao dualismo corpo x espírito ou “realismo ingênuo” x metafísica, ou ainda espiritualismo x materialista, como única possibilidade de se admitir a liberdade humana, não o considerando nem um autômato numa ordem mecanicista, determinada pela natureza, nem um escravo de entidades extra-humanas: “A moralidade é para o monismo uma propriedade especificamente humana, e a liberdade é a forma humana de ser ético (STEINER, 2008, p.125).” Foram expoentes do monismo Espinosa e Hegel.

seu conteúdo esotérico. Neste conto, Steiner reconhecia a capacidade poética de Goethe de tratar de aspectos e processos fugazes da vida anímica inapreensíveis por conceitos abstratos: “Tudo isso Goethe sabia por sensibilidade; ele contrapôs seu saber imaginativo, expresso no conto, ao saber conceitual de Schiller (STEINER, 2012, p.308)”.

Desde o início de sua relação com a Teosofia, declarou que só poderia falar sobre o que pulsava nele como *ciência do espírito* e mostrar os resultados da sua própria visão e vivências dirigidos à pesquisa, tido que não era simpático nem ao método nem às posturas do pouco que conhecia da literatura teosófica, sempre avesso a qualquer dogmatismo sectário (STEINER, 2012, p.310). Foi ali que encontrou o único público que procurava sem reservas o conhecimento espiritual, sendo que, até então, sentia-se obrigado a calar a respeito da sua cosmovisão espiritual, energicamente rejeitada mesmo por seus amigos, numerosos e de diversas índoles. Nessa solidão solidarizava-se com a incomunicabilidade tanto de Goethe quanto de Nietzsche, com suas ideias de ‘eterno retorno’ e ‘super-homem’, incompreendidas na era científica positivista.

Foi no seio da Sociedade Teosófica que Rudolf Steiner usou pela primeira vez o termo Antroposofia, que já havia sido empregado pelo filósofo Immanuel Hermann Fichte (1796-1979), filho de Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) e pelo esteta Robert Zimmerman (1824-1898), seu professor na Universidade de Viena. Dedicou-se, a partir de então, à primeira fase da sua elaboração, entre 1902 e 1909, conferindo-lhe uma significação particular, de *ciência do espírito*. Steiner tinha em elevada estima a sabedoria antiga do Oriente, mas considerava importante situar, como ponto de partida espiritual, a própria vida cultural da Europa, a fim de encontrar a solução para a unilateralidade do pensamento científico materialista, que não considerava errôneo, mas uma etapa a ser continuada na expansão de seus horizontes (HEMLEBEN, 1989, p. 82).

A ruptura definitiva com a teosofia indo-anglo-saxã, em 1913, tornaram evidentes as divergências que nunca foram escamoteadas. Sobre isso esclarece em sua autobiografia:

Quando, em seguida (à publicação de uma coletânea de suas primeiras palestras à Sociedade Teosófica) fui a Londres (...), uma das personalidades dirigentes me disse que em meu livro se encontrava a verdadeira teosofia. Isso me deixou contente, pois nele eu apresentara apenas os resultados de minha visão espiritual (...). Para mim, não existia, portanto, mais nenhum motivo para não expor à minha maneira esse conhecimento espiritual ao público teosófico (...) (STEINER, 2012, p. 310).

A repulsa ao dogmatismo é uma característica que atravessa a vida e a obra de Steiner, sempre vigilante sobre a interpretação que se fazia da própria Antroposofia. Hemleben considera como marco da última fase de sua atuação pela Antroposofia (HEMLEBEN, 1989, p. 87) o Congresso de Natal de 1923, quando Steiner entrou oficialmente na Sociedade Antroposófica. Desde a sua fundação, em 1913, fora seu conselheiro e professor, mas não membro nem dirigente. Na sua alocução de abertura, ele adverte a própria Sociedade Antroposófica por esse erro, demonstrando, por um lado, o reconhecimento da falibilidade humana e, por outro, a importância da reflexão, da autocrítica e da autocorreção:

O homem moderno não quer (uma doutrina) dogmática, ele repudia atitudes sectárias. Tem razão neste seu sentimento. Não obstante, não há como negar que é difícil eliminar justamente essa atitude sectária dentro da Sociedade Antroposófica. Porém deve ser eliminada! Nem uma fibrazinha disto deve permanecer no futuro dentro da nova Sociedade Antroposófica a ser fundada. Esta deve ser uma verdadeira sociedade universal (STEINER *apud* HEMLEBEN, p. 151).

Do mesmo modo que era vedado a Steiner expressar-se sobre uma dimensão espiritual no Ocidente em tempos modernos, sob pena de ser acusado de loucura ou charlatanice, foi considerado um “traidor de mistérios” por ocultistas orientais por atuar em prol da revelação de caminhos para o desenvolvimento de faculdades de percepção espiritual em todo o ser humano e defender que se assumissem publicamente “o novo e o insólito da Antroposofia em todos os campos (do conhecimento)”. Isso também foi reiterado neste Congresso de Natal, de 1923:

A Sociedade deve abrir largamente seus portões ao mundo, de forma a permitir que possa tornar-se membro dela cada qual que busque a Antroposofia e queira conhecê-la. A Sociedade Antroposófica não é uma sociedade secreta e, sim, perfeitamente pública. Pode tornar-se membro toda pessoa, sem distinção de nação, posição, religião, de sua convicção científica ou artística (STEINER *apud* HEMLEBEN, p. 150)

Rudolf Steiner transitava de maneira muito livre por círculos sociais e culturais muito diversos, guiado por seu intelecto inquieto e criativo. Em Berlim, ao contrário de Viena e Weimar, ligou-se à vanguarda dos boêmios, reunidos na *sociedade de companheirismo*, fundada pelo jovem poeta Ludwig Jacobovski (1868-1900), *Die Kommenden* (Os do Porvir).

Em 1897, adquiriu o direito de edição, em colaboração do escritor Otto Erich Hartleben (1864-1905)¹⁹, da *Magazin für Literatur*, que se tornara recentemente órgão da Sociedade Literária Livre (*Freie Literarische Gesellschaft*), pólo oposto à conservadora Sociedade Literária e representante da nova geração de autores. Seu duplo impulso inicial nessa aquisição, a necessidade econômica e de expressão de suas ideias, deu lugar a uma experiência completamente nova com a literatura e as artes dramáticas.

Em conexão com o *Magazin* também estava a Sociedade Dramática (*Dramatische Gesellschaft*), cuja tarefa era promover a apresentação de peças teatrais de novos autores ‘incompreendidos’, não comerciais. Essa circunstância propiciou a Rudolf Steiner a experiência, a ele muito cara e entusiasmante, de dirigir encenações teatrais, sendo a primeira delas *O Intruso*, de Maurice Maeterlinck²⁰. Foi nesse meio que conviveu com Frank Wedekind (1864-1918), um dos precursores do movimento expressionista, e Paul Scheerbart (1863-1915), desenhista e escritor alemão de literatura fantástica. Sobre essa experiência como editor do *Magazin*, Steiner comenta em sua autobiografia:

Essa colaboração *viva* com a arte *viva* era o que eu pretendia ter no Magazine. Com isso deveria ter surgido algo que não deixasse o semanário manifestar-se como uma instância de crítica e julgamento teórico da arte e da vida espiritual. Ele próprio deveria ser *um membro* dessa vida cultural, dessa arte (STEINER, 2012, p. 280 – grifos do autor).

Nesse período berlinense, tornou-se amigo também do filósofo e escritor anarquista escocês, John Henry Mackay (1864-1933)²¹, um dos principais representantes do vibrante movimento pela emancipação homossexual, destruído mais tarde pelos nazistas.

Nessa época, foi convidado a dar cursos de História e Retórica pela ‘Escola de Formação Cultural para Trabalhadores’ (*Arbeitsbildungsschule*), instituição fundada pelo socialista Wilhem Liebknecht (1826-1900), no intuito de oferecer a operários adultos cursos para aprofundamento da cultura geral. Essa função, a que se acrescentou mais tarde a do ensino de Ciências Naturais, exerceu também, segundo ele, com declarada liberdade de ideias, em oposição em muitos aspectos ao materialismo dialético marxista,

¹⁹ Hartleben foi o tradutor do *sprechstimme* de *Pierrot Lunaire*, a polêmica ópera de Arnold Schoenberg.

²⁰ Maurice Maeterlinck (1862-1949), escritor belga, expoente do simbolismo, recebeu o Prêmio Nobel de Literatura em 1911.

²¹ Mackay é autor de dois poemas de *Vier Lieder* (Op. 27), do compositor alemão Richard Strauss (1864-1949).

que considerava “verdades parciais”. Isso lhe propiciou, em contrapartida ao ambiente burguês do *Magazin*, “um rico campo para conviver cognitivamente com as forças impulsoras da época (STEINER, 2012, p.297).”

No cerne desse agitado momento histórico culminando com a catástrofe da Primeira Guerra Mundial, nasceu a essência da sua ideia de trimembração social, segundo a qual o antigo complexo estatal seria discernido em três vetores: o espiritual (Arte, Ciência e Religião), *livre*, o político (proteção de seus cidadãos e garantia de *igualdade* social) e o econômico, consignando o terceiro ideal da Revolução Francesa, a *fraternidade*.

Entre 1919 e 1925, Rudolf Steiner foi solicitado a dedicar-se às aplicações do conhecimento da *ciência do espírito* aos campos da Medicina, Pedagogia Terapêutica e Agricultura (biodinâmica), propiciando-lhes uma compreensão ampliada dos processos vitais. Sua preocupação com o avanço de uma concepção mecanicista dos fenômenos da vida pelas Ciências Naturais já havia sido recorrentemente expresso:

Nessa concepção da natureza tem claramente por meta explicar a vida dos organismos segundo as mesmas leis pelas quais devem também ser explicados os fenômenos da natureza inorgânica. (...) O mesmo tipo de leis que regem uma máquina também deve atuar, só que de forma infinitamente mais complexa e difícil reconhecimento no organismo. (...) A vida jamais será compreendida por essa mentalidade, pois tal compreensão exige uma intelectualidade mais elevada do que a explicação de uma máquina (STEINER *apud* HEMLEBEN, p. 281-282).

A fundação, em 1919, da primeira escola orientada pela compreensão da criança à luz da cosmovisão antroposófica, em Stuttgart, foi também decorrência do empenho de Steiner na difusão da Antroposofia, em uma intensa atividade tanto de conferencista em numerosos países europeus, quanto de escritor, com a publicação de livros como *A educação da Criança segundo a Ciência Espiritual* e artigos no periódico *Lúcifer-Gnosis*, entre 1902 e 1908, sempre como um ponto de vista-chave para o entendimento da vida prática em uma sociedade moderna em crise.

Essa experiência pedagógica pioneira atendeu ao convite de Emil Molt, diretor da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria, por sugestão dos próprios operários de que seus filhos pudessem usufruir dos benefícios da política de valorização humana oferecida pela fábrica aos trabalhadores através de cursos de instrução. Foi uma medida extraordinária, um ano após o colapso total do Império Alemão, época em que, segundo Steiner, “as ‘classes superiores’ perderam o sentimento comunitário e o egoísmo se

espalhou com a selvagem luta pela concorrência. (...) Pouco a pouco foi deixando de existir qualquer ponte entre as diversas classes (STEINER, 2012, p. 297)”.

No entanto, essa iniciativa inaugurou um movimento pedagógico de amplas dimensões, reverberando até a atualidade. Entre 1919 e 1924, Steiner proferiu 15 ciclos de conferências para educadores, na Alemanha, Inglaterra e Holanda, constituindo parte importante do arcabouço para a formação docente nessa pedagogia. O comentário publicado no “Manchester Guardian”, por ocasião de uma das suas conferências, a convite de um congresso educacional em Oxford, sintetiza o diferencial que ela apresentava:

Ele nos falou de professores que, livremente e em comum, e desembaraçados de preceitos e regulamentos, desenvolvem seu método educacional unicamente a partir de seus conhecimentos mais exatos da natureza humana. Falou-nos de um tipo de cognição de que precisa o professor, um conhecimento da entidade humana e do mundo que tanto é científico quanto penetra a vida interna mais íntima, sendo intuitivo e artístico (HEMLEBEN, 1989, p. 127).

O “movimento da pedagogia terapêutica”, que teve origem em 1924, talvez possa ser considerada uma das realizações máximas do ideal educacional humanístico de Steiner, que remonta às suas primeiras experiências pedagógicas da juventude, em 1882, como professor particular de uma criança de 10 anos com hidrocefalia, a quem se dedicou durante muitos anos, até o seu ingresso na faculdade, formando-se em Medicina.

É notável o teor progressista do seu ideal inclusivo e terapêutico, em particular neste momento histórico, em que as patologias ou distúrbios de ordem física e mental eram motivo de segregação e discriminação. Às portas do nazismo, Steiner, entre Berlim e Dornach, na Suíça, pronunciava uma recomendação de rara delicadeza como esta: “O que é preciso em primeiro lugar para a educação dessas crianças? Não o peso de chumbo, mas humor, humor verdadeiro, humor vital! (STEINER apud HEMLEBEN, p. 137)”. Em sua autobiografia relata:

Eu estava imbuído da convicção de que o menino possuía grandes, porém encobertas, capacidades espirituais. Isso tornou minha tarefa profundamente gratificante. (...) Para o ensino eu tinha de pensar em métodos especiais. Cada quarto de hora que se estendesse além de certo tempo, destinado ao ensino, ocasionava um prejuízo ao estado de saúde. Havia disciplinas com as quais o menino só podia relacionar-se com grande dificuldade. Essa tarefa pedagógica se tornou, para mim, uma rica fonte de aprendizado. A didática que eu tinha de aplicar me abriu uma perspectiva da relação entre o anímico-espiritual e o corpóreo no homem. Ali eu fiz meu verdadeiro estudo de

Fisiologia e Psicologia. Percebi como educação e ensino têm de se tornar uma arte baseada em real conhecimento do homem (STEINER, 2012, p. 94 e 95).

O primeiro instituto de pedagogia terapêutica, o “Lauenstein”, foi fundado em 1924, perto de Jena. Logo em seguida, o “Sonnenhof”, sob a direção da Dra. Ita Wegman²², em Arlesheim. Na Escócia, na Inglaterra e na África do Sul, o Dr. Karl König fundou o movimento pedagógico-terapêutico “Camphill”, que se estende também a comunidades rurais, como uma continuidade aos seus educandos egressos, onde podem permanecer de modo ativo e salutar por toda a vida. Muito do que foi observado por König em Camphill tornou-se posteriormente importante subsídio também para a prática da assim denominada Pedagogia Waldorf.

Nas suas reflexões autobiográficas, Steiner assinala repetidas vezes a sua preocupação com a tendência hegemônica, ou mesmo unívoca, da mentalidade materialista do século XIX, que estava no âmago de todo o seu percurso intelectual e criativo, como impulso gerador. No início de seu período em Berlim, isso se tornou particularmente crucial, constituindo o “colorido fundamental” da sua vida nos anos da virada do século e a indagação germinal de toda a sua obra: “como encontrar um caminho para traduzir, em formas de expressão inteligíveis para nossa época, aquilo que é observado interiormente como verdadeiro (STEINER, 2012, p. 265)”?

Para o sociólogo Boaventura Souza Santos, abordando com clareza o vaivém entre o campo ora definido como científico e o que estava fora de seus limites, não faltam indícios sobre os efeitos da crise da epistemologia moderna. Em sua análise sobre isso, parece sumarizar bem a situação de Rudolf Steiner, seus precursores e contemporâneos como o matemático, médico e físico alemão Hermann Helmholtz

²³(1821-1894):

²² Dra. Ita Wegman (1876-1943) é considerada co-fundadora da Medicina Antroposófica e da Pedagogia Curativa, com Rudolf Steiner, fundando em 1921, em Arlesheim, na Suíça, a primeira clínica de medicina ampliada pela Antroposofia.

²³ Hermann von Helmholtz foi considerado um dos homens mais relevantes do século XIX, tendo contribuído com teorias que relacionam fisiologia e psicologia sobre a percepção visual e auditiva, entre outras pesquisas em diversos campos científicos, como a Física e a Química. Sua teoria da Panspermia Cósmica, no entanto foi descartada, apesar de evidências científicas que possibilitam sua admissão, pela inverossimilhança da hipótese de vida fora da Terra. Sobre isso, foi encontrado *Talking about Life: Conversations on Astrobiology*, editado por Chris Impey. Reino Unido: Cambridge University Press, 2010. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=b0PitqEu5oQC&pg=PA17&lpg=PA17&dq=panspermia+helmholtz>

Enquanto tal crise não ocorre, tais limites têm o duplo efeito de organizar e confirmar o campo cognitivo que definem para dentro e de desorganizar e desclassificar o campo cognitivo que definem para fora. No momento, porém, em que a crise ocorre, ou melhor, em que o processo histórico de crise se inicia, os limites tornam-se contraditórios, pois as discussões paradigmáticas que então ocorrem tanto partem do que está dentro como do que está fora deles. De muros intransponíveis transformam-se em portas de vaivém (...). Para que tal crise ocorra são necessárias (...) duas condições. A primeira (...) consiste na acumulação de crises no interior do paradigma quando as soluções que este vai propondo para elas, em vez de as resolver, geram mais e mais profundas crises. A segunda consiste na existência de condições sociais e teóricas que permitam recuperar todo o pensamento que não se deixou pensar pelo paradigma (...). Julgo também que a renovação da reflexão hermenêutica e o vincar das suas virtualidades para congregar no mesmo campo cognitivo discursos tão díspares como o discurso científico, o discurso poético e estético, o discurso político e religioso é sinal evidente de que a segunda condição está na forja (SANTOS, 1988, p. 38-39).

O pensamento de Steiner opera justamente essa aproximação entre os aspectos artístico, filosófico e científico da cognição, enquanto busca de conhecimento, reconhecimento ou consciência de si mesmo e integração entre o ser humano e o cosmo. Para ele, o conhecimento é sempre fruto de processos complexos de percepção e criação, da dinâmica entre *aísthesis* e *poíesis*, em que o ser humano se torna livre das limitações impostas pela unilateralidade dos sentidos ou da razão.

1.2 – Aspectos da Ciência do Espírito

A *ciência do espírito* elaborada por Rudolf Steiner, sob a denominação de Antroposofia, consiste, segundo sua definição, em uma ampliação dos métodos de investigação das ciências naturais, da observação sensorial, do experimento e do *pensar*, na perspectiva de uma dimensão existencial anímico-espiritual, que se apresenta velada aos métodos estritamente físicos do empirismo positivista. Seu intuito é expandir os limites ao conhecimento impostos pelos sentidos físicos em direção a uma cognição suprasensível²⁴ e a uma compreensão capaz de integrar ser humano e natureza,

https://www.repositorio.ufpa.br/bitstream/handle/riufpa/10000/1/10000.pdf?source=bl&ots=quQlby_pF&sig=Le-j8kN5INpsCshYy4-ACdPwJh4&hl=pt-PT&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=panspermia%20ohelmholtz&f=false. Consultado em 14.02.2012.

²⁴ O termo em alemão usado por Rudolf Steiner é *Übersinnlichen*, que pode ser traduzido como psíquico, em oposição a sensorio. Steiner refere-se a um tipo de conhecimento obtido através de um trabalho da alma ou da mente, não proveniente da observação sensorial da realidade. O autor compara esse empenho intelectual criativo ao pensamento matemático, geométrico, algébrico e aritmético, capaz de construir soluções prescindindo do sentido concreto da realidade. Steiner fala de três níveis de

fenômenos do mundo orgânico e do mundo inorgânico, superando o reducionismo unilateral de concepções deterministas.

Na conferência intitulada “Fundamentos da Ciência Espiritual”, proferida em Elberfeld, na Alemanha, em 1922, Steiner alude a uma insatisfação geral, naquela “época sombria e caótica”, referindo-se à tragédia humana da Primeira Guerra Mundial, com as soluções fragmentárias apresentadas pelas ciências naturais, como um domínio reservado a um reduto de alta especialização, desvincilhado da vida prática e incapaz de uma visão global. O autor aponta em seus discursos o efeito tolhedor e paralisante da crescente dependência do cientista de aparelhos, em detrimento da confiança nas forças pensante e volitiva da natureza humana, que a Antroposofia, em contrapartida, propõe-se a desenvolver:

Se seguissemos a opinião das pessoas que assim se manifestam (contra a possibilidade de uma cosmovisão global da existência), nós teríamos de nos contentar em medir, pesar e comparar coisas e fenômenos, investigando-os com aparelhos existentes; mas jamais se levantaria a questão sobre o *sentido* superior das coisas e fenômenos (STEINER, 2012, p. 314).

Afora isso, esse método científico não se mostrava capaz de atender a indagações sobre outras esferas da existência humana, além da biológica ou fisiológica, relegando-as a uma compreensão mística, que Steiner entende ser outro escolho ao conhecimento humano, por operar com forças alheias à consciência. Por isso, a sua Antroposofia propõe o desenvolvimento de forças normais latentes na profundidade da organização humana, como as que se observa na vida anímica onírica da criança. Nesse ponto, é clara a presença nessa concepção do método contemplativo da obra científica de Johann Wolfgang von Goethe

Na conferência proferida em 1908, em Stuttgart, com o subtítulo “O caminho cognitivo da Filosofia à Antroposofia”, Steiner trata as Ciências Naturais e o misticismo como dois obstáculos opostos para o autoconhecimento humano, sendo esse a via de um verdadeiro conhecimento da natureza humana. Paradoxalmente, salienta a importância de se aprofundar, em uma experiência interior, em ambos com o espírito prevenido de

conhecimento dessa natureza, geralmente traduzido em português como *suprassensível*: a Imaginação, a Inspiração e a Intuição. Vide as conferências publicadas sob o título inglês: *Anthroposophy and Science: Observation, Experiment and Mathematics*, proferidas entre 16 e 23 de março de 1921, na Stuttgart Free Universities Courses (STEINER, 2009). Disponível em http://wn.rsarchive.org/Lectures/GA324/English/MP1991/AntScn_index.html. Consultado em 1501/2018.

que “nenhuma (dessas espécies de conhecimento) pode levar-me onde a alma deseja; mas para adquirir esse saber eu preciso experimentá-las interiormente em seu valor cognitivo (STEINER, 2014, p. 11)”. É importante, segundo ele, perceber a estrutura humana como uma confluência de atividades da natureza, mas entendê-lo como um fenômeno material, como quer o naturalismo, não é uma *realidade*. Por outro lado, a vivência mística permanece igualmente *impotente* diante dela: “O conhecedor da natureza chega a um mundo exterior que não se deixa compreender por nosso íntimo; o místico chega a uma vida interior que apreende o vazio ao querer chegar a um mundo exterior ao qual almeja (*idem*, p. 13)”.

A Antroposofia, desse modo, é apresentada como um saber capaz de superar esse abismo aberto, com as revoluções científicas do Renascimento, entre o mundo exterior e o mundo interior, em direção a um “verdadeiro homem real (*anthropós*)”, por isso seu estudo insere-se em uma perspectiva antropológica. Por meio do desenvolvimento do *pensar* e do *querer* humano, tornaria possível galgar duplamente a limitação da consciência comum do *naturalismo* e o sentimento obscuro da vida anímica inconsciente que assoma da experiência mística, “do mesmo modo como da abafada consciência onírica desperta a consciência de vigília (*idem*, p. 15)”.

Steiner considera que essa é uma capacidade latente em todo o ser humano, inibida pela ideia dominante na cultura pós-científica. Para essa cultura, a intuição não é um meio de conhecimento legítimo, pela ilusão da subjetividade que impediria terminantemente o ser humano de apreender a realidade objetiva. De acordo com ela, essa aproximação da realidade permaneceria, portanto, limitada ao que pode lhe fornecer a experiência dos sentidos físicos, ou seja, apenas a percepção de seus indícios materiais empíricos ante a dedução da lógica matemática.

Para justificar sua metodologia, o fundador da Antroposofia remonta às origens da Filosofia como pensamento especulativo que faz uso de uma técnica de raciocínio para formar conceitos, exprimir julgamentos e fazer deduções, atribuindo a Aristóteles a fundação da Lógica. No entanto, além do pensamento, como instrumento cognitivo, Steiner aponta outro modo de conhecer o cosmo, que até em torno do século IV a.C. mais ou menos, era inerente às filosofias²⁵, “no fundo, abstrações incentivadas pela

²⁵ Rudolf Steiner enumera como tais filosofias a de Tales, Anaxágoras, Heráclito, Anaxímenes e mesmo Sócrates e Platão. “(...) com relação a Tales e Heráclito, isso é fácil de provar (STEINER, 2014, p. 16-17). Com referência a isso, ele mesmo sugere a leitura de seu livro *Os enigmas da Filosofia (Die Rätsel der Philosophie)*, GA18 (9.ed. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1985). Isso também é tratado em 9 conferências, proferidas em 1922 e 1923 em Dornach, coligadas em livro *Der Entstehungsmoment der*

sabedoria dos centros de mistérios (STEINER, 2014, p.17)”: “uma visão compenetrada por uma lógica instintiva”, que nessa época, cede espaço a uma concepção dualista sobre o conhecimento e sobre o próprio ser, relegando o espírito à crença, como convicção subjetiva do sentimento. A separação entre saber e fé, a partir de então, atingiu seu extremo durante a Idade Média, assim como, segundo Steiner, compreensões equivocadas do aristotelismo passaram a impedir o avanço da ciência empírica, como no caso da repressão a Kepler e Galileu.

Como teoria do conhecimento, a Antroposofia lança mão de um pensar puro, como *pura atualidade*, forma pura, de acordo com a concepção aristotélica, no sentido de ser uma emanção do espírito, independente da realidade sensível exterior, como Steiner percebia se comportar o pensamento na Geometria. Assim, ele considera reabilitar o pensar filosófico como instrumento capaz de apreender a realidade no seu aspecto espiritual, suprassensível, a fim de ultrapassar, de um lado, os limites impostos pelo viés materialista do pensamento moderno, pós-kantiano, na compreensão do mundo e do ser humano *desespiritualizado*. De outro, tiraria esse aspecto espiritual da esfera oculta, reservada ao domínio estritamente religioso.

Para Steiner, a recuperação dessa dimensão anímico-espiritual, perdida ao longo dessa marcha teleológica do mundo ocidental em direção ao conhecimento, é essencial para a compreensão da realidade existencial humana, de modo a preencher de *sentido* as vivências e experiências do ser humano no curso de sua vida. Nessa perspectiva, por meio de uma atitude criativa, sua vontade compenetrada torna-se capaz *ler* o mundo e “apreender as coisas por dentro”.

Mediante a criação de conceitos, o ser humano é “arquetipicamente criador”, capaz de perceber não só a manifestação da matéria circundante, mas a expressão do seu próprio *eu* que lhe dota de significados. Nesse ponto se dá o encontro entre a realidade do próprio indivíduo e o universo de indivíduos, seres e coisas que se relacionam com ele em todas as categorias de tempo e espaço, constituindo uma realidade completa. “Assim se percebe que, *a priori*, o mais subjetivo – que se constata ser independente da experiência – é justamente o que conduz à realidade do modo mais objetivo possível (STEINER, 2014, p.37)”.

A cosmovisão *steineriana* considera, portanto, que a forma (*Gestalt*), enquanto pura atualidade, no lugar de meras representações mentais, é o meio de comunicação entre o ser e o mundo, numa dinâmica complexa em que um interfere constantemente no outro. O mundo imprime-se no ser e *vice-versa* de maneira indelével²⁶, o que só pode ser percebido por meio da autoconsciência humana. A consciência transformada torna-se apta a penetrar realidades com *pensamentos imaginativos*. Ele explica o modo: “aprendendo a vivenciar-nos no ser suprassensível do nosso *eu*, que na vida comum da alma se oculta por detrás das revelações do organismo físico-corpóreo (STEINER, 2014, p. 43)”.

Steiner encontra em Goethe o modo de pensar em direção a essa “uma grande e unitária cosmovisão”, a ser fecundada pelo labor científico, a partir dos meios mais avançados e das experiências mais amplas que o sucederam (STEINER, 2012, p. 11). O autor de Fausto dedicou-se também intensamente às ciências, sendo sua obra científica objeto dos estudos de Steiner em Viena e Weimar. Suas ideias ignoradas pela Ciência contemporânea tornaram-se os alicerces da Antroposofia.

Segundo Steiner, o próprio Goethe reconhecia suas limitações nas investigações científicas, comparando seus resultados com as peças de um jogo com as quais talvez tenha ousado ir demasiado longe, porém pelas quais se pudesse reconhecer o plano do jogador. É a sua maneira de perceber as ideias e de levantar os problemas que interessa a Steiner, “a percepção de uma natureza sempre criativa” (GOETHE *apud* STEINER, 2012, p. 19), como algo perene e genial. Os tipos e arquétipos, surgidos da ideia da *Urpflanze*²⁷, são ideias apreendidas na própria observação da realidade, emergentes do fenômeno e não conceitos gerais de uma teoria abstrata: “ele se aprofunda na realidade para encontrar em sua contínua transformação, em seu devir e mover, as leis imutáveis; ele se põe diante do indivíduo para nele contemplar o arquétipo (*idem*, p.17)”.

Essas ideias, fundamentos essenciais dos organismos, constituem um conteúdo concreto e tão perceptível como cores e formas, necessitando, contudo, de uma

²⁶ Steiner usa uma metáfora muito esclarecedora referindo-se a essa relação entre o ser e o mundo: a do *lacre* e o *sinete*, em que lacre recebe grava em si a forma do sinete de modo totalmente objetivo, e não como *símbolo*, sem que nada do latão tenha passado para o lacre – ilustrando o engano do pensar de modo materialista que crê ser necessário “escorrer matéria de uma coisa para outra” para se estabelecerem relações. (STEINER, 2014, p. 34)

²⁷ A planta primordial que Goethe conclui como referencial do mundo botânico e orgânico em sua *Metamorfose das Plantas*, a que se dedica mais detalhadamente em outro item desta dissertação.

disposição espiritual para recebê-lo, uma “capacidade instintiva de perceber ideias”, de transcender a realidade, “rompendo o invólucro para penetrar no cerne”. Steiner considerava que qualquer ser humano pode ser capaz disso, dessa observação contemplativa e imaginativa, penetrando o mundo exterior com o espírito aberto, aguçado e autoconsciente, ao invés de manter-se afastado dele, temendo as possíveis ilusões e fantasmagorias da mente.

Goethe toma a natureza em conjunto para elucidar suas particularidades, em um *retorno* à multiplicidade infinita de resultados, em que é possível entrever mais do que uma soma de acasos, regredindo a um *devir* subjacente a todas as realizações, um liame entre todos os seres e todas as coisas. O pensamento goethiano, sob esse prisma, é essencialmente evolucionista, precedendo as descobertas científicas de Darwin e Haeckel, sob um ponto de vista total, físico, anímico e espiritual, como observa Friedrich Schiller, em uma correspondência, de 1794, ao autor:

De uma organização simples o senhor ascende, passo por passo, às mais complexas, para, afinal, edificar geneticamente a mais complexa de todas – o homem – dos materiais da natureza como um todo. É pelo fato de reconstruí-lo na natureza que o senhor tenta penetrar em sua técnica oculta (SCHILLER *apud* STEINER, 2012, p. 18).

Em outras palavras, de acordo com essa visão, o ser humano além de estar completamente inserido no universo e em indissolúvel comunhão de indivíduos na sua máxima diversidade, é permeado não só pela sua matéria, mas pela sua própria força criativa e mutante. Neste ponto, é clara também a afinidade dessa visão com o “monismo”²⁸ ou *doutrina nolana* de Giordano Bruno²⁹ (1548-1600), teólogo e filósofo italiano condenado e executado como herege pela Inquisição Romana.

²⁸ O “monismo” de Giordano Bruno assenta-se na afirmação de que toda matéria é dotada de um princípio vital, ou seja, tudo é animado pela mesma substância divina, coincidindo matéria e forma, potência e ato, consistindo em unidade infinita e indivisível Natureza e Deus. Isso é expresso em *De’la Causa*: “Por conseguinte, se o espírito, a alma e a vida se encontram em todas as coisas e se, segundo certos graus, enchem toda a matéria, então decerto resulta que constituem o ato verdadeiro e verdadeira forma de todas as coisas. Então a alma do mundo é o princípio formal constitutivo do universo e do que nele está contido” (BRUNO *apud* SANTOS). Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/44725/Poster_7163.pdf?sequence=2. Consultado em 14.02.2017.

²⁹ Giordano Bruno foi o primeiro filósofo a defender a existência do infinito em ato, na dimensão do sensível e do suprasensível, para além do espaço e do tempo, tanto no âmbito cosmológico como no antropológico, confrontando com o pensamento aristotélico, que o admitia apenas em potência, como informa Antonio Abdalla Baracat Filho. Acrescenta o autor que sua doutrina abre caminho para o imensurável avanço da ética, da estética e epistemologia, à medida que põe abaixo os dogmas do

O lugar central das artes na Antroposofia e na Pedagogia Waldorf já está anunciado, na palestra “Arte e Estética segundo Goethe – Goethe como inaugurador de uma estética nova”, fazendo clara referência também ao pensamento filosófico-estético de Friedrich Schiller (1759-1805), proferida por Rudolf Steiner na Associação Goethe, em Viena, em 1888:

Enquanto a experiência não consegue conciliar os opostos – pois só possui a realidade, e não mais a ideia –, a ciência, embora possua a ideia, tampouco chega a esta conciliação por lhe faltar a realidade. Entre ambos, o homem necessita de um novo reino, de um reino em que o já particular, e não apenas o todo representa a ideia – de um reino em que o indivíduo já se apresenta de uma forma que expressa o caráter da universalidade e da necessidade. Tal mundo ainda não existe na realidade; um mundo como esse o próprio homem tem de criar: trate-se do mundo da arte – um terceiro reino necessário ao lado dos sentidos e da razão (SCHILLER *apud* STEINER, 2012, p. 20).

São muitas as consequências da cosmovisão antroposófica sobre a Pedagogia, a começar pela importância dada à estética e à criação, seja pelo próprio modo de ser da educação, que em si é *arte*, seja pelo aspecto do aprendizado de modalidades específicas de expressão, especialmente a Música, as Artes Plásticas (Pintura e Escultura) e o Teatro - ao que cabe assinalar que o cinema e a fotografia eram muito recentes ou incipientes à época da fundação da primeira Escola Waldorf, em 1919. O elemento estético é essencial em todos os aspectos escolares, inclusive a arquitetura do espaço pedagógico. Steiner também criou uma “arte do movimento”, que denominou Eurytmia, a que se referiu como “canto visível”³⁰, que desenvolveu em tríplice abordagem: eurytmia artística, pedagógica e terapêutica.

A observação da criança nessa amplitude, como um ser dotado de um *dever* latente, com uma dimensão espiritual além do binômio corpo e mente, inspira ao educador uma atitude diferenciada na relação ensino-aprendizagem, promovendo um processo que respeita a sua integração em um universo inorgânico e orgânico, em

finitismo, espiritualismo e materialismo. In BARACAT FILHO, 2009. Disponível em http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ARBZ-88TJE/disserta_o_aabf_giordano_bruno_2009.pdf;jsessionid=9AD15667587D2A19280DF9CD110E9330?sequence=1. Consultado em 14.02.2017.

³⁰ Marie Steiner, nascida von Sivers, segunda esposa de Rudolf Steiner, que exerceu intensa colaboração com ele pela fundação da Antroposofia, difusão e preservação do seu acervo, teve sob sua responsabilidade o desenvolvimento da Eurytmia, assim como da “arte da fala”, desde os seus princípios em 1912. Na sua definição: “Eurytmizar significa cantar por meio de movimentos. É canto. Não é dança, não é mímica, é um cantar (STEINER, M. *apud* HEMLEBEN, 1989, p. 116).”

mutação e movimento, que ultrapassa a sua individualidade, ao mesmo tempo, que dá ensejo à expressão da unicidade do seu eu.

O educador, nessa perspectiva, é um ser sensível e criativo, em constante processo de autoeducação, de aprimoramento da sua consciência e sua capacidade de percepção, tanto do objeto de estudo, quanto do educando, em uma relação de formação coletiva pela experiência, cunhada na expressão alemã *Bildung* - e que nos remete também à referência contemporânea da ideia de “comunidade de aprendizes” do compositor e pedagogo musical contemporâneo Murray Schaffer (SCHAFER, 1991, p. 277).

A criança, na compreensão da Antroposofia, como a planta de Goethe, é um contínuo desabrochar de potencialidades, em que forças físicas e anímicas interagem ainda em função da formação do organismo, de modo que solicitações inadequadas ao seu *pensar, querer e sentir* interferem, não só de modo imediato, nem apenas psíquico, mas em toda a constituição complexa de que será existencialmente dotada daí em diante.

As acelerações ou antecipações, sob esse prisma, são advertidas como ações que se impõem à criança e ao seu tempo e ritmo natural de amadurecimento para o aprendizado, tomando como índice apenas sua aptidão física e mental para execução de tarefas – desconsiderando a importância do seu impulso volitivo e a manifestação mais espontânea do seu *sentir e pensar*, condizente com a idade, na brincadeira. É essencial ao educador que saiba *ler* seus educandos e perceber a sintomatologia com que se depara nessa relação, preservando uma interação viva com o conhecimento, animada pelo impulso da vontade, o seu bem-estar e a sua saúde a médio e longo prazo, já que considera que os efeitos e consequências de posturas e atitudes equivocadas podem gerar malefícios físicos, inclusive, mais tarde.

1.3 O SER HUMANO NA COSMOVISÃO ANTROPOSÓFICA

1.3.1 Corpo, alma e espírito

Rudolf Steiner sustenta que o ser humano está em relação com mais esferas do que a fisiologia ou a biologia comuns podem provar. As ciências naturais, todavia, deparam-se com a declarada limitação de seu método, baseado na investigação sensorial do mundo. Para acessar a realidade existencial humana em sua plenitude, segundo esse autor, é necessário que o ser humano desenvolva suas forças cognitivas comuns, de modo a tornar disponíveis, ativos, seus sentidos suprassensíveis³¹ latentes, feito “um instrumento sensorial interior” (STEINER, 2004b, p. 9). A essa orientação se dedicam muitas das suas conferências e livros, em que diz almejar ser compreensível a todas as pessoas isentas de preconceito, mesmo que não estejam aptos a verificar com seus próprios sentidos o que é comunicado: “Basta formular, como ponto de partida, a seguinte pergunta: será que existe uma explicação satisfatória da vida caso sejam verdadeiras as coisas aí afirmadas? Então se verá que a vida de todo o ser humano proporciona a comprovação (*idem*, p. 10)”.

De acordo com o pensamento de Goethe (GOETHE *apud* STEINER, 2004b, p.11), na observação de Steiner, o ser humano relaciona-se com o mundo de maneira tríplice, que corresponde às três faces da sua natureza: o corpo, a alma e o espírito. Não há um limite entre esses três componentes da sua complexidade; há uma dinâmica de interação entre o ser e o mundo, como âmbitos de atuação da matéria, da vida e do espírito, em que se interpenetram, tornando-se um espelho e extensão do outro.

Através de seu corpo, ele percebe o mundo físico e com ele se identifica, encontra seus próprios limites, enquanto contornos, e reconhece com os sentidos as características do seu entorno, a que se assemelha e de que se aparta, enquanto indivíduo. Os próprios sentidos não são, segundo esta visão, meramente físicos, pois os estímulos geram impressões sensoriais, experiências internas que vão muito além de meros processos cerebrais. Steiner ilustra: “Com meus sentidos físicos posso perceber a mesa vermelha que outra pessoa também percebe; mas não posso perceber a sensação que outra pessoa tem do vermelho (*idem*, p. 13)”.

A natureza exterior lhe perpassa e lhe afeta, não só no âmbito físico, mas em um domínio interno, suscitando sentimentos, emoções, efeitos inacessíveis à observação corpórea, se não como expressão a ser interpretada. “O ser humano recebe os estímulos do mundo exterior, porém constrói, de acordo com esses estímulos, um mundo

³¹ Vide nota 24, na pág. 32. Optamos por adotar o termo *suprafísico*, por sugestão do Prof. Dr. Marcelo Petraglia, como tradução mais adequada que o controverso termo *suprassensível*, denotando um modo de cognição que sobrepuja o que é restringe-se à percepção sensorial.

próprio”. Não há uma relação vertical, hierárquica de importância em que um prescindia do outro ou de exclusão mútua, “a corporalidade torna-se o alicerce do anímico (STEINER, 2004b, p. 13)”, assim como o anímico é a base para o espiritual.

Desse modo, o autor em questão propõe uma integração entre corpo e natureza, bem como entre corpo e alma, ao contrário da cisão que identifica Horkheimer, em sua incisiva análise sobre os efeitos da exploração do trabalho nas definições da cultura ocidental dominante da era moderna e contemporânea:

É só a cultura que conhece o corpo como coisa que se pode possuir; foi só nela que ele se distinguiu do espírito, quinta-essência do poder e do comando, como objeto, coisa morta, “*corpus*”. Com o auto rebaixamento do homem ao *corpus*, a natureza se vingou do fato que o homem a rebaixou a um objeto de dominação, de matéria bruta (ADORNO e HORKHEIMER, p.109)³².

Steiner sintetiza: “Por *alma* deve-se entender o elemento pelo qual o homem associa as coisas ao seu próprio existir, sentindo nelas agrado e desagradado, prazer e desprazer, alegria e dor.” O espírito, a seu ver, no entanto, é capaz de apreender algo que lhe transcende, que não lhe pertence e não depende da sua atuação no mundo, que se lhe revela na contemplação do pensamento. Na sua imagem no prado coberto de flores, relaciona o espírito ao reconhecimento das leis e da essência das flores, que faz com que existam de modo perene, independentemente do tempo de uma determinada florada, ou da existência daquele que sentiu alegria com a sua presença. E acrescenta:

no espírito ele sai de si e deixa as coisas falar por si mesmas, sobre o que tem significado não para ele, mas para *elas*. O homem levanta o olhar para o céu estrelado: o encanto que sua alma vive pertence a ele; as leis eternas dos astros, que ele discerne no pensamento, no *espírito*, pertencem não a ele, mas aos próprios astros (STEINER, 2004b, p. 12).

Pelo *pensar* - que não é mera abstração, mas um *pensar* vivenciado — a reflexão sobre suas percepções e suas ações, o ser humano “se torna participante de uma ordem superior, a que pertence por seu corpo; e essa ordem é a *espiritual* (*idem*, p. 14).” A ideia de superioridade está ligada, nesse caso, à de liberdade, como um estado a ser alcançado não pela anulação do corpo, mas pela capacidade de se autodeterminar por

³² In ADORNO, T. e HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento – Fragmentos filosóficos*. Disponível em https://nupese.fe.ufg.br/up/208/o/fil_dialectica_esclarec.pdf. Consultado em 4 de abril de 2017.

escolhas próprias e não ser determinado pela necessidade, de um lado natural ou instintiva, como reação a um estímulo exterior, e de outro formal, como regra, razão sem corpo, constituindo uma dupla coerção:

Por necessidade natural, ele é determinado pelas leis do corpo; pelas leis que conduzem ao correto pensar ele se deixa determinar por reconhecer livremente a necessidade das mesmas. É por obra da natureza que o homem se acha sujeito às leis do metabolismo; já às leis do pensamento se submete espontaneamente (*idem*, p. 14).

A ideia de *correto pensar* está ligada, na concepção de Steiner, à existência de uma *verdade*, no sentido de lei, a que se pode aceder pela intuição, como um saber, e que não depende da arbitrariedade humana, como a moral não relativizada pela cultura. A obediência às leis morais, no entanto, sem o livre-arbítrio da razão, ou seja, sem uma razão que vivencia com plenitude a realidade sensorial, sob esse ponto de vista não tem valor *espiritual*. Nisso Steiner conecta-se ao pensamento de Schiller:

Se, entretanto, ambas são reais e se o homem fez a experiência de uma existência determinada mediante a sensibilidade e a experiência de sua existência absoluta mediante a autoconsciência, seus dois impulsos fundamentais são estimulados com seus objetos. O impulso sensível desperta com a experiência da vida (pelo começar do indivíduo) e o racional com a experiência da lei (pelo começar da personalidade), e somente agora, após os dois terem se tornado existentes, está erigida a sua humanidade (SCHILLER, 2011, p. 95).

Desse modo, Steiner inclui na ideia de evolução da teoria de Darwin e Haeckel o aspecto espiritual, do que advém a condição temporária, provisória e livre da existência humana, não só como ser físico, sujeito à ação de leis naturais de seleção e melhoramento gradual em direção à complexidade, enquanto espécie, mas como detentor da prerrogativa individual de contínua definição da sua identidade espiritual. A partir do despertar do seu *eu*, pela consciência, ele torna-se capaz de se reconhecer como um ser em permanente e completa *metamorfose*, criando e recriando a si mesmo, construindo sua *verdadeira* individualidade – por ser mais que manifestação da sua configuração física e anímica inata, de que é naturalmente dotado ou que deriva de sua existência ou *pertencimento* social e cultural.

Nesse caso, a sua singularidade vincula-se a escolhas que o desatrelam dessas determinações, libertadoras, nesse sentido, das limitações da condição humana, pela infinidade do espírito. No âmbito espiritual reside, de acordo com Steiner, alinhando-se

a pensadores como Lessing, Fichte e Hegel, uma verdade essencial, que não é transitória ou sujeita a erros e equívocos como algumas ‘verdades’ ou pensamentos humanos: “o que realmente é verdade não nasce nem perece; tem um significado que não pode ser destruído (STEINER, 2004b, p. 18).” Steiner complementa: “(...) só o que traz em si um significado eterno pode provocar uma aspiração eterna em sua direção. (...) Querendo aspirar à verdade o homem lhe reconhece sua natureza autônoma (*idem*, p. 18)”.

Essa busca da conciliação entre a herança metafísica da filosofia e o espírito da ciência moderna, segundo Gadamer (GADAMER *apud* BOAVENTURA SOUZA SANTOS, p.23), tornou-se a tônica dos dois últimos séculos. Santos explica que desde o século XVII, observou-se a emergência do paradigma científico, definindo seu objeto, métodos e os limites do conhecimento, até o seu paroxismo no positivismo lógico do Círculo de Viena³³, seguida de sua crise de degenerescência. Santos acrescenta: “Mas, curiosamente, o apogeu da dogmatização da ciência significa também o seu declínio e, portanto, o início de um movimento de desdogmatização da ciência que não cessou de se ampliar e aprofundar até os nossos dias (SANTOS, 1989, p. 24).”

Os esforços de Steiner, nesse sentido, podem ser identificados, de um lado, juntamente com cientistas como Einstein, Heisenberg e Piaget, com a vertente das reflexões acerca dos próprios processos concretos de produção do conhecimento, movidas pelas necessidades práticas da pesquisa, “analisando-os no que contribuem para fazer avançar ou bloquear a ciência, sem curar se constituem “desvios” a uma qualquer normatividade científica abstrata e hipostasiada (SANTOS, 1989, p. 25)”.

De outro lado, suas reflexões filosóficas inserem-se entre as preocupações de filósofos como Heidegger e Dewey, segundo Santos, com o fetichismo científico e seu efeito cerceador na construção de um projeto existencial de vida em sociedade, autêntico, democrático, criativo, no lugar da redução da existência à dimensão da instrumentalidade. Essa vertente “submete a ciência não ao tribunal da razão, como queria a filosofia transcendental de Kant, mas ao tribunal do devir histórico do homem

³³ O Círculo de Viena surgiu nos anos de 1920 e teve como seus membros mais destacados Moritz Schlick (1882-1936) e Rudolf Carnap (1891-1970). O movimento recebeu diversas designações, dentre as quais, destacam-se positivismo lógico, empirismo contemporâneo e empirismo lógico (Warat, 1984:37). Tinha uma posição de negação radical da metafísica e de qualquer pressuposto *a priori*, dirigindo uma crítica demolidora aos filósofos neokantianos e a Teoria do Conhecimento, a partir da filosofia de Hegel. O positivismo lógico nasce a partir da distinção entre linguagem natural e linguagem lógica, entendida a segunda como uma linguagem purificada, formal, inspirada tanto na matemática quanto na física, que deveria obedecer a princípios e regras lógicas precisas. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/entries/vienna-circle/>. Consulta em 24.10.2017.

(SANTOS, p. 26)” e tem sua continuidade em pensadores como Habermas (1971,1982), Gadamer (1965;1983) e Rorty (1980).

1.3.2 Corpo físico, corpo vital, corpo anímico e eu

Esses sentidos *suprafísicos* despertados ou abertos desvelariam uma natureza *oculta*. Sob esse ponto de vista, a dimensão física do ser humano, que possui em comum com todo o reino mineral e sujeito às mesmas leis que regem o mundo das substâncias inorgânicas, seria apenas um dos elementos da sua constituição: “o homem corpóreo é somente uma parte do *homem total*.” Na definição de Steiner: “O corpo é a mais densa configuração em meio a outras, que o permeiam e se interpenetram mutuamente (STEINER, 2004b, p. 18)”.

Para Rudolf Steiner, os seres relacionam-se pela forma ou estrutura. No entanto, essa relação não se dá apenas por níveis crescentes de complexidade no arranjo e combinação de substâncias inorgânicas, consistindo o ser humano em descendente direto dos animais – nesse ponto reside sua divergência da teoria evolucionista de Darwin e Haeckel. Steiner considera que há fenômenos que não podem ser explicados pela matéria, tangendo outros domínios da existência, a começar por todos os fenômenos relacionados à vida. De acordo com ele, o ser humano é constituído pela imbricação de três corpos, que se interpenetram e, em cada momento do seu ciclo vital ou de seu trajeto biográfico, apresentam-se em determinada proporção ou potência na sua configuração total. A esses três corpos acrescenta-se, no caso humano, um quarto elemento que o distingue dos animais: o eu, centro do seu ser.

Tal como se atribuem ao ser humano as três formas de existência – a mineral, a vegetal e a animal –, deve-se atribuir-lhe ainda uma quarta, a especificamente *humana*. Mediante sua forma mineral de existência, o homem tem afinidade com tudo o que é visível; mediante sua forma vegetal, com todos os seres que crescem e se reproduzem; mediante sua forma animal, com todos os que percebem seu mundo circundante e, com base em impressões exteriores, têm experiências interiores; mediante sua forma humana ele constitui, já no sentido corpóreo, um reino em si (STEINER, 2004b, p. 13).

O ser humano traz em si remanescentes de outros reinos; eles existem e interagem na sua constituição, atuando dinamicamente em sua permanente *metamorfose*. Há uma oposição entre forças vitais e forças “mineralizantes”, entre

estado de sono e vigília ou, em outras palavras, entre estado vegetativo e o estado de lucidez, em que os reflexos e impulsos estão despertos; bem como entre forças anímicas e espirituais. Conforme essa concepção, o conhecimento e a técnica não são os índices da evolução humana, como ponto culminante da sua função cerebral, mas no enunciado de Rudolf Lanz: “Ele evolui, sobretudo, pelo aperfeiçoamento de suas faculdades anímicas, mentais e morais.(...) Ele vive e viverá adquirindo novas faculdades (LANZ, 1997, p. 29)”.

Por um lado, a existência humana, no seu aspecto físico, fadada a perecer, inicia-se com um máximo de vitalidade dando lugar progressivamente à extenuação da sua energia vital, à perda da sua organicidade até tornar-se, com a morte, um corpo físico composto puramente de substâncias inorgânicas, semelhante a um mineral. Por outro, nesse percurso, em sentido inverso, as forças espirituais no ser humano são capazes de transformar suas forças anímicas, ou seja, suas tendências instintivas de ação e reação, seus impulsos emocionais, sua passionalidade, suas tendências empáticas, de modo que o ser reconhece e se ‘apropria’ de suas forças anímicas, seu *querer*, *sentir* e *pensar*, como veículos da sua identidade e expressão do sua individualidade. Com efeito, para Steiner, nesse processo temporal, biográfico, encontra-se a prerrogativa da liberdade humana, a partir do momento que juntamente a essa curva inexorável de degradação físico-biológica, comum a todos os seres vivos, desvela-se um *dever* único a cada indivíduo e a possibilidade da escolha existencial, interferindo nas determinações naturais que lhe sobrepujam.

A compreensão da criança por essa ciência ampliada, *espiritual*, entrevê outros componentes amalgamados na ‘configuração’ humana. Há forças responsáveis pela formação do organismo e a manutenção da vida, que Steiner denomina forças formativas, constituindo uma estrutura ou forma: o *corpo etérico* ou *vital*. Elas têm uma função plástica, essencialmente *plasmadora*, em particular no primeiro setênio. Essas forças vitais do *corpo etérico* são comuns a todos os seres vivos, vegetais, animais e humanos. São responsáveis por todos os processos orgânicos, caracterizados pela mudança temporal dos estados ou da forma física, como crescimento, regeneração ou cicatrização, transporte de substâncias, metabolismo, nutrição e excreção, e pela continuidade das espécies, através da reprodução.

Os processos no ser humano, tal qual a sua constituição, são complexos, portanto, envolvem todos os seus aspectos, físico, *anímico* e *espiritual*, em relação mútua. Assim, por exemplo, a percepção sensorial, tanto quanto outros processos

cerebrais, é simultaneamente um processo físico, vital e anímico, pois que a sensação pertence ao mundo interior, de modo geral comum à espécie, porém também permeado de singularidades em cada indivíduo. Nas palavras de Steiner: “Com o primeiro vibrar da sensação, o próprio ser interior do homem responde aos estímulos do mundo exterior. Por mais que se procure naquilo que é justificado denominar mundo exterior, não se poderá encontrar nele a sensação (STEINER, 2004, p. 16).”

Todavia, se o órgão físico da percepção estiver danificado, isso interferirá diretamente nesse fenômeno, da mesma maneira que são determinantes para isso a condição de suas forças vitais e seu momento anímico-existencial do ser que percebe. Aqui cabe o comentário do gestaltista Wolfgang Kohler sobre a sua própria relação com a música de Wagner, sendo-lhe a mesma, em momentos diferentes da sua vida, entusiasmante e enfadonha:

É verdade indiscutível que, em situação física exatamente a mesma, exposta precisamente às mesmas ondas sonoras, determinada pessoa pode sentir hoje que estar deleitada é a única reação adequada e, no entanto, algum tempo mais tarde sentir desgosto quando ouve a mesma composição. (...) Devemos distinguir melodias como fatos físicos e melodias como experiências auditivas. (...) Ainda há outro motivo para que a música de que eu gostava há muitos anos já não mais me agrada: neste meio tempo eu mudei muito. Como posso esperar que, em uma personalidade modificada, os efeitos de determinada composição sejam os mesmos, como se a personalidade não tivesse mudado (KOLHER, 1968, p. 189)?

Correspondem ao corpo³⁴ anímico as sensações, os sentimentos de prazer e desprazer, de simpatia e antipatia, os impulsos, os instintos e as paixões – e também a conscientização dos pensamentos. Conforme essa cosmovisão, nisso o ser humano assemelha-se aos animais, movidos pelas necessidades físicas e as determinações da espécie, garantindo sua sobrevivência pelos seus instintos inatos que os impelem, por exemplo, ao acasalamento e à proteção da prole. Contudo, o pensar perpassa a sensação, fazendo com que se depreenda sentido da experiência, tornando-a significativa para a aquisição de saberes.

O *pensar* para Steiner não se opõe ao sentimento, como algo que o esmaça, pelo contrário: “Os sentimentos mais elevados são justamente os que não se instalam ‘por si’, mas os que são conquistados no enérgico labor do pensamento (*idem*, p. 14).”

³⁴ Rudolf Steiner adverte que o termo “corpo” não deve ser confundido com a forma corpórea sensorial, podendo ser aplicado também àquilo que se configura como anímico e espiritual, no sentido de estrutura, organização de forças e energias, ou propriamente forma (*Gestalt*), não se referindo a matéria.

Neste ponto, o filósofo austríaco afasta-se da possibilidade de um antagonismo reducionista ou simplificador entre razão e sensibilidade. É importante salientar, no entanto, que faz distinção entre “o pensamento cotidiano, que se refere tão somente às coisas de utilidade prática” – esse é certamente embotador da sensibilidade – e “os pensamentos que conduzem a regiões superiores da existência (*idem*, pag. 14)”.

A interação dinâmica entre sua constituição físico-biológica, suas forças vitais ou *etéricas* e suas forças *anímicas*, nomeadamente o *sentir*, o *pensar* e o *querer*, fazem do ser humano palco de um jogo, cheio de nuances, de espelhamentos e distinções, de transformações e refinamento de suas características, ao longo da vida, e de expressão ou realização de sua essência, como esclarece:

É similarmente ao modo como a força vital plasmadora impregna o corpo físico que a força pensante impregna a alma da sensação. A força vital plasmadora liga o corpo físico a ascendentes e descendentes, situando-o assim em um conjunto de leis que em nada concernem à simples mineralidade. Da mesma maneira, a força pensante insere a alma num conjunto de leis ao qual ela, como simples alma da sensação, não pertence (*idem*, p. 14).

Dessa forma, o próprio cérebro é “um órgão do espírito” e “instrumento corpóreo do pensar”. É através desse *pensar* que o ser humano se religa, de acordo com a Antroposofia, a verdades e leis que independem de afetos, do seu jugo ou impressão pessoal. Assim Steiner tateia a *verdade*, como algo perene num mundo semovente, pertencente a outra ordem, a do espírito, eterna, em oposição à dos eventos temporais: “só é permanente aquela verdade que se desprende de todo e qualquer resquício de tais simpatias e antipatias, das emoções e assim por diante. A verdade é verdadeira mesmo quando todos os *sentimentos* pessoais se levantam contra ela (*idem*, p. 18).” Por isso, o espírito associa-se à consciência humana, num sentido diferenciado da consciência comum, do simples dar-se em conta das sensações, como uma capacidade superior de decantar tudo o que turva a percepção dessa verdade, de elucidá-la, ampliando a compreensão de uma realidade, antes limitada por recortes e vieses particulares.

Nesse sentido, em suma, a mais alta função da educação é propiciar um desenvolvimento pleno das potencialidades do educando, através de experiências que o vinculem à vida e propiciem o reconhecimento da sua identidade, humana, cultural e individual, corroborando sua vontade de conhecer e preparando-o para um agir consciente e criativo, sobre si e o mundo. No entanto, a educação lhe deve ser salutar,

preservando a totalidade das suas forças ou energias, dispondo delas no momento em que se apresentam prontas, conforme seu amadurecimento natural, nunca levadas à exaustão por exigências inadequadas ou mal proporcionadas.

O educando é visto na sua complexidade, contemplando sua dimensão existencial oculta, em *devir*, com a compreensão de que não é mero reproduzidor de ações ou executante de tarefas, a partir do momento em que esteja física e mentalmente pronto para isso – a educação existe em função dele e não o inverso, de modo a lhe oferecer extensões e meio de expressão. O brincar é visto como situação natural e ideal de desenvolvimento, que o educador observa e em que aprende a inserir a busca do conhecimento, vivificado a cada vez que se refaz através de um percurso diferente, inspirado por cada classe - nunca faz imposição mecânica ou utilitária de exercícios. O educador, nessa perspectiva, precisa ter uma observação muito sensível para perceber as manifestações, no âmbito físico e comportamental do educando, com o respeito e a delicadeza inerentes à elevada responsabilidade de lidar com um ser em formação, com consequências por toda a sua vida.

1.4 As Artes e a Antroposofia

A palavra arte (*kunst*) é muito presente em toda a obra de Rudolf Steiner, referindo-se a domínios muito diversos do conhecimento humano, como a medicina (*arte médica*) e a pedagogia (*arte de educar*). Hemleben considera que seja mesmo uma das facetas da própria Antroposofia, sendo que Steiner, segundo ele fazia de suas palestras “uma obra de arte, conscientemente configurada (HEMLEBEN, 1989, p. 105)”.

Steiner, retrospectivamente em sua autobiografia, reconhece que, entre 1907 e 1909, “em Berlim e Munique haveriam de se desenvolver os dois pólos opostos da atividade antroposófica”, diferenciando-se a primeira por sua atmosfera de racionalismo e intelectualismo, enquanto em Munique o interesse comum pelas artes entre o público de suas palestras acabou imprimindo outro tom e direção às suas comunicações, transfigurando a expressão do seu pensamento, conforme também sua predileção pessoal: “A imagem artística é mais espiritual que o conceito racional. É também mais vívida, e não sufoca o espiritual na alma, como o faz o intelectualismo (STEINER *apud* HEMLEBEN, 1989, p. 105)”.

O autor da Antroposofia escreveu muitos poemas³⁵. Além disso, envolvia-se diretamente, cheio de entusiasmo, com as encenações dramáticas da Sociedade Antroposófica, como diretor, criando os textos e figurinos. Por isso, seu primeiro Goetheanum já tinha em projeto um teatro para a representação de seus dramas e mistérios. Também tomava parte diretamente da concepção arquitetônica dos edifícios relacionados à Antroposofia e esculpiu de próprio punho as estátuas do seu frontispício.

Em seu livro *O método cognitivo de Goethe: linhas básicas para uma gnosiologia da cosmovisão goethiana*³⁶, de 1886, o capítulo de conclusão é dedicado à aproximação e à distinção entre ciência e arte, enquanto atividades do espírito humano, visto que em sua teoria do conhecimento “despojou a cognição de seu caráter meramente passivo (STEINER, 2004a, p. 111)”.

Para ele, é comum a ambas o fato do ser humano “se elevar da realidade enquanto produto à realidade enquanto produtora; ascender do elemento criado ao processo criador, da casualidade à necessidade (*idem*, p. 111)”. Nesta cosmovisão, a arte é uma continuidade necessária de um princípio criativo essencial, que se manifesta na natureza e, por conseguinte, no ser humano, criatura que se torna criador e assim se liberta do ciclo de determinações a que está sujeito por natureza.

A arte realizaria, desse modo, uma necessidade do espírito, de expressão e criação, um *devoir* divino. A ciência desvela a ideia, as leis que regem a natureza; a arte lhes dá corpo, “as implanta na matéria bruta.” Tanto na ciência como na arte, o ser humano vislumbraria a ideia subjacente à realidade, sendo esta uma das realizações de uma infinidade de possibilidades. “Ciência e arte são, então, os objetos nos quais o homem imprime o que essa visão lhe oferece”. De acordo com isso, a ciência não é uma atividade objetiva e imparcial, por oposição à arte; o cientista não é meramente um observador isento de uma exterioridade. A diferença entre ambos, salienta reiteradamente Steiner, não está no *o quê*, mas no *como*: o modo de representação é diferente.

Na ciência a natureza se manifesta como “aquilo que abrange tudo o que é individual”, na arte, um objeto do mundo exterior se manifesta representando esse algo abrangente. O infinito, que a ciência procura no finito e se esforça para representar na ideia, a arte cunha num material retirado do mundo da existência. O que na ciência se manifesta como ideia, na arte é imagem. O

³⁵ Há uma coletânea de versos do autor disponível em <http://www.sab.org.br/steiner/afor-todos.htm>. Consultado em 23.02.2017.

³⁶ *Grundlinien Einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung*.

mesmo infinito é objeto tanto da ciência quanto da arte, só que naquela se manifesta diferentemente do que nesta (STEINER, 2004, P. 112).

Por isso, o belo é definido, remetendo-se a Goethe, como “o resplendor sensorial da ideia”. Conclui esse texto, citando o poeta e pensador alemão, que sugere que se denomine a arte “ciência prática”:

Penso que se poderia chamar a ciência de conhecimento genérico, de saber obtido; a arte, ao contrário, seria ciência aplicada à ação; a ciência seria razão e a arte seu mecanismo, e por isso também se poderia denominá-la ciência prática. Por fim, então, a ciência seria o teorema, e a arte, o problema (GOETHE *apud* STEINER, 2004a, p. 113).

A ideia de necessidade, como um princípio unificador de tudo o que existe, coaduna-se à de liberdade, de modo paradoxal, já que essa liberdade necessária é um impulso ontológico, vital, de expressão, que se insere numa ordem maior, de amplitude cósmica. Embora necessária ao espírito, a liberdade pode, no entanto, ser ou não realizada. Como um botão de humanidade, pode-se evadir dessa floração. Quanto mais se realiza nesta destinação, que o transcende como indivíduo, mais se torna uno e singular.

Se, por um lado, a arte emancipa-se e emancipa o ser humano dos ditames da utilidade ou do funcionalismo, essa aproximação entre ciência e arte desvela nessa última a capacidade de criar conhecimento, de construir e agregar saberes, tirando-a da esfera marginal da casualidade, da simples pessoalidade, do mero entretenimento ou adorno e elevando-a ao *status* de uma epistemologia. A criação artística mostra ser, assim, além de um acesso à plenitude humana, “presente para qualquer um” (STEINER, 2012, p. 31), um modo privilegiado de cognição do mundo: “A ciência desvenda na natureza as leis que a regem; a arte não menos, só que ainda as implanta na matéria bruta. (...) A ciência olha *através* do sensorial para a *ideia*; a arte enxerga a ideia *no* sensorial (*idem*, p. 113)”.

Rudolf Steiner remete às observações de Wolfgang von Goethe na Itália, em 1787. Friedrich Schiller, referência central de Steiner no que concerne à educação estética, tem a arte grega clássica como ideal de beleza. Caberia aqui o questionamento sobre a relevância e a abrangência de tais observações e concepções a respeito da arte, supondo-se que poderiam encerrar-se a um determinado momento da História da Arte, visto que em muito já se distancia dos critérios que a definiam antes da Era Moderna e mais ainda da revolução técnica do século XX. Examinado sob essa perspectiva,

contudo, o ponto de vista levantado por Goethe, segundo Steiner, pode ainda mostrar-se surpreendente, à medida que reforça a importância do *como* sobre o *quê* na representação artística, a transformação da realidade sensória pelo espírito sobre a natureza, além de realçar a imanência e a autonomia da obra de arte:

O objeto que o artista coloca diante de nós é mais perfeito do que em seu estado natural, porém não comporta outra perfeição senão a sua própria. Nesta transcendência do objeto e relação a si mesmo, porém baseando-se apenas naquilo que lhe é inerente, é que reside o belo. O belo não é algo contrário à natureza (...). (...) o belo é mais verdadeiro que a natureza, pois expressa o que a natureza pretende mais não consegue ser (STEINER, 2012a, p. 30-31).

A perícia na reprodução da natureza ou o naturalismo não é o importante na arte. Conforme a citação de Goethe, em conversa com Eckermann:

O artista, sem dúvida, tem de repetir a natureza, em seus pormenores (...). Não obstante, nas regiões superiores do processo artístico, pelo qual uma imagem se torna uma imagem genuína, ele pode agir livremente e mesmo prosseguir até a ficção. (...) uma aspiração errada consiste, porém, em realizar tanto a aparência que reste apenas uma realidade comum (GOETHE *apud* STEINER, 2012a, p. 32).

De acordo com isso, Steiner salienta: “No belo artístico não deve permanecer nada em que o artista não haja imprimido seu espírito (STEINER, 2004, p. 113)”. O ser humano, na criação artística, continua o labor eterno da natureza, insere-se na torrente das suas forças criativas em permanente construção e destruição do mundo. É assim que ele “eleva o mundo para a esfera divina”, participando, com a sua *poiesis*, do seu mistério, transcendendo a si mesmo.

Nesse ponto, o filósofo austríaco afirma sua diferenciação do idealismo alemão no conceito da arte como transformação da realidade sensória, ao invés da incorporação nela de algo suprassensório: “O belo não é o divino em sua vestimenta sensorialmente real; não: é o sensorialmente real em sua vestimenta divina (STEINER, 2012, p. 33).” E, de acordo com Schiller, é na arte, no impulso lúdico que instaura, como no jogo infantil, que a natureza e o espiritual se encontram e se identificam: “A atuação separada dos dois impulsos cessa e eles confluem num só, tornando-se livres. O natural é espiritual e o espiritual é natural (*idem*, p. 24)”.

Podem-se estabelecer semelhanças ou correspondências entre tal enfoque da arte como estratégia vital e evolutiva do ser humano, enquanto sistema aberto, e o lugar ocupado pela arte na Teoria pós-moderna da Complexidade, conforme Jorge

Albuquerque Vieira. Ele afirma a ancestralidade da arte, anterior à ciência e à filosofia, como processo cognitivo gnosiológico, ou seja, de compreensão do mundo, enquanto conhecimento tácito, não discursivo, associado ao complexo límbico, que antecede historicamente o neocórtex na constituição cerebral.

Segundo ele também, a arte talvez seja um *tipo* de conhecimento mais eficiente que o científico: “enquanto o cientista busca a realidade, o artista trabalha com as possibilidades da realidade. (...) o artista, por mais que ele trabalhe possibilidades do seu *unwelt*³⁷, ele, de vez em quando, tangencia a realidade e percebe coisas que muitas vezes nem um cientista percebe (VIEIRA, 2009, p. 22)”.

A *drip painting* de Jackson Pollock seria um exemplo emblemático disso, em que o artista encontrou em seu fazer expressivo a manifestação dos fractais, ou seja, padrões matemáticos recorrentes em toda a natureza. Vieira explica que essa hipótese tem um pressuposto objetivista, ligado às ciências como a Biologia, a Física e a Química. No entanto, ele mesmo pontua que, apesar da reconhecida semelhança entre animais e seres humanos, inclusive no aspecto da exploração estética do mundo, “o nosso *Unwelt* deixou de ser biológico há muito tempo”, passando a abranger os aspectos psicológico, psicossocial, social e cultural (*idem*, p. 16). Essa abordagem, todavia, além de não considerar a dimensão espiritual do ser humano, considerando-o apenas como um vetor da evolução biológica das espécies, num nível maior de complexidade, tendo por critério básico a adaptação para a sobrevivência, parece não superar dualismos como subjetividade e objetividade, corpo e psique, natureza e cultura, como se entende a partir da definição de sistema cognitivo:

Um sistema, que é o cognitivo, é aquele que quer ou precisa conhecer. E o outro sistema, que é chamado classicamente de objeto, é aquele a ser conhecido. Nesse contexto, o conhecimento é definido como uma relação que se estabelece entre o sujeito e objeto, entre o sistema cognitivo e o objeto (*idem*, p. 13).

Na perspectiva da cosmovisão de Goethe e Schiller, adotada por Rudolf Steiner, as artes adquirem um valor primordial e decisivo na formação humana, tanto para a Antroposofia quanto para a Pedagogia Waldorf. Por isso, no currículo escolar elas estão presentes não só por meio de grande carga horária de disciplinas específicas

³⁷ O *Unwelt*, como explica o autor, é um termo alemão criado pelo biólogo estoniano Jakob Von Uexküll (1864-1944), contemporâneo de Steiner, que pode ser traduzido como “o mundo em torno”, referindo-se à configuração particular do mundo que cada espécie elabora, a partir das perspectivas históricas da sua capacidade de percepção (VIEIRA, p.15).

artísticas, especialmente Música e Eurritmia, como por meio da ideia de educação estética que deve, segundo o fundador e diretor da primeira Escola Waldorf, permear todas as atividades e ações entretecidas entre educador e educando.

1.4.1 A Música para a Antroposofia

Rudolf Steiner faz menção à Música em muitas de suas conferências, porém dedica ao tema, nomeadamente, apenas dois ciclos de palestras, o segundo após um intervalo de tempo de quase 20 anos do primeiro, publicadas originalmente sob o título *Das Wesen des musickalischen und das Tonerlebnis im Menschen*³⁸. O primeiro ciclo³⁹, proferido em Colônia e Berlim, data de 1906, momento em que Steiner começava a elaborar a Antroposofia em suas palestras na Sociedade Teosófica, tendo já publicado algumas de suas principais obras, que considerava basilares para a sua *ciência do espírito*; o segundo, em 1922 e 1923, em Dornach e Stuttgart, próximo ao ano de seu falecimento.

No primeiro ciclo, aludindo às ideias de Arthur Schopenhauer (1788-1860), Steiner refere-se à Música como uma arte destacada entre as outras artes e de particular valor para a vida humana, a única que não tem origem em nenhum modelo ou impressão imediata da realidade, sendo expressão direta da vontade e prescindindo de imagens mentais. De acordo com a filosofia de Schopenhauer em sua principal obra, *O mundo como vontade e representação* (1818), Steiner aponta a arte como um dos meios de libertação do ser humano da angústia de sua permanente insatisfação ante seu desejo, insaciável por natureza, como a potência germinal que permeia todas as coisas.

Sob esse prisma, é inato ao ser humano o desejo de perfeição e infinitude, o que não pode ser encontrado na realidade, em que a natureza se manifesta através de indivíduos, de forma sempre parcial e limitada. Na arte, o ser humano pode romper as amarras da sua condição existencial precária e tanger a plenitude, à medida que se faz

³⁸ Foi consultada para a presente pesquisa a tradução para o inglês de Maria St. Goar, editado por Alice Wulsin: *The Inner Nature of Music and the Experience of Tone*, disponível desde março de 2005, sob o número de catálogo GA 283 no acervo digital de obras de Rudolf Steiner, em: http://wn.rsarchive.org/Lectures/GA283/English/AP1983/InNaMu_index.html. Consultado em março de 2017.

³⁹ As 7 conferências sobre a Música, traduzidas para o inglês por Maria St. Goar e editadas Alice Wulsin, estão disponíveis para leitura online, desde março de 2005 no site “Rudolf Steiner archive & library”: http://wn.rsarchive.org/Lectures/GA283/English/AP1983/InNaMu_index.html

também criador, como o princípio divino de que se originou, e na criação condensa todas as potencialidades da ideia. Dando vazão à sua pujante vontade de criação e expressão, de que está imbuído como de um instinto universal, subjacente a tudo o que existe, ele torna-se capaz de elevar-se sobre a condição limitada da sua própria existência.

Para Schopenhauer, a Música distingue-se numa posição central entre as outras artes, por não ter função mimética nem a necessidade da interpolação de uma imagem mental. Através dela, o compositor ausculta, pressente e retrata diretamente a verdadeira essência do cosmos. Segundo Steiner, os motivos da criação musical pulsam diretamente do íntimo do ser humano, são obra das suas forças anímicas, desvelando mundos inacessíveis aos sentidos. Por isso, através da música “o homem é capaz de despertar faculdades mais elevadas da alma que vivem ordinariamente adormecidas”⁴⁰. Para o criador da Antroposofia, a Música conecta o ser humano com seu elemento primevo, espiritual, o que explicaria a sensação, ao se ouvir música, de “não ser deste mundo”.

Steiner aproxima o pensamento de Schopenhauer ao de Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832), principal interlocutor das suas próprias concepções, no âmbito científico-filosófico, no que diz respeito à criação artística e à Música. Para ambos, o diferencial da Música, em relação às outras artes, o que a distinguiria em uma “posição mais elevada” é o fato de pulsar, manar diretamente do “coração do mundo”: “Já que a música corre mais perto do coração do mundo e é uma expressão direta do seu surgimento e transbordamento, isso afeta diretamente a alma humana. Ela irriga diretamente a alma como o divino em suas diferentes formas.”⁴¹ Devemos advertir, contudo, que diferentemente de Schopenhauer, o qual conferia em sua filosofia maior importância à música, Goethe, assim como Kant, jamais fora um intelectual atrelado à música de concerto ou à ópera. Goethe focou seu interesse na canção popular (*Volkslied*) relacionada diretamente aos dialetos regionais de povos de todos continentes. Para Goethe, canções populares e plantas primordiais eram elementos de

⁴⁰ Tradução livre da autora, a partir da edição em inglês: “Man is capable of awakening higher faculties of the soul that ordinarily slumber (Lecture I, 3 de dezembro de 1906).”

⁴¹ Tradução livre da autora, a partir da edição em inglês: “Since music flows nearer the heart of the world and is a direct expression of its surging and swelling, it also directly affects human soul. It streams into the soul like the divine in its different forms. (Lecture II, 1906)”

uma *poíesis* da *phýsis*, ou de uma *poética da natureza* (agradecemos a Rubens Russomanno Ricciardi e a Dorothea Hofmann por levantarem esta questão em Goethe).

Para Goethe, segundo Steiner, a natureza seria a origem de todo o impulso criativo e artístico, que, todavia, não pode se realizar se não em indivíduos ou seres particulares, provisórios, limitados, temporais, inacabados. Esse impulso permearia assim o ser humano como uma potência de perfeição. O artista, por sua vez, é dotado da capacidade de unificar toda a diversidade em uma ideia que conteria a fusão de todas as possibilidades em sua máxima expressão: o *arquétipo*.

O filósofo francês Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), um dos fundadores da fenomenologia, em sua investigação existencialista da arte, centrada no pintor impressionista Paul Cézanne, tece muitas reflexões sobre a relação entre a técnica da pintura e a cognição do mundo pelo artista, sobre imagem, pensamento e representação, sobre os limites entre o corpo que percebe e o mundo que o trespassa. Em sua obra *Olho e o Espírito*, ele examina o “erro” do positivismo cartesiano na sua consideração sobre a pintura, sob o ponto de vista de um racionalismo que não entende imbricações entre corpo e alma, entre corpo e mundo, ou, em seus termos, entre o vidente e o visível que se encontram no pintor.

Merleau-Ponty aponta a necessidade de um novo equilíbrio entre ciência e filosofia, em que a filosofia, por sua vez, é exercida pelo artista que “pensa pela pintura”, “no instante que sua visão se torna gesto (MERLEAU-PONTY, 1974a, p. 291)”. O autor de “A dúvida de Cézanne” vê na arte um ponto de vista especial em que os paradoxos e antinomias do pensamento cartesiano se resolvem, em que corpo e pensamento se entrelaçam e se interpenetram, lugar da ubiquidade, “rebentando a “pele das coisas” para mostrar como as coisas se fazem coisas e o mundo se faz mundo (MERLEAU-PONTY, 1974a, p. 294)”.

Em muitas ideias do referido texto, é possível estabelecer um nexos entre o pensamento de Rudolf Steiner acerca da arte como processo cognitivo, de acordo com Goethe, e o filósofo francês. Merleau-Ponty faz alusão a um “terceiro olho” ou a um “olhar interior”, capaz de ver, de fora ou além do quadro em si, as imagens mentais. Na arte, ele restitui ao mundo o impacto estético que o comove. Ele também considera que, na arte, o ser humano é capaz de dar continuidade e completude ao que na natureza limita-se a realizações particulares e imperfeitas:

O olho vê o mundo e o que falta ao mundo para ser quadro, e o que falta ao quadro para ser ele mesmo, e, na palheta, a cor que o quadro aguarda; e, uma vez feito, vê o quadro que responde a todas essas faltas, e vê os quadros dos outros, as respostas outras a outras faltas (MERLEAU-PONTY, 1974a, p. 280).

E acrescenta sobre a amplitude inapreensível do imaginário, que “está muito mais perto e muito mais longe do atual”:

(...) o quadro e o desenho, da mesma maneira que ela (a imagem) não pertencem ao em si. São o interior do exterior e o exterior do interior, que a duplicidade do sentir torna possíveis, e sem os quais nunca se compreenderão a quase-presença e visibilidade iminente que constituem todo o problema do imaginário (*idem*, 280).

No entanto, enquanto a pintura, em contraposição à filosofia, esgueira-se das “palavras de ordem do conhecimento e da ação”, e do dever de posicionar-se, permanecendo “soberana na sua incontestável ruminação do mundo”, a música “está por demais aquém do mundo e do designável, para figurar outra coisa a não ser épuras do Ser, seu fluxo e seu refluxo, seu crescimento, suas explosões e seus turbilhões (*idem*, p. 276).” Como em Schopenhauer, no filósofo francês, que exerceu grande influência sobre o pensamento estético e artístico do século XX, a música parece ser vista quase como uma continuidade orgânica da natureza ou, nos termos desse filósofo, a expressão direta da sua vontade. Porém para Steiner, esse “estar aquém do mundo e do designável” potencializa na música sua capacidade de mover afetos, de ser expressão ao invisível, prescindindo do verbo para presentificar o Logos.

O músico não tem de se aproximar antes da ideia da natureza e descobrir suas intenções significativas, para depois representa-lá – ele simplesmente dá livre fluxo, continua a vontade da natureza. “Por isso, é compreensível que os efeitos da música no ser humano sejam tão diretos, poderosos e elementares”.⁴² A Música, acrescenta Steiner, como evocação implícita da ideia de Música das Esferas, toca as cordas mais profundas da alma e as faz ressoar, com as “vibrações da mais pura alegria e sublime espiritualidade, algo que este mundo não pode propiciar (STEINER, 2005, conferência II⁴³)”.

⁴² Tradução livre minha da edição em inglês: “Hence, it is understandable that the effects of music on human soul are so direct, powerfull and elemental (Lecture II, 1906).”

⁴³ Disponível em: <http://wn.rsarchive.org/Lectures/GA283/English/AP1983/19061112p01.html>

Outro ponto que Steiner salienta como motivo de se dedicar uma importância especial à Música é a sua identidade com a vida humana por ser uma arte que se desenvolve no tempo e nele se extingue, sendo necessária sempre a sua recriação em uma nova experiência do seu fluir, ao contrário de artes como a escultura e a pintura ou a arquitetura, plasmadas na matéria, presença exterior perene. A Música seria uma experiência de especial valor e significação, oferecendo uma espécie de aprendizado ou influência tácita ao ser humano, por essa identidade com ele, em permanente metamorfose e movimento, em que se poderiam discernir ritmos, como em todas as manifestações fenomenológicas do universo, seja no que tange à sua corporeidade, com suas curvas de crescimento e degeneração, quanto à *dança* do seu ser anímico-espiritual em suas diversas fases, mutações e adaptações circunstanciais, em direção à maturidade.

Continuando a argumentação de Steiner, a partir da leitura de Friedrich Schiller, seria possível dizer que além do que é capaz de comunicar às suas dimensões sensíveis, inconscientes e subconscientes, a Música, como arte, é também capaz de desvelamentos à consciência, nos momentos imponderáveis da fruição estética, em que, no jogo de uma escuta ativa, poética, conectam-se os impulsos da matéria e da forma, emergindo o pensamento.

Em sua terceira conferência sobre a Música⁴⁴, Rudolf Steiner salienta a especificidade do órgão da audição, bem como a relação entre ouvido e laringe, na escala evolutiva humana⁴⁵:

O ser humano passou a receber o som de fora através do ouvido e devolver isso como tal ao seu entorno. O ouvido é, então, um dos órgãos mais antigos e a laringe um dos mais novos. A relação entre ouvido e laringe é diferente da relação entre todos os outros órgãos. O ouvido ele próprio reverbera; é como um tipo de piano. (...) O ouvido não altera o que vem de fora, ou se o faz é muito pouco. Todos os outros órgãos sensórios, como o olho, por exemplo, alteram as impressões recebidas do ambiente.⁴⁶

⁴⁴ Disponível em: <http://wn.rsarchive.org/Lectures/GA283/English/AP1983/19061126p01.html>

⁴⁵ O médico otorrinolaringologista francês Alfred Tomatis (1920-2001) demonstrou, através de estudos de embriologia, a estreita ligação entre ouvido e órgãos da fonação, pertencentes a um mesmo complexo funcional, que denominou circuito áudio-fonatório. Segundo ele, o ouvido teria três funções, sob o ponto de vista filogenético, entre os quais a comunicação seria o terceiro, antecidas pelas funções de energização do córtex encefálico e de equilíbrio. Em “Depistage de l'enfant dyslexique à l'école maternelle”, Conferência do Congresso Nacional da Sociedade pela Educação da África do Sul, 1976. Disponível em: <http://www.tomatis-italia.ovh/images/PDF/DEPISTAGEDELENFANTDYS>. Consultado em 20. 03.2017.

⁴⁶ Tradução livre minha da edição em inglês da Conferência III, em *The Inner Nature of Music and the Experience of Tone*: “Man came to receive tone from outside through the ear and to return it as such to his surroundings. The ear is thus one of the oldest organs and the larynx one of the youngest. The relationship between ear and larynx is different from that between all other organs. The ear itself reverberates, it's a kind of piano. (...) The ear does not alter what comes to it from outside, or at least it

Ao relacionar o sentido da audição ao sentido do equilíbrio, localizado na cóclea, sobre o qual Steiner observa não se haver ainda consciência, ele conclui que no ouvido se opera a relação entre espaço e tempo:

O ouvido ainda está relacionado a um sentido que é ainda mais antigo, o sentido da orientação espacial, que permite a experiência das três dimensões do espaço. (...) No fundo do interior do ouvido, encontram-se três curvas notáveis, três canais semi-circulares que ficam perpendiculares um em cima do outro. (...) Eles são remanescentes do sentido do espaço, que é muito mais antigo que a audição. Anteriormente, o homem percebia o espaço como percebe hoje o tom.⁴⁷

Segundo Steiner, nesses três canais semi-circulares do labirinto reside também o sentido matemático, igualmente relacionado à música. Por essa complexidade de relações, a música distingue-se e sobressai, entre as artes, na sua importância cognitiva para a vida humana.

Na fala e na música expressa-se a complexidade humana, como um microcosmo em conexão com o seu macrocosmo:

Quando o ser humano se expressa na fala e na canção, ele expressa a organização do seu corpo, da sua alma e do seu espírito como um todo, feito uma revelação tanto para o exterior quanto para si mesmo, para o seu interior. O ser humano está completamente contido no que ele revela em som e tom. O quanto ele está contido nisso é revelado quando se entra nos detalhes do que o homem é quando fala ou canta.⁴⁸

O ser humano é um instrumento moldado pelas consoantes⁴⁹:

Quando um ser humano emite um tom ou som, seu organismo inteiro está verdadeiramente envolvido e o que acontece no órgão da canção ou da fala é apenas a culminação final do que acontece dentro do ser humano como um todo. A forma do organismo humano pode ser considerada assim: todas as consoantes contidas numa dada língua são sempre na verdade variações das

does so only a little. All the other sense organs, like the eye for example, alter the impressions received from the environment”.

⁴⁷ Tradução livre minha da edição em inglês da Conferência III, em The Inner Nature of Music and the Experience of Tone. Disponível em: <http://wn.rsarchive.org/Lectures/GA283/English/AP1983/19061126p01.html>

⁴⁸ Tradução livre minha da edição em inglês da Conferência IV, parágrafo 6, em The Inner Nature of Music and the Experience of Tone. Disponível em: <http://wn.rsarchive.org/Lectures/GA283/English/AP1983/19221202p01.html>

⁴⁹ O Prof. Dr. Marcelo Petraglia observa a dificuldade de se esclarecer esse ponto das ideias sustentadas por Steiner. No entanto, isso nos faz pensar em que medida uma língua materna define os seus falantes, especialmente pelas suas consoantes, deixando, por exemplo, seu acento próprio em outros idiomas que fale, muitas vezes mesmo no caso de cantores muito conscientes sobre o aspecto da dicção.

doze consoantes primevas⁵⁰. (...) Combinadas, elas a seu turno representam a forma escultural completa da organização humana. Falando de maneira nada simbólica, pode-se dizer que o organismo humano expressa-se esculturalmente através das doze consoantes primevas.

O elemento vocálico exprime a alma que toca esse instrumento, fazendo dele um meio singular de auto-expressão a cada palavra ou entonação.

Rudolf Steiner considera que, em tempos atávicos, não havia diferenciação entre fala e canto: os dois existiam intimamente integrados em um canto primordial. Ele atribui o elemento prosaico da linguagem, predominante no “atual estado da linguagem humana” a uma maior interferência da atividade intelectual na expressão. Na concepção tríplice de Steiner sobre o organismo humano, discernem-se nele três sistemas em permanente interação: o sistema neurossensorial, sede do *pensar*; o sistema rítmico, associado à respiração e à circulação sanguínea, ligado ao *sentir*; e o sistema metabólico-motor, vinculado ao *querer*, que se revela no movimento. Segundo a sua visão, o processo rítmico-respiratório estaria estreitamente relacionado ao elemento poético e artístico da linguagem, em contraposição ao processo neurossensorial.

A distinção entre canto e fala, linguagem poética ou artística e prosaica, dependeria desse jogo entre a atuação dos dois sistemas, correspondentes à *expressão* e à *articulação* de ideias, aos ajustes do pensamento às necessidades comunicativas. No canto, o elemento vocálico é responsável pela *expressão*, enquanto a *articulação* das consoantes é o que permite a compreensão das palavras, ou seja, a compreensão do significado do texto cantado; na fala, atende-se prioritariamente à necessidade prática da língua como instrumento de comunicação de ideias. Portanto, Steiner considera a linguagem um processo dinâmico e multilateral, em que o ser molda e é moldado, como portador de um legado cultural e indivíduo que se personaliza nas idiossincrasias do seu contato e atuação próprias com a língua.

Em sua Conferência V sobre Música⁵¹, proferida em março de 1922, a fim de prover aos professores os alicerces para a instrução em música, Rudolf Steiner refere-se a ela, mencionando Goethe, como um tipo de ideal entre todas as formas de arte, por ter de ser inteiramente criada no mundo físico, não havendo para ela, como no caso da

⁵⁰ Rudolf Steiner refere-se, como exemplo, ao finlandês. No entanto, é interessante notar que na nossa referência mais próxima, o português, considerando como uma só forma consonantal os fonemas vozeados e não vozeados do português, quais sejam “s” e “z”, “g”, “j” e “x”; “f” e “v”, excetuando-se o “h” (que no português não tem valor fonético de som aerado), o total é de 12 sons consonantais, considerando os dígrafos como variações dos mesmos.

⁵¹ Disponível em: <http://wn.rsarchive.org/Lectures/GA283/English/AP1983/19230307p01.html>

pintura, um modelo preexistente e, portanto, não requerendo qualquer conteúdo – “música é inteiramente forma e substância”. Isso explica a razão de ser inapreensível por conceitos ordinários, esquivando ao intelectualismo. Buscando princípios atuais da estética musical, Steiner remete-se à obra de Edouard Hanslick, *O Belo Musical* (1854), que nega à música a necessidade de um tema, ideia ou sugestão externa a ela própria.

Steiner assinala, por fim, que a compreensão da Música exige sensibilidade, propiciando uma experiência total e muito mais introspectiva que as outras experiências sensoriais⁵².

A experiência musical envolve o ser humano inteiro (...) e a função do ouvido na experiência musical é completamente diferente do que é normalmente assumido. (...) O ouvido não é uma ligação com o mundo exterior (...) e não é de importância imediata como um órgão sensorial, mas apenas um órgão refletor.⁵³

Além do sistema nervoso, o sistema motor está essencialmente relacionado à experiência musical: “Tudo o que vive nos membros como um potencial de movimento tem imensa significância para a experiência musical (...)”.⁵⁴ A relação entre música e corpo, entre sistema neurossensorial e metabólico-motor, integrados pelo sistema rítmico, orientam uma educação afetiva que reconhece o corpo como lugar da *esthesis* e da criação artística. O corpo, sede da ação, da vontade, da memória profunda, muscular, do *sono* do organismo, deve ser envolvido na educação pela música, como potencializador dos seus efeitos e suas possibilidades.

⁵² Trataremos mais especificamente, no Capítulo 2, dos sentidos humanos na concepção de Rudolf Steiner.

⁵³ Tradução livre minha da edição em inglês da Conferência V, em *The Inner Nature of Music and the Experience of Tone*: “The musical experience involves the whole human being, and the ear’s function in the musical experience is completely diferente from what is normally assumed. (...) The ear is not a link to the outer world (...) and is of no immediate importance as a sense organ, but only as a reflecting organ.”

⁵⁴ Tradução livre minha da edição em inglês da Conferência V, em *The Inner Nature of Music and the Experience of Tone*: “Everything that lives in the limbs as potencial for moviment (...) has tremendous significance for musical experience. A great portion of the musical experience consists of one’s having to restrain oneself from making moviments along with the music.”

CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA SEGUNDO A ANTROPOSOFIA

“enquanto ele não intui e não sente, ele nada mais é que forma vazia”

Friedrich Schiller

2.1 A concepção do desenvolvimento humano na cosmovisão antroposófica

2.1.1 Evolução e metamorfose na história humana

A compreensão do ser humano em toda a sua complexidade, constituído por corpo, alma e espírito, imbricados, em contínua e dinâmica interação, é o cerne de toda a crítica de Rudolf Steiner ao pensamento científico moderno, que Steiner considera reduzido a um funcionamento mecânico, regido pelo antagonismo dual de corpo-alma, físico-mental, biológico-psíquico, sensibilidade-razão, sentidos-intelecto. Obliterou-se, assim, progressivamente, segundo ele, a dimensão espiritual da existência humana, como uma condição necessária para a emancipação científica em relação aos dogmas eclesiais, a partir da revolução antropocêntrica do século XVII⁵⁵.

Porém, se, de um lado, antes era interdita a experiência empírica, do outro extremo, o ceticismo materialista desautorizou o conhecimento não advindo da observação sensória, que por sua vez, foi instrumentalizada praticamente até prescindir o contato e a percepção direta do outro. Para Steiner, isso representa o paroxismo da desconfiança humana em sua capacidade de pensar e em seus próprios sentidos, à medida que as ciências naturais os consideram ilusórios e passam a considerar válidos

⁵⁵ A revolução científica do século XVII foi um processo complexo que se iniciou titubeantemente na Idade Média, a partir do contato do Ocidente com o saber da Grécia Clássica, especialmente a filosofia aristotélica, que provocou uma grave crise no pensamento europeu. A posição averroista, que fundamentava a teoria da “doppia verita”, defendia a libertação da verdade revelada, contrapondo-lhe a verdade da razão, que se debruçava sobre problemas do mundo muito diversos das preocupações da fé. Esta teoria da “doppia verita” fez escola e já em pleno renascimento foi a bandeira dos humanistas do norte da península itálica. As metodologias das leis matemáticas da física nascente, no entanto, baseada nos estudos de Arquimedes, não contemplavam o problema do devir, da mudança. Pouco a pouco foram surgindo modelos que abarcavam o movimento, como o modelo heliocêntrico de Copérnico e Tycho Brahe, com poucos adeptos, entre eles Galileu, Kepler e Giordano Bruno, como informa Rui Moreira, do Departamento de Física da Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://cfc.ul.fc.ul.pt/biblioteca/online/pdf/ruimoreira/revolucaocientifica.pdf>

apenas os indícios apontados pelos equipamentos de medição. A capacidade de conhecer, desse modo, ficou confinada aos estreitos limites da superficialidade.

Para Steiner, “a despeito de toda filosofia alemã, a despeito de todo o resto (*sic* - de toda a riqueza das outras produções intelectuais) da cultura alemã, a ideia filogenética de Haeckel constitui o feito mais significativo da vida espiritual alemã na segunda metade do século XIX (STEINER *apud* HEMLEBEN, pág. 59).” Entendia que a compreensão da Teoria da Evolução de Charles Darwin (1809-1882) e Ernest Haeckel (1834-1919) era crucial para a ciência natural e não poderia ser ignorada pela consciência moderna. Steiner defendia os pioneiros do evolucionismo contra o combate dos teólogos cristãos e da filosofia anacrônica, apesar de assinalar o comprometimento da sua tese pela sua ingenuidade filosófica de Haeckel, que resultara numa postura fanática.

Segundo HEMLEBEN, seu forte apoio a Haeckel muitas vezes causou escândalo, pela aparente incompatibilidade entre o goetheanismo espiritual de Steiner e um autor que proclamava a inexistência de Deus, negando veementemente a imortalidade e a liberdade da alma humana. No entanto, para Steiner

Se Haeckel tivesse alguma vez estudado – ao menos um pouco – Filosofia, na qual não era apenas um diletante, mas uma criança, sem dúvida teria tirado as mais altas conclusões espiritualistas de seus estudos filogenéticos que marcaram época (STEINER *apud* HEMLEBEN, p. 59).

Steiner encontrou no método contemplativo de Goethe um modo de coadunar a pesquisa experimental científica, a reflexão filosófica e a criatividade do pensamento artístico, que, como ousou Haeckel na teoria evolucionista, vai além da simples lógica dedutiva a partir de indícios empíricos, em direção ao desenvolvimento de um pensar novo, ultrapassando os contornos do paradigma positivista. Nesse sentido, a cosmovisão steineriana atribui grande confiança na associação mútua entre a percepção sensorial em sua máxima potência e o pensamento, com sua capacidade de entrever e completar as *Gestalten* no processo cognitivo, como *atividade* do espírito humano:

Cada objeto da realidade nos apresenta *uma* das infinitas possibilidades ocultas no seio da natureza criadora. Nosso espírito se eleva à visão da fonte onde estão contidas *todas* essas possibilidades. Ciência e arte são, então, os objetos nos quais o homem imprime o que essa visão lhe oferece. (...) O mesmo infinito é objeto tanto da ciência quanto da arte, só que naquela se manifesta diferentemente do que nesta. O modo de representação é diferente (STEINER, 2004, p. 111-112).

A esse modo de conceber a exploração da realidade a partir do encontro entre essas duas interfaces convergiram diversas teses do século XX, cuja força germinativa continua viva até a atualidade, reavaliando o valor da arte como forma de cognição. As múltiplas limitações ao conhecimento impostas pelo paradigma científico positivista geraram, entre outras buscas de expansão da sua lógica, o modelo semiótico de Charles Sanders Peirce (1839-1914), que tem, como um de seus desdobramentos mais fascinantes e significativos para a contemporaneidade, a biossemiótica de Jakob von Uexküll (1864-1944), segundo Jorge De Albuquerque Vieira.

Nesta teoria, arte e ciência relacionam-se como formas complementares de conhecimento da realidade e, assim, de dilatação da *Umwelt*⁵⁶ humana, condição evolutiva para a sobrevivência da espécie. Ao resumir esse conceito, Albuquerque salienta a proximidade e a identidade entre esses dois processos cognitivos, ambos pertencentes ao domínio das mediações entre o ser humano e o ambiente através do signo:

(...) a realidade não pode ser “mapeada” diretamente como tal no interior do sistema vivo. É necessário que este, a partir de sua sensibilidade, codifique adequadamente as variações das propriedades dos itens ambientais, sendo que do ponto de vista do objetivismo realista crítico, tais variações constituem o que chamamos *informações*. A internalização do fluxo de informações e sua consequente elaboração, um processo bastante íntimo ao *Umwelt*, é que embasa os mecanismos de *cognição*. (...). O fato de o *Umwelt* permitir que o mundo seja codificado no interior dos sistemas vivos condiciona este último a só poder lidar com signos que representam algo, nunca o algo em si mesmo. Ou seja, na concepção de Uexküll, as únicas leis que conseguimos acessar são as leis dos signos, o *semioticamente real* (VIEIRA, 2006, p.78).

Para Rudolf Steiner, se, por um lado, a mentalidade da época, das Ciências Naturais, era inapropriada para aproximar-se dos fenômenos orgânicos, por outro, a filosofia afastava-se do verdadeiramente real ao pensar para *além* da manifestação, migrando para uma zona metafísica, ao invés de aprofundar-se no fenômeno até que se lhe desvendasse a natureza espiritual. Goethe, todavia, teria descoberto uma maneira de aproximar-se cognitivamente do mundo orgânico, vivificando os próprios conceitos

⁵⁶ O termo *Umwelt* (“mundo à volta”, “mundo em torno” ou “mundo particular”) foi proposto pelo biólogo estoniano Jakob von Uexküll com referência à interface gerada a partir da interação entre determinado sistema vivo e a realidade, que tem por efeito sua própria caracterização como espécie, em função de sua história evolutiva. À medida que sua sobrevivência depende de estratégias cognitivas, a realidade apresenta-se como fator que impulsiona o desenvolvimento de recursos para sua adaptação, no caso, a criação de *informação*. Vieira considera que a *diferença*, como base ontológica da *informação*, é alcançada tanto a partir do conhecimento conceitual quanto a partir da elaboração de sistemas fenomênicos, como as criações artísticas. (VIEIRA, 2008, p.1)

intelectuais adequados à natureza inorgânica e integrando o conhecimento da natureza à totalidade da atividade criadora humana (STEINER, 2006, p.99). Explica em sua autobiografia:

Na cognição do inorgânico, os conceitos são enfileirados lado a lado para se visualizar o conjunto de energias que produzem um efeito na natureza. Diante do orgânico, de cada conceito é necessário surgir outro, de modo que na viva transformação progressiva de conceitos surjam *imagens* daquilo que se manifesta na natureza como seres figurados. Goethe almejou isso ao tentar manter no espírito, a respeito da folha vegetal, uma imagem ideativa que não fosse um conceito rígido e sem vida, mas um conceito que pudesse apresentar-se nas mais diversas formas. Fazendo, no espírito, essas formas desenvolverem-se uma da outra, constrói-se então a planta inteira. Reproduz-se de maneira ideativa, dentro da alma, o processo pelo qual a natureza configura a planta de maneira real. (...). No devir da planta (...) vive algo que já possui uma semelhança remota com aquilo que, no espírito humano, surge como imagem dessa planta (STEINER, 2006, p.101).

A ideia da *planta primordial* de *A metamorfose das plantas* de Goethe fundamenta a observação dos *arquétipos* em Steiner. No caso da observação da relação de ensino-aprendizagem, ele recomenda que o educador *leia* no educando o *arquétipo* da criança e os dados da realidade singular com que se depara – de modo a contrapor a *ideia* que condensa todas as representações da criança desde a sua ancestralidade à atualização da *ideia* na *realidade*. A capacidade de balancear entre o que percebe e o que imagina deve nortear o entendimento do que o educando necessita para o seu desenvolvimento, de acordo com Steiner. Em suas conferências, o autor dá muitas ilustrações sobre essa *leitura*.

2.1.2 A liberdade como valor supremo da humanidade

De acordo com a teoria da *metamorfose* de Goethe, o ser humano descende de outros níveis de organização e estruturação inferiores, do reino mineral, vegetal e animal, e tudo que neles se manifesta também existe nele. Porém, o que distinguiria a figura humana, resultante de uma transformação da figura animal, não seria apenas um aspecto orgânico, como apontava a tese darwinista e seus contemporâneos - o osso maxilar superior humano constituído por um único segmento. Steiner esclarece:

É na elevação da forma integral do homem que Goethe vê diferença deste em relação ao animal, e não no detalhe. (...) Essas forças estão presentes no devir do organismo humano; e finalmente se revelam como espírito humano depois de terem plasmado, na base física natural, um recipiente capaz de acolhê-las em sua forma existencial livre [das leis] da natureza. (...) Aquilo que *vive* no homem como espírito *atua criativamente* na forma animal situada num grau

anterior e, no homem, transforma essa forma de maneira tal que ela não só possa manifestar-se como algo atuante e criativo, mas capaz de se autovivenciar (STEINER, 2006, p.102).

A liberdade é a preocupação central da obra filosófica e pedagógica de Rudolf Steiner. Segundo o filósofo austríaco, esta é o corolário dessa evolução e o que desatrela o ser humano de todos os determinismos, de ordem biológica, psicossocial ou cultural, expressão mais pura de sua essência profunda ou sua identidade espiritual. É no exercício genuíno da sua liberdade que se reconhece o seu *eu*, aquilo que o distingue do *outro*, do grupo ou de um autômato, que meramente acata códigos morais:

Em função dos meus instintos e impulsos, somente pertenço à *espécie* homem; o fato de se expressar na minha organização uma força ideativa é o que possibilita minha *individualidade*. Por meus instintos e impulsos, sou um homem igual aos outros; pela força ideativa, que me capacita a ser um *eu* no meio dos outros, sou uma individualidade. Pelas diferenças do meu organismo, somente outra pessoa me distingue de outros; por minha força pensante, isto é, pela elaboração ativa de ideias (...) eu me distingo dos outros (STEINER, 2000, p.115).

E complementa com a definição: “Temos a sensação de liberdade quando uma ação provém da parte ideativa do nosso ser. (...) O homem é livre se consegue seguir em todos os momentos da sua vida apenas a si mesmo (STEINER, *idem*, p.115)”. No entanto, a liberdade – dos próprios sentidos, das normas, hábitos de conduta e mesmo de pensamento – constitui uma questão enigmática para a cognição, por depender da autoconsciência, de que o ser humano não é dotado de antemão. Esta seria adquirida ao longo de um processo, identificado com a própria “capacidade verdadeira de ser”, por meio da “conciliação da consciência humana consigo mesma”, em que conhecer o espírito apresenta-se como uma continuidade natural, *metamorfoseada*, da exploração sensorial do mundo externo, como um dobrar-se sobre si mesmo.

Na concepção de Rudolf Steiner, todo o ser humano refaz, ao longo da sua existência, o caminho evolutivo trilhado pela humanidade em direção a essa emancipação do *eu*, passando por diversos níveis de consciência, sobre a realidade que o entorna e sobre si mesmo. A consciência se desdobraria em três estados, que coexistem em alternância rítmica, como uma respiração, no ser humano: o sono, o sonho e a vigília. A sua verdadeira humanidade seria exercida mediante a condição de lucidez, ou seja, de um pensar cognitivo, ao longo de um estado de vigília.

Assim, a *intuição*, definida como “experiência consciente de um conteúdo puramente espiritual”, seria por sua vez a mediadora entre o ser e uma realidade mais profunda, sob a aparência sensorial imediata. As intuições morais norteariam, como

centelhas, as ações livres em meio à coerção dos sentidos ou de normas externas, instrumentais ou códigos de comportamento. Steiner salienta que, ao contrário do que se poderia supor, a ordem social é consequência da vida individual e propicia o desenvolvimento do indivíduo, paradoxalmente, pela sua própria influência sobre esse processo de emancipação do *eu* (STEINER, 2000, p.120).

Entretanto, o ser humano, segundo ele, não poderia viver em um estado de contínua vigília, ou *inspiração*, o que o afetaria como uma asfixia. Steiner assinala que o esse processo não ocorre a partir da ação exclusiva do pensar, mas da interação entre esse e as duas outras forças anímicas do ser humano, o *sentir* e o *querer*: “É no âmbito do querer que a liberdade é *exercitada*; no sentir ela é *vivenciada*, e no pensar vem a ser *conhecida* (STEINER, 2000, p.149).”

2.1.3 Identificação ao Cosmo e individuação

Na cosmovisão antroposófica, o ser humano é um microcosmo que sintetiza o mundo que lhe é exterior. Assim como ele é fisicamente constituído pelas substâncias inorgânicas comuns aos minerais, que se comportam como tais sob influência das mesmas forças e energias cósmicas, como o calor, a gravidade, irradiações solares e eletromagnéticas, ele também é constituído por elementos comuns a outros seres vivos, que lhe imprimem suas características.

Por isso, ele traz em si, como composição e manifestação, aspectos das plantas e dos animais, descrevendo, em sua evolução, uma trajetória de harmonização, entre esses elementos, presentes de fato tanto em seu microcosmo quanto no macrocosmo circundante – não de superação, num sentido teleológico, em que os estágios anteriores seriam extintos ou mitigados para fortalecer uma condição final, ou ainda subjugados.

Segundo a Antroposofia, por ser capaz de ter consciência sobre si mesmo, reconhecendo-se como uma individualidade, bem como ter decisões, escolhas e atitudes que o definem como um *eu*, o ser humano diferencia-se dos animais. Essa capacidade de tornar-se autoconsciente e de continuar a evolução na sua consciência, num sentido espiritual de progressiva compreensão de si no mundo, em direção à *essência* das coisas, o dotaria da prerrogativa da liberdade, enquanto autodeterminação – com suas consequentes responsabilidades morais.

Portanto, a Antroposofia identifica a liberdade ao livre-arbítrio, à perspectiva existencial da escolha, a partir do momento que o ser humano vivencia plenamente sua realidade, com suas possibilidades, e se autovivencia, ao ponto de agir puramente por sua vontade – não por interferência de outros espectros, como o físico-biológico e o psíquico, dos instintos, humores, sentimentos ou por influências de outros, preconceitos, automatismos e convenções sociais. Para isso, ele precisa reconhecer a atuação em si de todas essas forças e desvelar o âmago da sua autenticidade.

Entre os outros seres do universo, que também constituem o humano, segundo a Antroposofia, também há algum grau de consciência, já que todos eles se inserem nessa evolução cósmica. Nas palavras de um dos maiores difusores da Antroposofia no Brasil, Rudolf Lanz:

(...) a consciência do animal é semelhante (embora não idêntica) à nossa consciência de sonho, enquanto a planta vive numa inconsciência total, correspondendo ao nosso estado de sono. A consciência dos minerais – se é que podemos ainda falar em consciência – seria ainda mais apagada do que a do nosso sono mais profundo (LANZ, 1997, p.37).

No entanto, essa consciência libertadora a que Steiner se refere não é a consciência comum; ela é uma agudização do estado de vigília, no sentido de um despertar no espírito, como uma clarividência.

2.1.4 As forças anímicas e a consciência no organismo humano

Também no próprio ser humano existem zonas ou sistemas diferenciados por vários graus de consciência, sob esse mesmo ponto de vista, associados à atuação de forças anímicas ou sua predominância. De acordo com Steiner: “a vigília plena só existe no *pensar* cognitivo, sendo que o sonho reina no *sentir* e o sono no *querer* (STEINER, 2015, p.106).”

Em sua ideia de ‘trimembração do organismo humano’, o *pensar*, juntamente com as observações sensoriais, concentra-se no sistema neurossensorial, sediado principalmente na cabeça. Steiner salienta, assim que enuncia este conceito em uma de suas conferências para a formação do corpo docente da primeira Escola Waldorf Livre, em Stuttgart, que não se trata de uma separação em partes estanques como em um modelo mecanicista, mas uma estruturação dinâmica, uma *Gestalt*:

Na cabeça nós somos principalmente cabeça, mas todo o resto do ser humano é cabeça (...) – pois assim como nós temos na cabeça os órgãos dos sentidos propriamente ditos, temos expresso por todo o corpo, por exemplo, o sentido do tato ou o sentido térmico; à medida, pois, que sentimos calor, somos inteiramente cabeça. Só que na cabeça somos inteiramente cabeça, e no resto do corpo apenas ‘incidentalmente’. Portanto as várias partes se interpenetram e os membros não se apresentam tão confortavelmente separados como os metuculosos gostariam de ter. Sendo assim, a cabeça se prolonga, embora seja especialmente desenvolvida na região superior (STEINER, 2015, p.46).

Do mesmo modo, o autor adverte: “Porém o cérebro e todo o sistema nervoso nada têm a ver com o conhecer em si – apenas com a sua expressão no organismo físico (*idem*, p. 47)”.

O polo oposto ao sistema neurossensorial, que, embora atue em todo corpo, tem seu centro no abdômen e nos membros, é chamado sistema metabólico-motor. Nele a vontade manifesta-se pelo movimento e as funções orgânicas são completamente inconscientes, ou se poderia dizer, nesta acepção, vivem adormecidas. Como explica Lanz, ainda que se tenha a ideia clara sobre os motivos e o resultado almejado de um ato de vontade, como uma representação mental, ou seja, uma atividade neurossensorial, o ‘funcionamento’ e a realização do impulso volitivo permanece completamente obscuros para quem o executa (LANZ, 1997, p.37).

O sistema metabólico-motor, centra-se principalmente no abdômen e nos membros, onde, por movimentos peristálticos (inconscientes), processa-se a digestão, através da qual os alimentos, material exterior ao organismo, são por ele transformados e incorporados. Lanz ainda observa que esse sistema apresenta um relacionamento ‘material’ ativo com o mundo ambiente, ao passo que no sistema neurossensorial, a imobilidade e a passividade propiciam a recepção do mundo exterior (*idem*, p.31). É importante sublinhar que Steiner se refere também à vontade, como força anímica característica do sistema metabólico-motor, no sentido de impulso vital, energia natural de conservação da vida, como a sexual, que impele à reprodução, e energias correlatas, do também denominado “baixo ventre”, ou ainda de órgãos secretores como o fígado e o baço.

Entre esses dois polos, há, de acordo com essa concepção, o sistema rítmico, centrado no tórax, onde se situam os dois principais processos vitais do organismo humano caracterizados pelo ritmo: a circulação e a respiração. A regularidade rítmica faz parte da essência desses dois processos e não pode ser interrompida; sua perturbação pode sinalizar tanto uma patologia quanto um desequilíbrio psíquico – sendo que este pode desencadear aquela. Uma desordem emocional, a tensão, o nervosismo, a

ansiedade, a angústia, a tristeza, a euforia ou mesmo a alegria interferem diretamente nesse sistema, acelerando ou retardando seu ritmo.

A respiração e a circulação sanguínea estão estreitamente vinculadas ao sentir, às oposições entre simpatia e antipatia, agrado e desagrado, essencialmente a tudo que constitui a vida anímica ou emocional humana. Tal qual ocorre nos animais, o ser humano é afetado e reage conforme as impressões percebidas e relações com o seu entorno. Ele é movido pelos seus sentimentos, por impulsos instintivos ou por propensões e características que vão se desenhando como sua individualidade, à medida que são dirigidas pelo seu *eu*, num processo que ao mesmo tempo o configura pela diferenciação do que lhe é genuíno.

É interessante notar que, na música, o tempo, seja pela sua manifestação como andamento, seja pelas suas subdivisões rítmicas, dão indicações de caráter e sentimentos (*allegro, majestoso, scherzando, con fuoco, con amore, afetuoso, con brio, vivace, dolce*) ou de possíveis interpretações de *personas*. Dispensando a mediação de qualquer elemento extramusical, são evidentes as alterações que modificações de tempo podem causar às nossas batidas cardíacas e à nossa respiração, embargada ou desatada por um ritmo inebriante.

Para Steiner, situado entre o conhecer e o *querer*, o *sentir* irradia sua natureza em ambas as direções, latente: “O sentimento é tanto conhecimento quanto vontade ainda embrionários – conhecimento refreado e vontade refreada (STEINER, 2015, p. 89)”. Ele reitera:

(...) na alma viva, uma atividade sempre se transmite à outra. (...) a atividade volitiva é *principalmente* volitiva, e contém a corrente subjacente do pensar; a atividade pensante é *principalmente* pensante, e leva como corrente subjacente a atividade volitiva (*idem*, p.82).

Por sua relação com os sentimentos, no entanto, Steiner considera que, entre os três estados de consciência assinalados (sono, sonho e vigília), o sistema rítmico, dentro dessa visão, identifica-se propriamente com o estado de sonho ou semiconsciência, associado à fantasia e aos conteúdos imagéticos.

2.1.5 O respeito ao dever de cada indivíduo

2.1.5.1 A perda da *aura*

Rudolf Steiner observa que a supressão ou a desconsideração da dimensão espiritual humana e em sua relação com o Cosmo tem consequências decisivas para a concepção materialista de um ser cindido, por um lado produto do meio físico e social, por outro resultado da determinação casual de uma combinação genética. Nessa perspectiva ideológica, o ser humano é tratado como um animal racional, que precisa, pois, ser adestrado e conduzido pela razão, o que o redimiria, de certa forma, da condição de animal. O contrato social, a obediência irrestrita a um soberano, um código de leis e regras morais, bem como penas e castigos, no âmbito civil e religioso, seriam assim justificados como meio de deter sua propensão à incontinência e à maldade ou à desordem dos seus impulsos naturais.

É muito significativa, neste sentido, a consideração do controle social exercido pela indústria cultural na sociedade de massas, como uma das culminâncias dessa doutrina, na contemporaneidade, levando a efeito o “desencantamento do mundo”. O filósofo Walter Benjamim, em seu ensaio “A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica”, faz uma análise contundente do processo de perda da função *mágica* ou ritualística da obra de arte, do seu valor de culto ou de sua *aura*, à medida que a reprodução massiva através de meios técnicos elimina o seu *hic et nunc*, sua unicidade ou autenticidade. A obra de arte, produzida para o espírito, desliga-se da sua tradição cultural e mesmo do elo direto com seu autor, tornando-se um objeto mediado pela técnica, pela indústria, para um público dele afastado, que não é criador, não se expressa através da arte – é meramente *consumidor*.

Com o advento da indústria cultural, em meados do século XX, a fim de atender a demandas de uma sociedade de massas com seus produtos, os meios tecnológicos, substituíram o suporte único da obra de arte, bem como sua condição de existência e fruição presencial, tornando sua reprodução potencialmente infinita e virtual, adequável a qualquer contexto social, público ou privado. Poder-se-ia dizer que, com isso, o conceito de obra de arte cede espaço ao de entretenimento, tal qual o de estética ao de eficácia econômica, enquanto fim dessa produção, que se especializa sob a lógica do mercado, juntamente com o aperfeiçoamento das suas mídias. Sob esse ponto de vista, a arte, enquanto âmbito destinado ao *espírito*, à liberdade, à individualidade, vê-se reduzida e controlada nessa sociedade, assim como a presença icônica da obra, em um processo histórico de homogeneização do gosto, em que a

individualidade é reforçada como um valor, de distinção da coletividade, significando paradoxalmente a diluição da diversidade na *massa*. A concepção de Steiner, nesse sentido, pode ser lida como uma oposição a esse processo, ao ver na integração do indivíduo ao Cosmo a potencialização das particularidades que o definem, no seu *devoir* humano, único.

À mesma proporção que se estende o alcance da obra de arte, tornada *artefato*, pulverizam-se suas fontes, dinamizando-se também sua circulação. No entanto, ao contrário da expectativa de representação da pluralidade, as mídias tornaram-se veículo da univocidade de certos padrões e homogeneidade do gosto no vetor cultural da sociedade. Pode-se estabelecer um nexo claro entre esse modo de seleção da produção cultural, em que o critério artístico se torna completamente irrelevante e até fora de propósito, e os mecanismos de controle social e poder, discutidos por Michel Foucault em seu *Microfísica do Poder*.

É notável o modo como o poder, no caso da *media*, embora se estruture muito estreitamente em prol de um consenso, numa amplitude que extravasa em muito o mero consumo, determinando opiniões e comportamentos políticos, pareça muitas vezes inexistente ou naturalizado, tornando-se assim muito mais eficaz no desempenho do controle social. Essa forma fragmentária, ‘invisível’, do poder midiático, tornou-se o mais conveniente para disciplinar o homem-máquina, cuja concepção, no século XVIII, foi de especial utilidade primeiramente no âmbito militar, como aponta Santos (SANTOS, 2015, p.4).

Em sua obra *Paixões da Alma*, de 1649, René Descartes (1596-1650), compara o corpo a uma máquina, um relógio ou outro autômato, cuja vida, identificada ao movimento, cessa apenas por ter alguma de suas partes corrompidas. O pensamento pertence à alma e o calor ao corpo; a alma não dá movimento ao corpo. São *espíritos animais*, provenientes do cérebro e transportados pelo sangue, que provocam as paixões, por princípios estritamente mecânicos. Descartes salienta muitas vezes o antagonismo entre corpo e alma: “(...) não notamos que haja algum sujeito que atue mais imediatamente contra nossa alma que nosso corpo que a ela está unida, e que, por conseguinte, aquilo que nela é uma paixão é comumente nele uma ação (...) (DESCARTES, 227)”.

Cabe ao filósofo distinguir clara e objetivamente as funções e mecanismos de um e outro. Entretanto, ao fim da primeira parte da obra, que se dedica à generalidade da natureza das paixões, antes de enumerá-las particularmente, Descartes enuncia a

razão como seu *remédio* para distúrbios causados pelo seu excesso, recomendando repouso e distração com outros pensamentos:

(...) o remédio mais geral e mais fácil de praticar contra todos os excessos das paixões é, sempre que se sinta assim o sangue agitado, ficar advertido e lembrar-se de que tudo que se apresenta à imaginação tende a enganar a alma e a fazer com que as razões empregadas em persuadir o objeto de sua paixão lhe pareçam muito mais fortes do que são (...) (*idem*, p.303).

Rudolf Steiner declara sua posição crítica ao pensamento cartesiano, em que *corpo* e *alma*, tal qual *razão* e *paixão*, definem-se como princípios antagônicos. As *paixões*, nessa balança, são temerárias pelo efeito dos seus *excessos*, tomando a *razão* como aquela que as controla e remedia. Na concepção mecanicista de Descartes, as afetações da alma podem *quebrar a máquina* ou o corpo. Em Steiner, a *sensibilidade* é valorizada tanto quanto o *intelecto*. O *espírito* é reintegrado à concepção dualista do ser humano, constituindo uma tríade de dimensões complementares, que interagem harmonicamente e se enriquecem mutuamente.

2.1.5.2 O regresso ao *devoir* da criança

Steiner perfaz o caminho contrário a isso, no seu anseio de promover “a conciliação da consciência consigo mesma”, a partir do pensar cognitivo, na sua tese de doutorado que resulta em *A Filosofia da Liberdade*. Desse modo, o reconhecimento da própria realidade espiritual de indivíduo permitiria o reconhecimento de uma espiritualidade universal, bem como a sua integração mútua. O entendimento e a vivência de um “estar dentro” de uma realidade permeada pelo espírito superariam, assim, o antagonismo cartesiano. Segundo Steiner, o ser humano é capaz de desenvolver um “pensar livre dos sentidos, sob a forma de intuições morais” (STEINER, 2006, p.140), que o assegura contra ilusões sensórias e o próprio autoengano⁵⁷, ligado aos seus impulsos e paixões. Nesse contexto, o espírito se desvela como uma realidade essencial, insofismável.

⁵⁷ O autoengano parece estar desde os tempos mais longínquos no centro das preocupações humanas. Há muitas concepções e definições do autoengano, sob o ponto de vista da filosofia clássica, existencialista, estruturalista, da biologia, da psicologia moral, da psicologia evolucionária, entre outras, vista ora como estratégia, ora como patologia. Sobre isso, Eduardo Gianetti faz uma extensa e interessante reflexão em *Autoengano* (GIANETTI, 1997).

A observação científica espiritualizada da vida, por Goethe, leva Steiner a uma compreensão diferenciada e particularizada da existência humana em sua relação com o mundo: “O destino se compõe de duas situações factuais que, na vida do homem, evoluem juntas para formar uma unidade. Uma delas jorra do impulso interior da alma; a outra advém do mundo exterior em direção ao homem (STEINER, 2006, p.148)”.

Em sua palestra, intitulada “A educação da criança segundo a ciência espiritual”, publicada em 1907, Rudolf Steiner aponta a necessidade de se conhecer a vida em sua profundidade, depreendendo da observação do ser humano suas leis evolutivas, como fundamento apropriado para a educação e o ensino. Ele alude a um cuidado com o devir oculto na natureza física de cada criança, algo a se realizar que deve ser respeitado, sob pena de inibir o seu desenvolvimento pleno. Nesse sentido, cada pessoa é portadora de um germe de unicidade, um vir a ser misterioso, irreduzível a fórmulas ou programas. A sua individualidade brotará na confluência entre sua própria herança parental genética e os fatores externos, que poderão favorecer ou dificultar o desabrochar de suas propensões anímico-espirituais latentes:

A existência toda é como uma planta, não abrangendo apenas o que se apresenta à vista, mas contendo em seu âmago um estado futuro. Quem vê uma planta apresentando apenas folhas sabe perfeitamente que ela terá dentro de algum tempo, flores e frutos; contudo, a planta já possui, de maneira invisível, a disposição para essas flores e frutos. (...) A vida humana só existe uma vez, e suas flores futuras nunca tiveram existência anterior. Não obstante, estas preexistem como disposição, como é o caso das flores numa planta que momentaneamente só carrega frutos (STEINER, 2012, p.11-12).

A ideia da *planta primordial*, abordado na obra *A metamorfose das plantas*, de Goethe, é essencial para a compreensão de todo ser de natureza orgânica, assim o espírito imanente ou integrado a tudo que existe, na concepção de Rudolf Steiner, como expressa em sua autobiografia:

(...) não existe algo desconhecido atrás do mundo sensorial, e sim o mundo espiritual dentro dele (...). Quando às percepções dos sentidos se acrescentam as ideias, o mundo sensorial é vivenciado pela consciência em sua essencialidade objetiva. Conhecer não é um reproduzir de algo essencial e sim a integração da alma nesse algo essencial. (...) Em verdade, o mundo dos sentidos é, portanto, espiritual; e a alma convive com esse mundo espiritual conhecido ao estender a consciência sobre ele (STEINER, 2015, p.198).

E ele mesmo esclarece mais à frente, em crítica à esterilidade da mentalidade científica a que assistia, na “era da Ciência”, bem como à impossibilidade de se tratar esse tema:

Contudo, eu digo frequentemente que o ‘espírito’ ‘emana’ do seio da natureza. O que se entende aqui por ‘espírito’? Tudo o que produz a ‘cultura’ partindo do pensar, do sentir e do querer humanos. Falar de um outro ‘espírito’ teria sido despropositado naquela época; pois ninguém me haveria compreendido se eu houvesse dito: “Aquilo que no homem se manifesta como espírito, e também à natureza, subjaz algo que não é nem espírito nem natureza, mas a perfeita unidade de ambos” (STEINER, 2015, p.282).

A *planta primordial* de Goethe é, desse modo, uma ideia, uma elaboração do pensar a partir da vivência sensorial da multiplicidade de manifestações reais do ser planta. Ela é, portanto, algo como o sumo de suas realizações objetivas, o *elemento essencial* e unificador de sua diversidade, que, embora presente em todas elas, para ter existência manifesta precisa ser livremente construída pelo espírito humano, “como continuador do espírito que atua no mundo” (STEINER, 2012, p.34) – assim concebe o cientista, tal qual o artista. Trata-se da inversão da tipificação redutora da realidade, resultante de uma cognição fortemente criativa, impulsiona pelo próprio fenômeno, já que “nenhuma forma individual pode ser considerada como típica (STEINER, 2015, p.166)”.

Dessa forma, a observação criativa da realidade dá ensejo à compreensão de arquétipos, infinitamente replicados e diversificados em cada atualização factual, a um só tempo repetição e recriação de uma ideia primordial, “o imutável na eterna transformação”. Todavia, Steiner assevera: “não devemos considerar os resultados, pois estes não correspondem mais totalmente à ideia que se expressa nele; temos sim que regredir ao *devir*, temos de auscultar a natureza em seu criar (STEINER, 2012, p.18)”.

De acordo com isso, pode-se dizer, no caso da educação, que Steiner preconiza um contato cuidadoso com a criança, sem o fim de impingir-lhe um destino, mas permitir que desponham livremente suas características e propensões; auscultar sua natureza e seu devir latente sem a definir, propiciando um desenvolvimento harmonioso de suas habilidades e faculdades, ao invés de agudizar as que se mostram mais fáceis, conforme conveniências.

Além da preocupação que não se coíbam nem hipertrofiem as potencialidades em botão de cada ser humano, com a antecipação de regras, conceitos, moralidades e modos de fazer ou a imposição de um pensar abstrato que não seja natural à fase de desenvolvimento atual de cada criança, há uma preocupação concernente à perturbação da própria saúde do educando, posto que, sob o ponto de vista antropológico não há uma separação estanque entre corpo e alma.

O ser humano, tal qual o Cosmo em que vive, é uma imbricação de forças e energias que o constituem estruturalmente, configurando corpos, como formas de organização ou *Gestalten*. Embora seja possível discernir, como membros da sua constituição, corpo físico, *corpo etérico*, *corpo anímico* ou *astral* e *eu*, esses membros estão em contínua formação e transformação, intimamente amalgamados, numa relação dinâmica de interferência mútua – não há uma hierarquia ou preeminência de um sobre o outro, mas em termos de fases, uma predominância temporária de atuação dos princípios e energias de um ou outro. O que acontece é um desenrolar no tempo, com a predominância sucessiva de um ou outro elemento, como no caso da planta, em que as inflorescências são modificações das folhas, que, por sua vez, dão lugar aos frutos, em alternância rítmica entre contração e expansão no espaço.

O psiquiatra Bernard Lievegoed assinala a importância de cada momento desse desenvolvimento, a partir dos estudos de Goethe, em seu *Metamorfose das plantas*:

O caule cresce e forma ao seu redor, em níveis superpostos, as folhas, a flor e, por fim, o fruto. Enquanto a forma superior nasce, a anterior, mais antiga, permanece e conserva sua função dentro do todo. O crescimento segue (...). Porém aquilo que foi formado anteriormente continua funcionando e ajuda no crescimento do novo órgão ou perece em parte, depois de cumprir sua tarefa. A flor só pode desenvolver-se depois de as folhas terem desabrochado para exercer sua função alimentar. (...) A folha, a flor e o fruto são três metamorfoses consecutivas da folha. (...) Assim também o ser humano se desenvolve, até a idade adulta, em três etapas onde cada desabrochar constitui uma metamorfose, um progresso evolutivo em relação ao estado visível anterior. O adulto sempre está haurindo das camadas mais profundas da alma (...) (LIEVEGOED, 1994, p.85-86).

O médico indonésio-holandês dedicado à Pedagogia Terapêutica explica essa deposição de experiências no âmbito psíquico ao longo da biografia humana:

No adulto se conserva como camada *inconsciente e mais profunda* aquela do desenvolvimento fisiológico, na qual o homem ainda estava totalmente relacionado com os processos vitais e com o mundo ambiente (de 0 a 7 anos). Continuamos a conservar as experiências e vivências desse período em nosso sono profundo sem sonhos. O período do segundo setênio, o do desenvolvimento psíquico, permanece como *segunda camada, semiconsciente*. As experiências e vivências continuam vivendo em nós como estado onírico semiconsciente. Fica conservada como terceira camada, totalmente consciente, a do desenvolvimento social (dos 14 aos 21 anos). O adulto edifica sua vida sobre a experiência e a maneira de ser adquiridas nesse período, acreditando que os graus anteriores de sua evolução tenham desaparecido (*idem*, p.87).

Por outro lado, ainda tomando a ideia da planta, não é somente um dano físico, como uma poda inapropriada, que obstrui o seu crescimento ou prejudica sua existência; tudo o que é nocivo à sua vitalidade ou a suas forças *etéricas*, também denominadas

plasmadoras ou *plásticas* – aquilo que todos os seres vivos têm em comum com os vegetais, relacionado essencialmente a formação ou crescimento, reprodução, regeneração – afeta seu desenvolvimento.

Assim, a existência da planta estará em risco também se lhe faltar elementos mais sutis, como luz ou espaço para as suas raízes ou para um desenvolvimento aéreo adequado, causando-lhe desequilíbrio de peso de um lado ou de outro, ou se for privada da alternância rítmica de dia e noite ou das estações do ano, ou ainda transposta de um tipo de terra para outro.

2.1.6 Desenvolvimento humano integral

A preocupação com o respeito e o cuidado do educador em relação à vida humana em desenvolvimento percorre toda a obra pedagógica de Rudolf Steiner, recomendando uma atitude de observação mais profunda e compreensiva dos mistérios da existência, fecundando a vida prática (STEINER, 2012, p.36). Não há separação entre a vida espiritual, guardada para o culto religioso ou a divagação metafísica, e a vida prática, física, corporal ou mental aplicada num sentido instrumental.

Steiner integra a dimensão espiritual às dimensões física e mental ou psíquica, entendendo que o ser humano é um complexo em contínua *metamorfose* ao longo do tempo. O *querer* é sua identidade mais genuína, é o que orienta, como impulso, a realização das suas necessidades orgânicas e psíquicas de *autoconstrução*. Sua ação, no entanto, circunscreve-se a inúmeros fatores da sua existência particular no mundo, como contexto social, histórico, cultural e familiar.

Limitar o fluxo de suas forças, vitais e anímicas, significa, sob esse ponto de vista, uma artificialidade redutora da realidade, sendo que não há como dividir esse ser humano em campos, se não para efeito provisório de análise, como faz a ciência materialista⁵⁸ por uma necessidade metodológica de compreensão do funcionamento do seu organismo – e pela dificuldade de abordá-lo numa contemplação global como propõe Goethe na sua obra científica.

⁵⁸ Sempre que se menciona a ciência materialista, refere-se aqui à ciência empírica positivista, que historicamente tornou-se hegemônica, a partir do século XIX, desconsiderando estudos, como o do pensador alemão Wolfgang von Goethe, que não estivessem assentados em observações instrumentalmente comprováveis ou evidências físicas, como as provindas da dissecação de cadáveres.

Há uma insistência, na obra pedagógica de Steiner, no que concerne a atrofia – ou distrofias, sendo que toda unilateralidade corresponde a uma concentração excessiva, uma hipertrofia, que tem como contraponto a atrofia de algum outro aspecto, contemplando não só o momento imediato, mas a vida como um contínuo de transformações. A educação é vista como uma interferência com efeitos para todo decurso da existência humana, até o seu envelhecimento, podendo, conforme for, propiciar um desenvolvimento saudável ou acarretar debilidades ou doenças, vistas, de modo global, como fruto de desequilíbrio ou desarmonia no indivíduo.

Assim, em *A educação da criança segundo a ciência espiritual*, Rudolf Steiner expressa-se sobre a atrofia, de maneira muito significativa, ao referir-se ao ensino visual excessivo, utilizando a metáfora da planta, que também ilustra a própria vida humana:

Não devemos, por exemplo, limitar-nos a apresentar uma planta, uma semente, uma flor à observação meramente sensória. Todo fenômeno deve ser encarado como a manifestação de algo espiritual. Um grão de semente não se reduz ao que é visível ao olho, pois abrange, de modo invisível, toda a planta futura. Devemos usar de nossa sensibilidade, fantasia e sentimentos para compreender de forma vívida que tal objeto ultrapassa o que os sentidos nos transmitem. É preciso termos como que um pressentimento dos mistérios da existência. Não se objete que tal atitude turva a natureza da contemplação sensorial: do contrário, a verdade ficaria prejudicada se nos limitássemos exclusivamente à percepção sensorial, pois a realidade total de um objeto é constituída tanto pela matéria quanto pelo *espírito*, e uma observação fiel não precisa ser menos cuidadosa quando feita por todas as forças anímicas e não apenas por meio dos sentidos físicos. (...) um ensino ministrado apenas por intermédio da observação sensorial faz atrofiar-se o corpo e a alma (STEINER, 2012, p.42).

O fundador da Escola Waldorf Livre salienta ainda que tampouco essas forças e energias, identificadas com a própria vida, existem de maneira estática ou estagnada, contidas no interior de cada indivíduo, mas de modo intercomunicante, numa circulação contínua, feito uma nutrição mútua, fluindo diretamente de educador para educando e vice-versa – tal como ocorre com o ser integrado ao Cosmo. E acrescenta, com relação ao conhecimento consciencioso da vida na amplitude de um ponto de vista sensível ao espírito: “Toda pedagogia, toda arte da educação é árida e estéril quando não recebe de tal raiz o afluxo contínuo de seivas revigorantes (STEINER, 2102, p. 37)”. O processo de ensino-aprendizagem, a partir dessa compreensão, mostra seu sentido de fecundação, bem como de ampliação ou expansão de perspectivas e potencialização de capacidades.

2.1.6.1 O espírito e a realização da *totalidade* nas artes

Para as artes e a cultura, não há nada de estranho em se considerar o espírito, já que o seu valor não pertence ao domínio da materialidade ou do que é visível e mensurável, quantificável, menos ainda ao domínio do real, como cópia do que é apreendido diretamente pelos sentidos físicos. As artes existem no campo da representação mental, do simbólico, do que não é, mas poderia ser.

Em “A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica”, Walter Benjamin descreve o processo de perda da *aura* e do valor de culto da obra de arte, ligados à sua atávica função ritualística, substituída pelo valor de exibição, nos tempos modernos. Ele assinala o que considera caráter democrático da fotografia e do cinema, com seu potencial de subversão da ‘velha ordem’, como artes destinadas às massas. A obra de arte despoja-se, então, da sua *aura*, vinculada à sua unicidade e à ideia de autenticidade, desde a Renascença – que passa a render “culto à beleza”, como um “ritual secularizado”, no lugar do uso religioso. Ela perde o encanto da presença, enquanto objeto quase secreto, o seu *hic et nunc* da criação e da fruição, bem como a sua função mágica, precipuamente endereçada aos espíritos, nas suas origens. Conclui o filósofo: “Em lugar de se basear sobre o ritual, ela se funda, doravante, sobre uma outra forma de *praxis*: a política (BENJAMIN, p.17)”.

Benjamin argumenta sobre o teor politicamente revolucionário, em sua opinião, dessas modificações sociais e culturais em torno da recepção da arte, de cunho histórico – sem perder de vista a “estetização da vida” feita pelo fascismo, a que oporia resistência, à medida que as massas teriam mais poder sobre um patrimônio imaterial de que estavam economicamente apartadas, numa aproximação inicialmente pelo seu viés burlesco e de divertimento.

Com efeito, se, por um lado, a preponderância absoluta do seu valor de exibição confere à obra de arte funções inteiramente novas, por outro, assinala o filósofo comunista: “a função artística poderia aparecer como acessória” (BENJAMIM, p.18). Sobre essa alteração essencial na relação com a arte, que se poderia dizer emblematicamente ‘desespirtualizada’ numa era de intensificação do materialismo, e seus efeitos sobre a percepção, o *sentir* e o *pensar* humano, Benjamin assevera:

Despojar o objeto de seu véu, destruir a sua aura, eis o que assinala de imediato a presença de uma percepção, tão atenta àquilo que “se repete identicamente pelo mundo”, que, graças à reprodução, consegue até estandardizar aquilo que existe de uma só vez. Afirma-se assim, no terreno

intuitivo, um fenômeno análogo àquele que, no plano da teoria, é representado pela importância crescente da estatística. O alinhamento da realidade pelas massas, o alinhamento conexo das massas pela realidade, constituem um processo de alcance indefinido, tanto para o pensamento quanto para a intuição (BENJAMIM, p.15-16).

A modificação do que é vivenciado e apreendido pelo artista como sua matéria de criação ficou evidenciada com o advento da fotografia, no século XX. A possibilidade de fazer uma ‘cópia instantânea’ da realidade, ou de um recorte dela, põe em xeque a função e o sentido da pintura ou das belas-artes, que se dedicavam primordialmente ao *mister* técnico da reprodução imitativa do mundo. O filósofo francês Maurice Merleau-Ponty, em seu ensaio “A Dúvida de Cézanne” debruça-se sobre os questionamentos de Cézanne sobre a arte:

A coisa vivida não é reencontrada ou construída a partir dos dados dos sentidos, mas de pronto se oferece como o centro de onde se irradiam. (...) Se o pintor quer exprimir o mundo, é preciso que a composição de cores traga em si este Todo indivisível; de outra maneira, sua pintura será apenas uma alusão às coisas e não as mostrará numa unidade imperiosa, na presença, na plenitude insuperável que é para todos nós a definição do real. (...) A expressão do que *existe* é uma tarefa infinita (MERLEAU-PONTY, 1974b, p.308).

O autor de *A Fenomenologia do Espírito*, que se debate *contra* os dualismos cartesianos através das reflexões acerca das experiências cognitivas (“experiências primordiais”) e do processo criativo na arte, encontra nesse terreno a *evidência* da complexidade e da integridade intrínseca desses fenômenos, na *expressão*, que refaz o *mistério* da presença. A isso a ciência ou técnica e tradição não bastam – é necessário uma “ciência intuitiva”.

O espírito vê-se e lê-se nos olhares, que são apenas conjuntos colorido. (...) De nada adiantaria aqui opor as distinções da alma e do corpo, do pensamento e da visão, já que Cézanne se volta justamente para a experiência primordial de onde essas noções se extraem e onde se apresentam inseparáveis (MERLEAU-PONTY, 1974b, p.308).

O próprio Cézanne consigna o *mistério* da sua arte, de identificação, incorporação, fusão e distinção do mundo: “A paisagem, dizia, se pensa em mim e sou sua consciência (MERLEAU-PONTY, 1974b, p.309)”.

2.1.6.2 A dinâmica do ser humano complexo

A compreensão antropológica da vida humana, a partir da cosmovisão espiritualizada de Goethe e Schiller, adotada por Steiner, vem de encontro a uma crescente necessidade existencial de uma imagem completa do ser humano, que se evidencia, desde a década de 1950, no campo da psiquiatria e da psicoterapia, como assinala o médico-psiquiatra holandês (nascido em Sumatra) Bernard Lievegoed, fundador do *Sonnehuis*,⁵⁹ em 1931. Em seu livro, *Fases da vida: crises e desenvolvimento da individualidade*, ele fala da insuficiência das imagens reduzidas do ser humano, representadas, conforme o psiquiatra vienense Viktor Frankl, pelo que denominou *biologismo* (o homem é um objeto biológico, modelado pela genética), o *psicologismo* (o homem é moldado por sua educação) e *sociologismo* (o homem é moldado pelo seu ambiente ou classe) (LIEVEGOED, 1994, p. 19).

Para Lievegoed, no ser humano ocorre simultaneamente um certo número de desenvolvimentos, todos com padrões próprios, mas cada qual influenciando os demais. Além do desenvolvimento biológico e psicológico, considera igualmente o vetor do desenvolvimento espiritual (LIEVEGOED, 1994, p. 18). Conceitua a noção de desenvolvimento biológico, comum a todos os organismos vivos e origem do termo, como um crescimento quantitativo de uma estrutura original até um limite que exige uma reordenação de sua estrutura interna de modo a garantir sua permanência sob controle. É um processo descontínuo em direção a um fim, tendo o crescimento alternado a crises estruturais. Fazem parte desse processo fundamentalmente três estágios: o amadurecimento, o equilíbrio e o declínio, que culmina com a desintegração da vida.

De acordo com a imagem antropológica do ser humano trimembrado, de que Lievegoed é um dos principais adeptos no âmbito da Pedagogia Social⁶⁰ e mais

⁵⁹ *Sonnehuis*: instituto de Pedagogia Curativa, dedicado a crianças com anomalias de desenvolvimento. Foi fundado, em 1931, na Holanda, e dirigido até 1954 pelo médico antropológico Bernard Lievegoed (1905-1992).

⁶⁰ A Pedagogia Social tem origem na Alemanha do século XIX e abrange atualmente um amplo espectro de desdobramentos e especificidades a partir da ideia de educação não-escolar e comunitária, com um caráter de intervenção direcionada ao apoio a pessoas e grupos humanos identificados por necessidades especiais, como vulnerabilidade sócio-econômica, com um sentido integrado e integrador do processo de desenvolvimento humano, conforme Isabel Batista, em “Pedagogia Social: Uma ciência, um saber profissional, uma filosofia da ação” (in Cadernos de Pedagogia Social, 2, 2008, pág. 7 – 30, Universidade Católica Portuguesa: Lisboa. Disponível em <http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/CadernosPedagogiaSocial/CPSocial02.pdf#page=9>. Consultado em 16/01/2018.

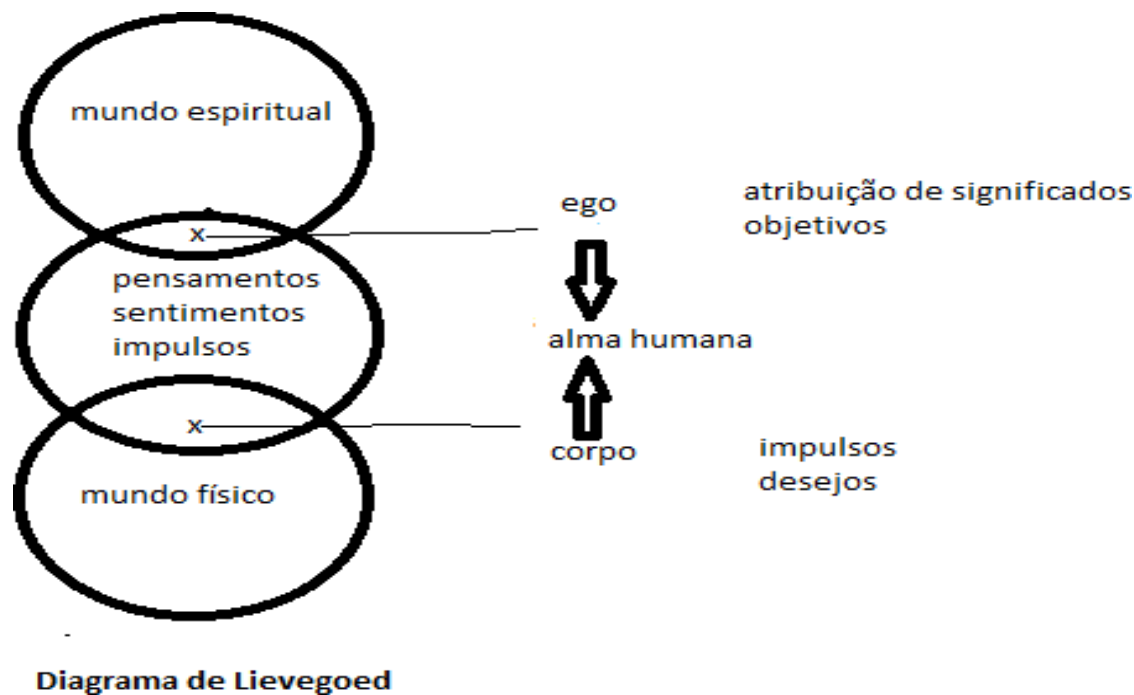
especificamente da Pedagogia Terapêutica⁶¹, enquanto, a esfera da corporalidade rumo do crescimento ao declínio, do outro polo de sua organização, espiritual, o ser humano recebe os eflúvios de um pensar num nível superior, como uma força que o move traçando certa coerência no seu desenvolvimento, delineando uma identidade própria, norteadas por intuições morais e *inspirações*⁶².

De acordo com Friedrich Schiller, em suas cartas sobre a educação estética do homem, é na mudança, na multiplicidade de suas realizações no mundo, que o ser humano constrói ou encontra sua identidade como indivíduo. Nessa concepção, há, em essência, uma personalidade em devir em cada vida humana, com suas potencialidades e propensões em estado latente. A interação com a realidade, com as especificidades de seu contexto familiar, histórico e sociocultural, oferece oportunidades para a sua atuação, sua definição diante das mudanças. Nas palavras do pensador alemão:

Na medida somente em que se modifica, ele *existe*; na medida somente em que permanece imutável, ele existe. O homem, pois, representado em sua perfeição, seria a unidade duradoura que permanece eternamente a mesma nas marés da modificação (SCHILLER, p.56).

⁶¹ Pedagogia Terapêutica: no contexto da Antroposofia, foi inaugurada em 1924 por meio de uma série de conferências, dedicadas ao tema, por Rudolf Steiner. Fundamenta-se na consideração da anormalidade não como um mal em si, mas um desequilíbrio ou exasperação de um elemento em detrimento de outro durante o processo de desenvolvimento humano, em algum dos três âmbitos ou sistemas que integram o ser humano (neuro-sensorial, rítmico ou metabólico-motor). Busca-se o tratamento, entendendo as deficiências como discrepâncias entre a individualidade e o instrumento corpóreo, a partir de metodologias interdisciplinares, abrangendo a pedagogia, a psicologia e a medicina. O médico antroposófico Karl König fundou, na Escócia, em 1950, o Movimento Camphill, que se propagou mundialmente, como uma iniciativa de Pedagogia Social, inspirada nas ideias antroposóficas. Nas comunidades Camphill, famílias normais abrigam em seu seio um certo número de deficientes, promovendo um estímulo mútuo de auto-educação. Além de König, Bernard Lievegoed foi um dos principais impulsionadores da Pedagogia Curativa, como fundador do *Sonnehuis* e da primeira cátedra de Pedagogia Social, fundamentada nos princípios e saberes antroposóficos, em Roterdã, em 1950, e o NPI (Neederlands Paedagogisch Institut), em 1954.

⁶² Lievegoed fala da imaginação, inspiração e intuição como faculdades que se desenvolvem pela atuação do *espírito* ou do eu nos campos, respectivamente, das sensações ou sensibilidade, do intelecto e da consciência, correspondente a um querer espiritual – distintamente, já que o desenvolvimento intelectual não está atrelado ao da consciência e vice-versa. Esse desenvolvimento pode ser impulsionado deliberadamente, por um treinamento sistemático, mas normalmente relaciona-se à maturidade (LIEVEGOED, 1994, p.20).



A esfera espiritual distingue-se da esfera psíquica, onde o *eu* se configura pela atuação do espírito (no diagrama acima), através da experiência de si, à luz do despertar da sua autoconsciência, entre impulsos, sentimentos e pensamentos de ordem geral, associativos, da vida cotidiana e prática. Ou seja, se por um lado, o ser se forma a partir da experiência ou o desenvolvimento daquilo de que é dotado, como herança genética, no espaço propiciado pelo contexto educacional (familiar, escolar e, em sentido mais amplo, histórico, sociocultural), como potencialidades, propensões e condições para o seu desenvolvimento, de outro, há uma direção, mesmo inconsciente, a uma satisfação existencial, ao conhecimento de si e de um sentido para a vida, entendida como um itinerário.

Segundo Lievegoed, a alma desenvolve-se entre extroversão e introversão. O movimento expansivo do espírito consiste na atividade criativa, que tendo como contraponto a *sabedoria*, como atitude mais contemplativa ou introvertida, equivalente à inspiração, na metáfora rítmica da respiração, tem como termo do meio ou frutos de um desenvolvimento estável, usando a expressão desse autor, a satisfação da plenitude ou felicidade. Lievegoed assim define:

Quando ativamente voltado para fora, o eu se expressa em criatividade. *Criatividade é atividade através da mente no mundo*. A mente, ou espírito, pode manifestar-se em arte, ciência ou erudição, ou atividade social. Na criatividade encontramos algo da individualidade de uma pessoa. Identificamos o compositor em sua música, o grande erudito em seu método e o líder em atos sociais criativos (LIEVEGOED, 2012, p.21).

Essas duas atitudes do espírito, a criativa e a contemplativa – ou criatividade e sabedoria - mostram-se, assim, essenciais a um desenvolvimento pleno e saudável. Sob esse ponto de vista, além de um desenvolvimento que ocorre naturalmente, a educação é suplementada pela autoeducação, como disposição espontânea, livre, da vontade consciente ou do *espírito*, de se tornar o que é *capaz* de ser, desconstruindo estereótipos, determinismos e convenções sociais. O ser atua criativamente no mundo e se recria de modo autêntico na sabedoria, manifestando sua *resiliência*, sua relação vívida com o mundo e o outro, sua capacidade de mudar, se reestruturar e reorganizar diante da oportunidade das crises de desenvolvimento.

2.2 As metamorfoses da criança

Rudolf Steiner fala em três nascimentos do ser humano, num sentido de progressão no contato com o mundo e de proporcional desenvolvimento da autonomia. O zoólogo suíço Adolf Portmann (1897-1982), mencionado pelo médico antroposófico Karl König⁶³, assinala o que se denominou “primavera extrauterina” como diferencial humano dos demais mamíferos: no primeiro ano de vida humano ocorre um desenvolvimento de essencial importância, que para os outros mamíferos tem lugar ainda dentro do ventre materno.

Explica que, embora os recém-nascidos humanos tenham características de *nidífugos* (aves cuja ninhada logo deixa o ninho, como os galináceos), são classificados como *nidícolas* ‘secundários’ (aves que criam seus filhotes no ninho, como os pardais), pois sua mobilidade primordial é adquirida por meio de um processo longo, que inclui avanços e retrocessos, que finda apenas a partir do fim do primeiro ano de vida. Nesse

⁶³ Karl König (1902-1966) foi um pediatra austríaco, escritor e conferencista, conhecido por ter sido um dos fundadores, em 1939, do Movimento Camphill – trabalho comunitário de cunho terapêutico e educacional dedicado a crianças e adultos com deficiências no desenvolvimento. Esse movimento, que teve origem na Escócia, hoje é difundido e ativo em vários países da Europa (Inglaterra, Alemanha, Suíça, Holanda), África (África do Sul) e América, inclusive no Brasil.

período a criança experimenta seu corpo e posteriormente o espaço, em diversas posições, deitada, rolando, arrastando-se, sentada, engatinhando, até finalmente atingir a posição ereta.

König observa que, até o segundo mês de vida, o bebê não consegue sequer suportar o peso da própria cabeça quando está de bruços. Em geral, só a partir do sexto mês ele consegue sentar, com apoio. O pediatra austríaco ainda salienta que as três principais formas de movimento espontâneo, surgidas nos primeiros meses após o nascimento – *disposição de ficar em pé, movimentos andantes reflexos* e um *fenômeno do engatinhar* mais rudimentar, com auxílio – desaparecem para ressurgir mais tarde metamorfoseadas em engatinhar, erguer-se e andar. (KÖNIG, 2011, p.18-19).

Ocorre, portanto, um processo de adaptação, de seleção e metamorfose de características essenciais à sua sobrevivência, que pode nos remeter à Lei Biogenética fundamental de Ernest Haeckel (1834-1919): “Em sua evolução embrionária, todo o animal percorre, sucessivamente, estados correspondentes aos graus de evolução que os animais inferiores percorreram, na história das espécies, até chegar a ele (HAECKEL *apud* LANZ, 1997, p.79)”. Posteriormente, Haeckel estende essa conclusão, fazendo um paralelo entre o desenvolvimento humano ao longo da vida e o da humanidade, com a expressão: “Ontogenia recapitula filogenia”.⁶⁴

É importante destacar que, enquanto a motricidade é adquirida, o bebê precisa ser amparado até para ser nutrido, pois sua própria estrutura de sustentação está ainda em processo de calcificação ou mineralização óssea, um trabalho formativo orgânico, de remodelação tecidual, que não é exclusivo do sistema locomotor⁶⁵.

Bernard Lievegoed descreve o desenvolvimento corporal da criança, nos três primeiros setênios (do nascimento aos 21 anos), em 9 fases, identificadas principalmente pela alternância rítmica dos fenômenos de estirão (aumento da extensão dos membros) e repleção (aumento da largura do corpo), causando crises ou

⁶⁴ Esse último desdobramento de sua lei biogenética fundamental deu lugar a inúmeras interpretações e usos ideológicos, como uma pseudo-justificativa científica à inferiorização de culturas consideradas primitivas e a segregação racial. Por outro lado, também fundou muitas reflexões interessantes no campo pedagógico, como a do compositor e pedagogo musical Carl Orff (1895-1982).

⁶⁵ De acordo com Ré, o processo de maturação óssea na infância evidencia-se, delineando etapas, manifestas no crescimento, bem como na aquisição de habilidades motoras e execução de movimentos de complexidade crescente, entre 0 e 3 anos, 3 e 5 anos, 6 e 12 anos aproximadamente (pré-puberdade) e puberdade, compreendendo variações individuais e de gênero. Em Ré, A. N. H. Motri. Vol.7, no. 3. Vila Real, julho de 2011. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1646-107X2011000300008. Consultado em 0106.2017.

desestabilizações seguidas de compensações e acomodações (LIEVEGOED, 1994, p.18-35).

De acordo com Rudolf Steiner, a vida decorre de forma não-linear, em ciclos aproximados, caracterizados pelo desenvolvimento mais pronunciado de um dos membros que definem a entidade humana (*corpo físico, etérico, anímico e eu*). Embora já estejam presentes desde o princípio na sua integridade, não estão ainda individualizados, estruturando um ser particular, mas constituindo mais amplamente um reservatório universal de forças, construtoras ou plásticas, sensíveis e espirituais.

Steiner concebe o desenvolvimento da vida humana em dez períodos de sete anos ou setênios, adotando o mesmo marco de divisão da vida em fases que a cultura grega, sendo os três primeiros setênios dedicados ao desenvolvimento físico e mental, os três seguintes ao verdadeiro desenvolvimento psicológico, sucedendo-se outros três votados ao desenvolvimento do espírito. Lievegoed adverte, contudo, que Steiner não trata os setênios como datas fixas, mas ritmos que compreendem variações, “distâncias ideais em torno das quais se movimenta o desenvolvimento individual” (LIEVEGOED, 1994, P. 33) e orientam a identificação de desvios importantes, seja por aceleração ou retardo, para a sua especialidade, assim como para a pedagogia.

Há, de acordo com Steiner, uma integração entre o desenvolvimento físico-orgânico e anímico-espiritual da criança. A unidade entre corpo, alma e espírito faz com que as transições sejam fluentes, embora claramente perceptíveis, consistindo numa reorganização do seu equilíbrio. Assim como o corpo físico, as forças da vida psíquica – o *querer*, o *sentir* e o *pensar* – existem em gérmen e amalgamadas no ser humano desde o seu nascimento e participam de suas metamorfoses ao longo da vida, interagindo com as forças orgânicas.

2.2.1 Os três nascimentos

Após o nascimento, a criança fica completamente entregue aos seus processos vitais (alimentação, metabolismo, sono, movimentos descontrolados), por isso, dorme a

maior parte do tempo⁶⁶. Conforme Lanz, o fato de ter, mesmo durante o estado de vigília, uma consciência reduzida, torna-a extremamente vulnerável às influências do ambiente, permeando-a sem barreiras, fazendo dela um órgão sensório inteiro, totalmente receptivo, com efeitos profundos sobre a sua organização física e psíquica para todo o seu vir-a-ser.

Ao mesmo tempo, seus processos vitais e seus impulsos interiores manifestam-se num fluxo volitivo ininterrupto. A repetição e a imitação são suas resposta naturais ao ambiente. “Isso não contradiz o fato de a criança ser, ela mesma, criativa desde cedo. Contudo, a relação com o mundo ambiente é sustentada por uma confiança e uma abertura que seriam impossíveis em qualquer outra fase da vida humana”, acrescenta Lievegoed (LIEVEGOED, 1994, p.14).

Segundo Steiner, um grande período de *metamorfose* culmina, no final do primeiro setênio de vida, com a segunda dentição. “O ponto final desse trabalho são os dentes definitivos, que substituem os herdados. Eles são a incrustação mais sólida no corpo físico e por isso aparecem em último lugar nessa época da vida (STEINER, 2012, p.25).” No entanto, pontua: “A troca dos dentes não constitui apenas um fato físico na vida humana. *O ser humano inteiro passa por uma metamorfose* (STEINER, 2013, p.7).” Mudanças significativas acontecem nesta fase, que se caracteriza pela identificação completa entre os processos físicos-corpóreos e os processos anímicos-espirituais (*idem*, p.8). Quanto ao comportamento, a *imitação* inconsciente cede lugar à *identificação* ao longo do primeiro setênio.

De acordo com as observações da *ciência do espírito* antroposófica, *forças plasmadoras* ou *etéricas* dão continuidade ao processo de formação interna do organismo, fora do ventre materno, e dedicam-se intensamente ao seu funcionamento até o fim desse período, quando uma parte dessas forças deixa de atuar nesse campo e passa a estar disponível para outras funções “no âmbito das representações, das lembranças e de outras nuances da alma que a criança desenvolverá após a segunda

⁶⁶ Segundo Canani e Silva: “Comparativamente, as diferenças que se observam (...) nos diferentes estágios de sono entre recém-nascidos e crianças sugerem que se trate de um processo evolutivo. O recém-nascido dorme mais tempo que as crianças menores, com períodos fragmentados de sono distribuídos ao longo do dia, que vão se consolidando num período único à noite (CANANI e SILVA, 1998).” Os mesmos autores informam que durante o sono há uma secreção aumentada de hormônios anabolizantes, tais quais o hormônio do crescimento, a prolactina e a testosterona, em sua fase NREM, bem como o aumento da síntese proteica no cérebro, na fase REM. In CANANI, Simone F. e SILVA, Fernando A. de A. *Jornal de Pediatria da Sociedade Brasileira de Pediatria*, 1998. Disponível em <http://www.iped.com.br/conteudo/98-74-05-357/port.pdf>. Consultado em 01.06.2017.

dentição (STEINER, 2013, p.4).” A reunião dessas refinadas forças *plasmadoras*, associadas, por um lado, ao crescimento e à nutrição, como em todos os seres dotados de vida, desde os vegetais, e, por outro, no ser humano, à memória, à lembrança⁶⁷ e às representações mentais, constitui o denominado *corpo etérico*. Ou seja, enquanto formam o organismo físico-corpóreo, essas forças formam-se, organizam-se enquanto corpo. É ao nascimento desse *corpo etérico* que Steiner se refere como segundo nascimento.

O terceiro seria o nascimento do *corpo anímico* ou *astral*, ao fim do segundo setênio, portador das dores e prazeres, instintos, apetites, paixões (STEINER, 2012, p.17) – abordado à parte no próximo item. Entre a troca dos dentes e a puberdade, as forças e energias empenhadas anteriormente na constituição plástica do organismo, passam a estar disponíveis como energia vital e forças cognitivas em desenvolvimento, especialmente a memória, ao passo que se concentram, por outro lado, na concepção do que permanecerá durante toda a vida humana como veículo ou expressão da vida sentimental. Essa configuração sensível é um membro comum à constituição dos animais, caracterizando-se não meramente pela resposta sensorial a uma excitação exterior, como manifestam também os vegetais, mas pela sua reflexão por meio de um processo *interior*⁶⁸, como alegria ou dor, instinto, cobiça, etc. (*idem*, p.18).

Steiner fala desses três nascimentos no intuito de advertir sobre a delicadeza da criança, bem como a sutileza com que deve ser compreendida e cuidada, a brandura com que deve ser tratada, visto que é um ser em progresso, em processo formativo, que deixa o envoltório físico do ventre materno, percorrendo ainda etapas orgânicas e

⁶⁷ König esclarece que, na concepção steineriana, o desenvolvimento da memória percorre três etapas ou três formas de lembrança: a 1ª. etapa corresponderia ao ‘perceber’ ou a uma lembrança localizada, pontual, que ainda não se organiza sobre um fio de memória; a 2ª. etapa seria o ‘recordar’ ou a lembrança rítmica, constituindo já uma estrutura ou um *continuum* que começa a ser incorporada às vivências da consciência, por volta dos 3 anos de idade – podendo ser associado filogeneticamente à memorização rítmica das tradições orais, como das epopeias; a 3ª. etapa seria a ‘lembrança imaginativa’, correspondente à memória figurativa ou cronológica, mais puramente intelectual. As três formas de lembrança coexistem, predominando ora uma ora outra, sendo particularmente apropriada a uma ou outra atividade, ou ainda particularmente desenvolvida em cada pessoa, conforme suas aptidões e tendências pessoais (KÖNIG, 2011, p.58-60).

⁶⁸ Sobre isso, Lanz esclarece, comparando plantas e animais: “(...) a planta é aberta: a superfície da folha (...) está exposta e permeável às forças de fora. Ela não tem vida ‘interior’. O animal, por seu lado, parece-nos mais ‘fechado’, mais isolado do mundo externo; e isso não apenas fisicamente. Existe nele uma espécie de espaço interior, que não é apenas físico (estruturação do sistema do corpo, órgãos com funções definidas, etc), mas também anímico. No animal há um ‘mundo próprio’ de reações, instintos, atitudes, graças ao qual ele ocupa um lugar isolado dentro da natureza, enquanto a planta é entregue ao mundo, sendo a cada momento atravessada por suas influências (LANZ, 1997, p.23).”

anímico-espirituais de fortalecimento e adequação ao mundo físico, sob pena, inclusive, de desencadear anomalias ou deformidades que só se manifestem mais tarde.

Disso dependerá sua capacidade de atuação no mundo posteriormente, no seu período adulto, de extroversão ou expansão, assim como a realização plena e livre de suas necessidades espirituais ou existenciais. Por ora seu querer ainda dorme no organismo e seu pensar, enquanto potencial reflexivo, de abstração e consciência, subjaz em estado germinal. O envoltório materno que a protegia e nutria, agora é substituído pelas forças e elementos do mundo físico exterior. O dever, o direcionamento a uma meta e a moralidade são-lhe completamente estranhos nesse momento. Assim, recomenda Steiner zelosamente:

Assim como antes do nascimento não se pode expor a criança às influências do mundo ambiente físico, não convém deixar que antes da segunda dentição atuem sobre o corpo etérico as forças que, para este, são como as impressões do meio ambiente para o corpo físico. E só a partir da puberdade se deveria dar lugar às influências correspondentes ao corpo astral (STEINER, 2012, p.25).

Mais que isso, Steiner aponta a necessidade, especialmente ao educador, do que define como um verdadeiro conhecimento do ser humano, referindo-se ao conhecimento da sua quadrimembração (corpo físico, corpo *etérico*, corpo *anímico* e *eu*)⁶⁹, ou seja, a consideração do seu âmbito anímico-espiritual em interação com o físico-corpóreo:

Da mesma forma é preciso, para dominar a arte da educação, que se conheçam a fundo os membros da entidade humana e sua evolução em detalhes... É preciso saber sobre que parte do ser humano é lícito exercer influência em dada época da vida, e como tal influência pode ser exercida de forma adequada (STEINER, 2012, p.26).

Depois da troca dos dentes, segundo Steiner, as forças vitais, dedicadas à função construtora do organismo liberam-se paulatinamente dessa tarefa na cabeça e no tórax, ficando à disposição para a atuação anímico-espiritual, no que tange ao desenvolvimento da memória e imaginação, tão peculiares na infância. Acrescenta o autor: “Durante esse período, os órgãos físicos devem assumir formas definidas; sua estrutura recebe certas tendências e rumos. O fenômeno do crescimento ainda existe mais tarde, mas sempre se produz de acordo com as formas elaboradas durante o período aludido (*idem*, p.27)”.

⁶⁹ Ver no Capítulo 1.

A criança nessa fase aprende por *imitação e exemplo*. Ela é em sua totalidade um *verdadeiro órgão sensorio*, imitando interiormente tudo o que acontece ao seu redor, tudo o que os sentidos possam perceber – não apenas o que materialmente lhe afeta: “Isso inclui todas as ações morais e imorais, inteligentes e tolas que a criança possa perceber (*idem*, p.27).” E essa imitação, conforme Steiner, confere aos órgãos físicos suas formas definitivas, agindo sobre suas forças espirituais, à medida que se entende que forças podem se consubstanciar fisicamente e vice-versa. Essa compreensão é convergente aos desenvolvimentos da chamada medicina psicossomática⁷⁰ e da Psicossíntese, de acordo com a psicóloga italiana Ana Maria La Sala Batà, que considera que a doença pode ter raízes profundas e assomar de causas internas.

Steiner explica, fazendo alusão à atividade perceptiva do *olho* humano:

Sem levarmos em consideração o que, por meio do olho humano, chega ao âmbito das representações imaginativas, a organização do olho, de fato, também se caracteriza por reproduzir interiormente o ambiente. É somente assim que a atividade representativa se apodera das imagens reproduzidas. A atividade representativa, portanto, se junta à percepção sensorial. Na primeira infância, a criança, como um todo, é, de maneira totalmente inconsciente, um órgão sensorio. Em seu interior ela reproduz o que percebe principalmente nas pessoas ao seu redor. Não obstante, tais *imagens interiores* não são meras imagens; são *ao mesmo tempo, forças* que organizam física e plasticamente a criança em seu interior (STEINER, 2013, p.10).

De acordo com isso, nessa fase deve-se permitir um livre desenvolvimento da memória e da imaginação infantil, cuidando-se para que o ambiente ao seu redor seja saudável e lhe apresente boas referências, tanto no sentido estético, quanto no moral. A criança deve ser deixada totalmente à vontade para escolher o quê recordar, o quê relembrar; ou seja, não deve ser instada a isso por exercícios de treinamento de memória.

O psiquiatra e médico antroposófico Bernard Lievegoed avalia que a criança atinge a maturidade para o aprendizado a partir do momento que se torna capaz de fixar uma tarefa e desejar levá-la até o fim, sendo esse um índice de intencionalidade, da vontade que diferencia significativamente seu contexto anímico. Ele explica que nos

⁷⁰ Segundo o médico e psicanalista húngaro, a quem se atribui a fundação da medicina psicossomática, Franz Alexander (1891-1964), teoricamente “cada doença é psicossomática, uma vez que fatores emocionais influenciam todos os processos do corpo, através das vias nervosas humorais e que os fenômenos somáticos e psicológicos ocorrem no mesmo organismo e são apenas dois aspectos do mesmo processo (ALEXANDER *apud* CERCHIARI)”.

primeiros anos de vida o impulso volitivo para a atividade tem origem nas funções vitais do organismo. Na fase seguinte, são desejos, instintos ou cobiças que impulsionam a ação. Ao longo do sexto ano, contudo, o “brincar por brincar” é substituído por um brincar com uma meta a ser atingida; o que era construído e desfeito com a mesma alegria agora precisa ser continuado. E pontua, realçando a importância da fantasia lúdica:

Só podemos chamar de “vontade” aquela força capaz de dirigir a cobiça ou proporcionar-lhe uma meta. A vontade propriamente dita começa a preparar-se durante a fase da fantasia ativa. É da brincadeira criativa – dirigida, em suas repetições, pelas ondas do sentimento – que nascem ações (LIEVEGOED, 1994, p.54).

Outra característica dessa maturidade da criança para o aprendizado, apontada por Lievegoed, é a percepção da sua incapacidade ou insuficiência para dar existência real ao que vislumbra com a sua fantasia, pedindo ajuda aos adultos. Antes disso, a criança transforma qualquer objeto com a sua fantasia; é quando um trapo toma lugar do brinquedo que quiser inventar, seja uma bolsa ou uma boneca – “O objeto exterior é (então), no máximo, um núcleo cristizador para a fantasia (*idem*, p.55).” Lievegoed acrescenta que essa vivência da própria incapacidade de plasmar o mundo ao seu redor gera a crise de separação entre o *eu* e o mundo exterior. Antes disso, o jorro da sua vida emotiva para o mundo ambiente é tão forte que só reencontra nele o seu próprio ser.

2.2.2 O brincar

A observação do brincar infantil revela mudanças significativas para o discernimento do despontar do sentir na criança, “aquele instante em que pela primeira vez ela se subtrai à vivência exclusiva da redondeza e *aparenta indícios de um mundo emocional estruturado* (LIEVEGOED, 1994, p. 50).” Lievegoed assinala que, no segundo setênio, a vida dos sentimentos assume um caráter de sonho, semiconsciente, como será o *sentir* na idade adulta, sempre menos consciente que o processo pensante.

Esse *sentir* deixa, então, de estar estritamente vinculado, como no primeiro setênio, à reação direta de agrado ou desagrado em relação ao mundo ao seu redor, em constante oscilação da vida anímica em seu aspecto emocional, como ocorre também aos animais, para expressar, a partir do segundo setênio, uma vida interior, um sentir individual, de um *eu* que gradualmente desperta e se percebe *perene* na oposição ao mundo. Por isso, Lievegoed considera premissa para essa fase da vida emocional infantil o surgimento da consciência do *eu*, em torno dos 3 anos de idade, identificada com o “período da birra”, em que a oposição do *não* é descoberta como autoafirmação de si, quando também a criança passa a se referir a ela própria na primeira pessoa.

Manifestação desse processo é, por volta dos 4 anos, o aflorar da *fantasia criativa*, que transforma o ambiente externo conforme suas necessidades interiores. A satisfação sensível da criança não se restringe mais apenas à alternância entre as sensações de bem-estar e mal-estar, ligadas a necessidades orgânicas como à de movimento e descanso, nem ao jogo lúdico sugerido por objetos que se encontram casualmente no seu campo de visão.

Surge, assim, uma nova dimensão, demandando a criação de algo que não existe: espaços tornam-se passagens, esconderijos, pontes, portais; o ambiente físico se encanta com a *aura* dos mistérios, cores e nuances imaginativas, a brincadeira adquire o caráter mágico, ritualístico. Lievegoed adverte sobre o papel do adulto para o desenvolvimento nessa fase, como propiciador de um “brincar sem entraves”: “O adulto deveria levar muito a sério esse brincar e enriquecer a vida interior da criança, proporcionando-lhe novos conteúdos e novas oportunidades (*idem*, p.51)”.

Para Rudolf Steiner, a criança é dotada naturalmente de um sentido estético, que, como em uma planta, pode ser cultivado e ter as inflorescências, que lhe pertencem em potencial desde a semente, plenamente desabrochadas; bem como podem

apresentar-se deformadas, murchar em botão ou simplesmente deixar de existir. O brincar será decisivo para o desenvolvimento desse sentido estético, que tem como contrapartida a construção do Si mesmo, de acordo com a cosmovisão de Goethe e Schiller. A Antroposofia acrescenta a isso a integração entre as dimensões físico-corpórea e anímico-espiritual, entrevendo o efeito físico do cerceamento às necessidades afetivas, emocionais e imagéticas da criança: “A alegria e o prazer são as forças que melhor plasmam as formas físicas dos órgãos (STEINER, 2012, p.31)”.

Steiner estende sua observação à interação entre a criança e seu brinquedo, conferindo a máxima relevância o tema no seu aspecto mais sutil e com uma ilustração que pode iluminar muitos aspectos pedagógicos:

Assim como os músculos da mão se tornam fortes e vigorosos quando exercem atividades apropriadas, o cérebro e os demais órgãos do corpo humano seguem o rumo certo quando recebem do ambiente os impulsos adequados. Um exemplo ilustrará melhor o que queremos dizer. Pode-se fazer para uma criança uma boneca com um guardanapo dobrado (...). Também se pode comprar uma ‘linda’ boneca, com cabelos genuínos e bochechas pintadas, e dá-la à criança. (...) Tendo à sua frente o guardanapo dobrado, a criança deve, por meio de sua fantasia, acrescentar algo que o transforme em figura humana. Essa atividade da fantasia tem efeito plasmador sobre as formas do cérebro. Este se ‘abre’ da mesma maneira como os músculos da mão se deixam permear por uma atividade conveniente. Se a criança ganha a chamada ‘linda boneca’, nada resta ao cérebro, e ele se atrofia e resseca em vez de desabrochar. (...) Todos os brinquedos que possuem apenas formas mortas e matemáticas ressecam e destroem as forças plasmadoras da criança, enquanto tudo o que suscita a ideia da vida atua de maneira sadia (STEINER, 2012, p.29).

Aos 5 anos aproximadamente, esse brincar criativo incansável atinge seu auge, caracterizando-se essencialmente pela repetição dos processos criativos em ritmos aparentemente infinitos. De acordo com as observações de Lievegoed: “A criança sadia dessa fase não sabe parar. Quando o faz é para começar outra brincadeira ou porque, tendo afinal ficado cansada e faminta, as reações naturais lhe impõem uma pausa (*idem*, p.53)”. Ela também é capaz de ouvir avidamente a mesma história, recontada diversas vezes, exigindo-a em todos os seus mínimos detalhes, tornando-a mais bela a cada repetição, bem como acontece com as brincadeiras infantis de roda e de rima – cuja reminiscência, poder-se-ia dizer ressurgir, em muitas culturas, em práticas lúdicas adultas, como a ciranda praieira, e na origem de gêneros musicais populares improvisados como a embolada e o samba de partido alto.

A chave da compreensão dessa brincadeira incansável, segundo esse psiquiatra, é o ritmo:

Pelo ritmo a criança aprende o que ainda não pode aprender de modo abstrato. (...) Enquanto transcorre ritmicamente, não cansa por ligar-se aos processos rítmicos do homem, os quais, como a respiração e o batimento cardíaco tampouco podem cansar. Quando na brincadeira há algo arrítmico ou intelectual, a criança se cansa rapidamente (LIEVEGOED, p.53-54).

2. 2.3 O ritmo e o desenvolvimento anímico da criança

O ritmo é um elemento central para a compreensão do mundo, sob o ponto de vista da Antroposofia, e, por conseguinte, do ser humano, que o integra e o espelha, em seu microcosmo. A vitalidade situa-se na relação entre polaridades que interagem – no lugar de dualismos que se excluem e combatem. Essas polaridades movem-se, alternam-se, permeiam-se, complementam-se. São características da vida, para essa *ciência do espírito*, ampliada, a flexibilidade, a resiliência, mas sobretudo a *metamorfose*; gradações e nuances de intensidade, reestruturações e reorganizações de seus componentes em novas formas ou *Gestalten*.

Assim pulsa a vida no Cosmo, constituído por substâncias inorgânicas e orgânicas, tal qual todo o ser dotado de vida. Forças e energias atuam sobre o planeta e tudo o que nele existe, gerando situações temporárias de equilíbrio; são forças de atração e repulsão, forças anabólicas e catabólicas, impulso e resistência, movimento e inércia, força da maré lunar, irradiações solares, luz e trevas, entre outras. Para Rudolf Steiner, como herdeiro de tradições filosóficas e místicas orientais e clássicas, cotejar proporções faz dos números denominadores comuns em vários processos temporais e mesmo estáticos – porque mesmo a condição estática é provisória –, sendo possível entrever ritmos em todo o universo, estabelecendo desenhos, curvas, relações.

O uso de metáforas e analogias a fim de se aproximar e elucidar mistérios remonta ao pensamento da antiguidade pré-cristã. O matemático Oscar João Abdounur, em seu livro sobre as relações entre a Matemática e a Música, aborda a importância do pensamento analógico na construção e reconstrução de significados, ressoando em distintos terrenos. O autor atribui a valorização excessiva, no cenário ocidental, da lógica formal, dedutiva – ferramenta muitas vezes exclusiva no campo epistemológico – ao desenvolvimento da Lógica Formal, a partir de Aristóteles, mormente através de Descartes, fundador de uma concepção mecanicista do Cosmo e do ser humano, bem como aos conceitos de causalidade e direcionamento (ABDOUNUR, 2006, p. X). Segundo ele, o primeiro registro científico, de fato, associando matemática e música

data do século VI a.C., na escola pitagórica, relacionando *intervalos musicais* ao conceito matemático de *razões*. A associação entre números e fenômenos sonoros, pelo parâmetro da frequência, será posteriormente a base do desenvolvimento da ciência acústica e da música como arte autônoma.

Caroline von Heydebrand⁷¹, professora da primeira Escola Waldorf Livre, fundada por Rudolf Steiner, em 1919, em Stuttgart, observa a importância vital dos ritmos para o desenvolvimento orgânico e anímico da criança:

O ser humano aprendeu a livrar-se deles (os ritmos que regem os processos orgânicos), pelo menos em parte. Pode estar acordado à noite, dormir de dia, alimentar-se em intervalos irregulares, fechar-se no quarto durante o verão e sair durante o inverno, etc. A criança não pode fazer isso da mesma maneira; ela precisa de ritmos e o exige. Seu organismo quer alimentar-se sempre à mesma hora, dormir e estar acordado a intervalos determinados. Quanto mais rítmica a vida da criança, mais perfeita a sua saúde. E também o alimento anímico deve ser-lhe fornecido ritmicamente, já que na criança a vida anímica está intimamente ligada à vida orgânica; tanto as brincadeiras quanto os estudos devem, pois, ser integrados no ritmo do dia. (...) Toda irregularidade perturba as faculdades anímicas que delicadamente desabrocham no organismo; toda ordem as protege e cultiva, desde que observadas sem fanatismo (HEYDEBRAND, 2014, p.100).

Segundo Rudolf Steiner, no segundo setênio da vida humana, período compreendido entre a troca dos dentes, por volta dos 7 anos de idade, e a maturidade sexual, ocorre o *segundo nascimento* do ser humano: ‘liberto’ do seu *envoltório etérico*, analogamente ao envoltório físico do ventre materno, que protege o nascituro, o ser tem as forças que compunham esse envoltório transformadas e direcionadas a outras funções, como a memória, além de se concentrarem em prol do desenvolvimento do *corpo astral* ou *anímico*. Posteriormente o mesmo acontecerá em relação ao *envoltório* das forças anímicas – antes disso a criança requer cuidados e proteção ante o mundo exterior (STEINER, 2012, p.24).

O foco da atuação das forças *etéricas*, neste momento, passa a ser o *corpo astral* ou das sensações, relacionado ao *sentir*, que tem, de acordo com a Antroposofia, sua base fisiológica nos pulmões e no coração. “O sentir vive em todo o ser humano,

⁷¹ Carolyn von Heydebrand, doutora em Filosofia, foi professora da primeira Escola Waldorf Livre, desde a sua fundação, por Rudolf Steiner, em 1919, em Stuttgart, e é considerada a fundadora do seu Jardim da infância. Faleceu, por problemas de saúde, em 1938, depois de ter desempenhado importante papel para a difusão e a consolidação da Pedagogia Waldorf também em escolas da Holanda e da Inglaterra. Esse texto pedagógico, intitulado *A natureza anímica da criança*, legado como um “esboço” ou um relato proveniente da sua experiência docente, foi reeditado depois da reabertura dessa escola, em 1945, depois de um período de 7 anos suspensa, durante a guerra, e segue sendo, em muitas traduções, um texto importante para a compreensão da criança, sob a ótica da Pedagogia Waldorf.

mas particularmente na zona respiratória média”, escreve o médico da Escola Waldorf de Stuttgart, Armin Husemann (HUSEMANN, 2004, p.174), reiterando a concepção do ser humano trimembrado, com sua pesquisa fisiológica.

Conforme essa concepção, os órgãos do meio, o coração e os pulmões são o cerne do sistema rítmico e são responsáveis pelo equilíbrio entre os dois outros sistemas, o neurossensorial, sede do *pensar* e da imaginação, e o metabólico-motor, vinculado ao *querer* em seu estado mais puro. O médico antroposófico complementa, mostrando a interpenetração entre os três sistemas: “O coração mostra sua relação com os membros pelo fato de ser inteiramente músculo. O pulmão representa o ser humano consciente superior na esfera média: a respiração pode ser controlada voluntariamente e serve ao pensar por meio da linguagem”. E conclui: “Uma pessoa é saudável se os pulmões e o coração podem equilibrar essa polaridade (*idem*, p.175)”, ilustrando, em seguida, uma falha do sistema rítmico como origem patológica da bronquite crônica severa.

É interessante notar como se situa no sistema rítmico a função primordial da manutenção da vida, sendo possível a prorrogação do “estado vegetativo”, por via mecânica, depois da morte cerebral, mas não o contrário. Além disso, é digno de nota o fato de esse sistema ser permeado, nessa concepção, pela vigília do pensar e o sono da vontade, imerso principalmente no estado do sonho dos sentimentos, à medida que o coração é um músculo involuntário, cujo funcionamento (ou o *beat*) é alterado pela emoção e pelos sentimentos, muitas vezes de modo inconsciente – conformando inclusive o corpo físico pela inibição psicológica parcial da respiração, embora possa ser controlado por ela, de modo consciente.⁷²

Em uma de suas oito conferências acerca da educação da criança e do jovem, proferidas em Dornach, em abril de 1923, Rudolf Steiner salienta a importância de uma transformação orgânica no sistema rítmico, que se conclui entre 9 e 10 anos de idade e tem efeito decisivo no âmbito anímico-espiritual da criança: “Até os nove anos, a respiração prepondera; depois, mediante uma luta dentro do organismo, instala-se uma

⁷² Veronese, em seu artigo, analisando lesões e distúrbios orgânicos de origem respiratória psicossomática, explica: “Quando surge uma ansiedade, existe a contração da musculatura por defesa. As condições sociais e culturais influenciam diretamente neste processo, bem como uma educação repressora e culpabilizante, determinando o modo que uma pessoa respira, se comporta, se movimenta e como mantém sua postura.” In VERONESE, Liane. **O bloqueio respiratório e suas consequências sobre a saúde emocional**. Curitiba: Centro Reichiano, 2008. Disponível em: <http://www.centroreichiano.com.br/artigos/Artigos/VERONESE.%20Liane%20-%20O%20bloqueio%20respiratorio.pdf>. Consultado em 12.06.2017.

espécie de harmonia entre a batida do pulso e a respiração, e a circulação sanguínea então prepondera (STEINER, 2013, p.62).”

A partir dessa fase, segundo Steiner, a criança passa a querer, muito mais do que antes, ser abordada musicalmente, ritmicamente; o elemento musical adquire facilmente a característica da dança e do movimento. Para essa criança, o mais importante o educador seja um “artista da vida” (STEINER, 2014, p.17). Steiner preocupa-se com a imposição do intelecto como uma exigência precoce, que possa oprimir o seu processo respiratório, assim como a imposição de uma vontade unilateral do docente: o bem-estar encontra-se no equilíbrio entre o aspecto volitivo e intelectual do docente, permitindo a formação do sentimento “que tende para a imagem e que se manifesta numa capacidade de flutuar. (*idem*, p.39)”.

O conceito de ritmo é entendido, no pensamento steineriano, de modo amplo e essencialmente associado à vida, em contraposição ao homem-máquina cartesiano, tendo como metáfora máxima a respiração, a alternância entre sístole e diástole, abrangendo desde tempos cósmicos, expandidos, até o tempo de uma aula, em que tudo deve decorrer ritmicamente, em função do desenvolvimento saudável e integral da criança. O ritmo, na concepção pedagógica de Steiner, torna-se um princípio norteador da relação entre educador e educando – e entre ambos e o conhecimento ou os saberes de que, juntos, se aproximarão, como cocriadores, numa jornada de autoeducação, num sentido de formação humana, de *Bildung*, assentada no amor, na compreensão, na confiança mútua e na colaboração.

A educação, para Rudolf Steiner, é, por isso, não apenas um *mister* artístico como uma responsabilidade de todo o adulto para com as crianças, à maneira de uma comunhão espiritual entre seres existencialmente irmanados pela condição humana. Distanciados circunstancialmente em ciclos temporais diversos, encontram-se, contudo, na atemporalidade e na verdade do amor.

Essa capacidade de compreender e respeitar o *outro*, como um indivíduo dotado de um devir latente, depende da capacidade de identificar a si próprio como um *eu* com todas as suas idiossincrasias, que Steiner atribui a um sentido superior, o *sentido do eu*, como será abordado com mais detalhe mais à frente. A responsabilidade e a arte de educar só podem ser plenamente exercidas mediante a consciência da liberdade, aprofundada pela perspectiva espiritual, que transcende o que há de provisório na experiência humana, sobretudo a vida social.

O *ritmo* entretecido a cada processo de ensino-aprendizagem é, portanto, único e imprevisível, dependendo do encontro único entre o educador e os educandos que compõem a sala de aula, como uma pequena célula-social, um organismo particular e vivo, que varia a cada dia, de instante em instante, até mesmo conforme aspectos sutis como a sucessão de matérias de ensino ou conforme a disposição espacial dos alunos, como sugere Steiner, por semelhança de temperamento⁷³. Um dos aspectos fundamentais para o estabelecimento desse *ritmo* vital em aula é a alternância entre estados anímicos relacionados a contração e expansão, sendo a ilustração mais evidente e exemplar disso a oposição entre concentração intelectual e humor.

Saliente-se aqui que, no segundo setênio, todo o processo de ensino-aprendizagem deve transcorrer por meio de imagens, metáforas, analogias, aproximações por semelhanças, da fantasia, dando lugar amplo à criatividade dos educandos e do educador – não por conceitos abstratos. O humor é associado à metáfora da expiração, como *descontração*, contraposto à inalação do que é dito pelo professor na sua explanação; é o que renova o ânimo e permite o repouso do pensar e do sentir, bem como o surgimento do entusiasmo e de *insights* valiosos, o fortalecimento da vontade de se aproximar do conhecimento ou de desenvolver uma capacidade.

O bom preparo do educador para a aula é essencial, dando-lhe a segurança do saber como um *pertencimento*, não só para permitir que se instale tranquilamente a fluidez dessa respiração, como para permitir que jogue com o tema de maneira criativa, aberta a improvisos ou ‘provas’, a novas ideias a partir do *outro* ou dos educandos, admitidos como partícipes do processo educacional. Nas palavras do pedagogo: “(...) quando não estamos bem preparados, não temos ideias porque ainda estamos mastigando a matéria da aula. Isso estraga a expiração e não deixa entrar na alma o ar fresco, cheio de humor (STEINER, 2013, p.118).” A *descontração* é valorizada como uma ruptura de um estado que não pode se prolongar demasiadamente, visto como uma espécie de enrijecimento, com um amplo espectro de consequências, muitas delas tácitas.

⁷³ O reconhecimento dos temperamentos dos educandos é considerado essencial e imprescindível ao educador, na Pedagogia Waldorf, e o tema permeia toda a obra pedagógica de seu fundador, sendo abordado também por outros autores antroposóficos. Esse tema não será enfocado nesta dissertação, pela limitação de tempo e extensão. Cabe, porém, esclarecer tratar-se do legado de várias tradições ancestrais, especialmente desenvolvido nos estudos filosóficos medievais e considerados centrais ainda em Kant, para o entendimento da psicologia humana. São eles: melancólico, fleumático, colérico e sanguíneo.

Tácito também é o conhecimento ou a maneira como pode ser elaborado, na concepção de Steiner, permanecendo latente ou inconsciente até uma circunstância, muitas vezes bem posteriormente, em que possa emergir, ao adquirir verdadeiro sentido para o educando. Por isso, recomenda uma outra abordagem da memória:

Não ficaremos desconsolados se a criança esquecer alguma coisa que já havia assimilado; pois as coisas passam do saber para a capacidade. E é muito importante que tenhamos as coisas, mais tarde, como capacidades. Nós não as teremos como capacidades se formos sobrecarregados com o saber. É importante saber disso e introduzir realmente na prática pedagógica o seguinte: só devemos incorporar na memória o tanto que é exigido pela vida social. Não tem sentido sobrecarregar a memória (STEINER, 2013, p.110).

A memória, para Steiner, surge primeiramente na criança como um hábito corpóreo, sendo tudo nela adquirido ou incorporado pela imitação, que é investida de uma característica especial, a partir do envolvimento com a linguagem, gérmen para a segunda grande evolução ontogenética:

(...) forma-se um delicado hábito interior quando ela percebe a palavra; e, de um hábito muito desenvolvido, que aparece posteriormente como hábito e que ainda é mais uma qualidade corpórea, surge aquilo que mais tarde, a partir da troca dos dentes, se torna o hábito anímico, a memória.

O filósofo austríaco refere-se assim a uma memória corporal, poder-se-ia dizer cinestésica, precedente ao entendimento, que percebe antes gestos que lhe fazem sentido, a atos humanos, e que reproduz em seu interior todo o ambiente à sua volta. Para ela, é mais importante o *como* do que o *o quê*. Um outro aspecto importante do *ritmo* no processo de ensino-aprendizagem, nesta perspectiva, é, portanto, a alternância entre memória e esquecimento, bem como a que se estabelece entre a vigília e o sono - na acepção literária e analógica. Por isso, o sono é considerado um momento imprescindível para o aprendizado e é incluído como uma etapa nesse processo.

Em seu artigo sobre o *ritmo* na pedagogia, em que aproxima Steiner de dois outros pedagogos que se dedicaram a esse tema no século XX, Arve Mathisen, da Universidade Rudolf Steiner, em Oslo, explica a conexão entre a concepção antropológica triádica do criador da Antroposofia e as três etapas de ensino. Na primeira, a matéria é vista objetivamente na experiência, envolvendo o fazer, relacionado à vontade, engajando o ser inteiro no estudo; em seguida, uma revisão mais mental do que foi experienciado, requisita o sistema rítmico, movida por impressões e sensações. Só no dia seguinte, após uma noite de sono de elaboração do espírito, o

educando é instado a se reaproximar cognitivamente do objeto de estudo, de modo contemplativo, contribuindo com sua compreensão e julgamento individual do fenômeno. O sono, nessa cadeia, é visto como uma pausa, uma inspiração, uma internalização, associada especialmente ao espírito, “cuidando e dando tempo e atenção ao vulnerável processo do pensar” (MATHISEN, 2015, P.57) - buscando, assim, garantir um espaço individual, livre, na construção coletiva do conhecimento, além de favorecer o seu aprofundamento.

O ritmo cíclico também é preconizado numa perspectiva mais ampla, como uma “espiral cíclica de aprendizado” ao longo dos anos de formação, de modo que os assuntos são retomados, em momentos diferentes, irrigados, nesse decurso, por outros conhecimentos e experiências, tendo em vista a mudança, em termos pessoais, dos próprios agentes ou “cocriadores” (STEINER, 2013, p.97) nesse processo, educador e educandos, num horizonte expandido de capacidades sensíveis e cognitivas. O fato de haver um mesmo professor que acompanha uma classe do primeiro ao oitavo ano do Ensino Fundamental, permite um conhecimento e um entrosamento mútuo aprofundado, com base na confiança, enriquecendo essa relação e sua interação com o objeto do ensino.

Como na concepção antroposófica corpo, alma e espírito estão intimamente imbricados, interpenetrando-se continuamente, o que poderia ser uma metáfora orgânica de contração, morte e estagnação, como coágulo ou esclerose, torna-se, assim, uma possibilidade real de efeito nocivo somatizado a longo prazo. Do mesmo modo, uma respiração encurtada, o ar retido nesse período do segundo setênio, em que o ser humano ainda está sendo organicamente plasmado, como instrumento corpóreo para vida adulta, e em que a respiração é um processo muito intenso e livre⁷⁴, pode causar posteriormente distúrbios respiratórios.

⁷⁴ O ritmo respiratório das crianças, bem como a circulação sanguínea, são bem mais intensos na criança do que no adulto, passando por um decréscimo gradual ao longo do seu crescimento. A frequência cardíaca normal de um recém-nascido varia entre 130 a 160 batimentos cardíacos por minuto, decaindo para 90 a 120 batimentos cardíacos por minuto, entre 6 e 11 anos. No caso da frequência respiratória, a de um recém-nascido, considerado normal, fica entre 40 a 45 movimentos respiratórios por minuto, reduzindo-se para 16 a 20 movimentos respiratórios por minuto na adolescência, segundo dados fornecidos pelo documento “Semiologia Pediátrica: linha de cuidados da saúde da criança”, sob coordenação do Dr. Jorge Manes Martins, divulgado pela Secretaria Municipal da Saúde da Prefeitura de Volta Redonda (RJ). Disponível em: <http://www.voltaredonda.rj.gov.br/saude/cuidados/Saude%20da%20Crianca%20-%20A%20Consulta%20Pediatria%20-%20Fornecendo%20informacoes%20VR.pdf>. Consultado em 15.06.2017.

Assim Steiner refere-se à insistência inadequada no intelecto, na idade em que recomenda que o conhecimento se apresente envolto em imagens vivas, destacando a importância do aspecto artístico na educação: “Ao exagerar-se o intelectual, quando não se tem condições de passar para o imagético, o processo da criança torna-se sutilmente, intimamente desorganizado. Quero dizer que o desordenado se densifica causando um processo de expiração precário (STEINER, 2014, p.38).” E explica em outra conferência do mesmo ciclo, sobre metodologia de ensino:

Querer educar o corpo apenas influenciando sobre ele é um absurdo. Pois o que é assimilado pela alma na infância aparece na idade adulta como predisposição corpórea saudável ou doentia. Se o anímico da criança for deformado, a deformação passará para a constituição corpórea. Pois na criança todo impulso anímico se transmite à respiração, à circulação sanguínea, à atividade digestiva, tornando-as saudáveis ou doentias. O que se forma de doentio na criança muitas vezes ainda não é percebido. Fica só como germe, mas o germe cresce juntamente com a pessoa. E muitas doenças crônicas que aparecem nela aos quarenta anos são o resultado de uma deformação da alma na primeira ou segunda década da vida (*idem*, p.96).

Vale mencionar a semelhança neste ponto com o conceito reichiano de *couraça* e a sua noção de sistema integrado de corpo e mente, embora Steiner tome as causas e manifestações dessas obstruções de modo mais amplo que este último em sua associação com a *energia libidinal*. O psicanalista austríaco Wilhelm Reich (1897-1957), a partir da década de 40, no que é considerado o terceiro período da sua biografia, por Albertini (ALBERTINI *apud* FARIA, 2009, p.4), dirige seu olhar também à infância. Ele passa, então, a considerar a profilaxia de neuroses, a partir da educação das crianças e, sobretudo, da autoeducação dos pais e dos educadores, a fim de evitar que as *courças* fossem reproduzidas nas crianças. Assim, de acordo com Reich, a preservação do seu *princípio bioenergético* ou vigor biológico “as capacitaria para tomar suas próprias decisões, encontrar seus próprios caminhos, construir seus próprios futuros” (REICH *apud* FARIA, 2009, p.5).

Ao longo de suas pesquisas, Reich chegou à conclusão de que as *courças* do ego ou do caráter correspondiam a *courças* musculares, manifestas em hipertônias ou rigidez dos músculos: “A rigidez muscular e rigidez psíquica são uma unidade, sinal de uma perturbação da motilidade vegetativa do sistema biológico como um todo (REICH *apud* FARIA, 2009, p.6)”. As *courças*, segundo Reich, distribuem-se em sete segmentos: ocular, oral, cervical, torácico, diafragmático, abdominal e pélvico. A

respiração plena e profunda é uma das principais técnicas corporais para o desbloqueio das coraças⁷⁵.

É importante sublinhar que Steiner considera que o educador deve ver o educando como um ser em devir, considerando toda a sua vida humana e não apenas o momento imediato – que deve ser observado, não obstante, com toda a acuidade fenomenológica. A compreensão espiritual da vida, subjacente à relação entre educador e educando, é o que faz, sob esse ponto de vista, com que essa relação esteja imbuída de tal profundidade existencial, recuperando a *aura* de mistério e sacralidade dos encontros geracionais.

Steiner menciona com frequência a consideração das necessidades da vida social, incluindo aqui as exigências do currículo escolar – afinal esse é um dos fins da educação. Porém o modo como ele é cumprido deve respeitar a criança, observando-a sem preconceitos, acima de qualquer “regra pedagógica morta”. Nas suas palavras: “não podemos ir fanaticamente ao encontro de uma meta; por um lado, temos de estar conscientes do que ela deve ser e, por outro, temos de estar cômicos de que não se pode levar as crianças a alienar-se da vida (STEINER, 2013, p.130)”. A abordagem da criança e do conhecimento não deve, contudo, ser apenas de modo exterior, intelectual, mas sob o prisma de “toda a natureza humana que vivencia profundamente e interiormente os mistérios do universo”, constituindo um método vivo de educação, que “jorra interiormente” (STEINER, 2014, p.28-29).

2.2.4 A música e as artes na harmonização da criança

2.2.4.1 A organização do sistema rítmico no segundo setênio da vida humana

O segundo setênio, na concepção antroposófica, é uma fase do desenvolvimento humano em que predomina a atuação e a auto-regulação do sistema rítmico, representado principalmente pela respiração e pela circulação sanguínea. Esse sistema guarda uma relação especial com o *sentir*, sendo que os sentimentos e emoções,

⁷⁵ Informações disponíveis em: <http://www.efdeportes.com/efd131/bioenergetica-fundamentos-e-tecnicas-corporais.htm>. Consulta em 17.06.2017.

interferem de modo inconsciente tanto na regularidade rítmica do seu pulsar vital, quanto na amplitude do processo respiratório, a capacidade de inalar e exalar o ar e, assim, de oxigenar o organismo e eliminar toxinas.

A manifestação elementar do sistema rítmico assenta-se nas reações de agrado e desagrado perante o mundo e o *outro*, ou, dito de outra forma, na polaridade constituída entre *simpatia* e *antipatia*. À *simpatia* associa-se o movimento anímico de identificação com o mundo, podendo-se dizer que a primeira inalação humana, ao nascer, marque a própria entrada do ser no mundo - ou, a bem dizer, a entrada do mundo no ser, sendo o ar o primeiro elemento exterior a adentrar o corpo do nascituro, cujas trocas substanciais antes eram mediadas pelo corpo da mãe.

Quanto ao sistema cardíaco, resumidamente, é na sístole que o coração recebe o sangue arterial, oxigenado, portador da vida. Em sentido contrário, na diástole, o sangue venoso é propulsionado para expelir, através da expiração, as substâncias tóxicas, rejeitadas junto com ar rico em gás carbônico. Nessa analogia, a *simpatia* liga-se, portanto, à vida e a *antipatia*, à morte ou ao que é morto. A *antipatia*, por outro lado, relaciona-se ao movimento anímico da introspecção, da distinção do *eu* a partir da negação do *outro* e, assim, à afirmação ou consolidação da personalidade, da autenticidade do ser, lugar da expressão do espírito. Esse movimento de constante ir e vir entre esses dois pólos estabelece uma necessária complementaridade entre eles, que ocorre de modo rítmico e inconsciente, por isso, Steiner relaciona o *sentir* ao estado onírico, equilibrando a atuação dos dois outros sistemas humanos: o *querer*, regido pelo sistema metabólico-motor, no seu estado de sono visceral, e o *pensar*, representante da vigília e da consciência, num sentido superior, espiritual.

Com a segunda denteição, conforme Steiner, as forças que atuavam intensamente na formação plástica⁷⁶ do organismo e nos processos bioquímicos “tornam-se mais anímico-espirituais e somente intervêm nos movimentos que se

⁷⁶ A plasticidade neural ou neuroplasticidade é definida como a capacidade de organização do Sistema Nervoso frente ao aprendizado e como compensação de lesões, através da modificação das conexões sinápticas. Os processos de modificação pós-natais em consequência da interação com o ambiente, bem como as conexões formadas durante o aprendizado motor consciente (memória) e inconsciente (automatismo) são exemplos do funcionamento da neuroplasticidade em casos não patológicos, como informa Bianca Laufer Bass em: <http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2011/03/plasticidade-neural-1.pdf> A plasticidade cerebral está presente em todas as etapas da ontogenia, inclusive na fase adulta e no envelhecimento, acrescenta Duarte e Barbosa (DUARTE e BARBOSA, 2010, p.45-53). Disponível em: http://acervosaud.dominiotemporario.com/doc/artigo_005.pdf

manifestam nos ritmos cardiorrespiratórios (STEINER, 2013, *Os primeiros anos da Infância*, p.8)”. O médico-antroposófico Bernard Lievegoed descreve as etapas formativas do organismo humano:

A cabeça é a primeira a parar com seu crescimento (...). No segundo ano de vida sua circunferência quase alcança 50 centímetros, porém mais tarde ela aumenta apenas de 1 a 6 centímetros. Isso é proporcionalmente pouco. Via de regra as pernas crescem de 37,5 (segundo ano) a 88,5 centímetros no adulto, duplicando, pois, folgadoamente seu comprimento. A cabeça é a primeira a ficar pronta. Vemos as primeiras forças do pensar libertar-se pouco a pouco após o segundo ano de vida. No terceiro ano, a criança desenvolve sua figura de criança pequena, que se distingue pela grande cavidade do tronco. É no auge dessa forma, no quarto ano, que a fantasia criativa começa a libertar-se. As pernas começam a crescer no quinto ano. Quando esse processo está tão nítido que a silhueta de criança pequena parece visivelmente alterada, as forças da vontade se libertam, situando a criança de uma maneira nova no mundo, a fim de torná-la madura para a escola (LIEVEGOED, 1994, p.94).

Lievegoed também assinala que a estreita relação entre vida sentimental e ritmos da respiração e circulação, que é regulada pelo sistema nervoso simpático, é de nítida interdependência até os nove ou dez anos da criança. A partir dessa idade, a circulação e a respiração ficam mais estáveis, “só vibrando em caso de sentimentos violentos”. Isso pode ser observado, segundo ele, ao se contar uma história para crianças pequenas: “nota-se como a respiração e o pulso acompanham a tensão ou a distensão do relato (LIEVEGOED, 1994, p.92)”.

Ainda tratando da educação do *sentir*, o mesmo autor sublinha a importância da “alternância fisiologicamente correta entre o prazer e a interiorização”- remetendo novamente à ideia da respiração - e da condução do adulto nessa regulação, para tornar a si nos momentos em que a expansão atinge o descontrole eufórico. Educa-se nesse processo a sua capacidade cognitiva: “Quanto mais forte a auto-entrega ao mundo, quanto mais intensa a interiorização subsequente de tudo o que foi vivenciado, tão mais profunda é a vivência sentimental desse mundo (LIEVEGOED, 1994, p.123)”.

Até a segunda dentição, de acordo com Steiner, a criança é um organismo sensório que vive em atitude imitativa, de modo tão intenso e integral que designa “religiosidade corpórea”, reproduzindo tudo em seu interior, num processo análogo à visão. “Ela passa sem notar por tudo o que apela à sua razão; mesmo o que apela ao seu sentimento (...) (STEINER, 2013, p.56)”. O *pensar* da criança no segundo setênio guarda ainda relação com a fase anterior, apesar do despertar progressivo do *eu*; ela ainda não é afetada por um *pensar* lógico, intelectual, mas sim pela imagem, pois essa

atua sobre os sentidos. A fantasia criativa seria a expressão espontânea do *querer* intenso e inconsciente, próprio desse período, ligado ao ‘eixo’ da função da *simpatia*, dando origem à imaginação, como a do estado de sonho, em que a criança vive imersa.

No polo oposto aos sentimentos vivos da criança em resposta impensada à recepção do mundo pelos sentidos, está a cognição, a formação de conceitos como cristalizações na memória, um esqueleto do que foi vivenciado em sua plenitude no tempo - guardou-se disso uma representação mental, para a qual foi necessário um distanciamento do sujeito, tornando o sumo ou as linhas da experiência apreensíveis pela cognição, o que se opera através do movimento da *antipatia*, enquanto rejeição.

Essa *respiração* entre a espontaneidade e a estrutura, entre a liberdade e a autoridade, entre o *querer* e o *pensar*, sempre mediados pelo sensível e afetivo, torna-se essencial ao educando no segundo setênio. O ensino, sob esse prisma, tem de envolver o ser humano inteiro, combinando e equilibrando, através do sentir, do sistema rítmico, a polaridade entre o sistema metabólico-motor e o sistema neurossensorial - a criança *memoriza com o movimento, pensa com o corpo*.

O ritmo é o que garante, segundo Steiner, a vitalidade nesse processo de ensino-aprendizagem, à medida que evita a fadiga. Amparado na concepção triádica do ser humano também no seu aspecto fisiológico, o pedagogo austríaco aponta a característica de manutenção estável do sistema rítmico ao longo de toda a vida como um diferencial orgânico perante os outros dois sistemas, o mais saudável de todos: “(...), pois se o coração não pulsasse por toda a vida incansavelmente, sem qualquer tipo de fadiga, se a respiração não fosse contínua e incansável por toda a vida, sem qualquer tipo de fadiga, não poderíamos viver (STEINER, 2013, p.68).” Entende-se aqui que os outros sistemas, especialmente o metabólico-motor, requerem descanso com regularidade e frequência; há um ritmo estreito entre desgaste físico e necessidade de se recompor. Mesmo estando ligado à *vontade*, como força anímica, na limitação física ela encontra a perpétua insatisfação do espírito, subsistindo, no entanto, como um gérmen, motor das ações humanas e essência da sua identidade.

O *querer*, no sentido de cobiça ou apetite, instintivo, é também o que impulsiona o primeiro brincar infantil, a força anímica predominante na criança, constituindo um manancial subconsciente no primeiro setênio, como vontade de movimento. O surgimento de motivos, segundo Steiner, é um sinal de maturidade da criança para o aprendizado, nutridos de um componente diferenciado: o *desejo*, enquanto aspiração a uma meta.

A criança pequena não precisa de *porquês*, não tem finalidade no seu brincar e tampouco se verga facilmente a motivos; pode-se dizer que ela só pára se vencida pelo cansaço, atraída por outro campo ou conduzida pela autoridade de um adulto - este sim orientando-se por motivos, considerações, juízos, resoluções. Com a segunda dentição, como um dos sinais físicos da aproximação desse limiar de desenvolvimento anímico-espiritual, a criança começa a despertar para os motivos, torna-se capaz de entender um *fazer* como condição para um objetivo, o *repetir* como via para o aperfeiçoamento, para ficar mais belo, melhor, ela já percebe que o seu desenho é diferente do de um adulto⁷⁷ e pode se interessar naturalmente pelo aprendizado, entendendo-o como o ingresso em outra instância da vida, impulsionada por algo que jorra naturalmente de seu interior - ao invés de lhe ser impingido coercitivamente ou estimulado pela estrutura da competição no ensino.

2.2.4.2 A fantasia criativa e o pensar imagético

Todavia, embora a criança torne-se, ante essas novas condições, apta para o aprendizado, ela vivencia um processo complexo de transformações culminando com a maturidade sexual. Até esse momento, o seu pensar ainda não é intelectual, abstrato; ele a atinge através da imagem. Seu sistema rítmico está em franco desenvolvimento, equilibrando-se entre o sistema metabólico-motor e o sistema neurossensorial, que se interpenetram. O seu pensar é, portanto, um processo integral, envolvendo todo o organismo, veículo máximo da sua expressão e lugar da sua experimentação do mundo, e uma memória que desperta como uma função, que pode ser dirigida - tudo isso muito sujeito às flutuações do sentimento.

Suas forças e energias já não estão concentradas como antes na função formativa do organismo; dedicam-se agora à estruturação da sua vida sentimental, sediada numa *Gestalt* própria, que levará consigo por toda a vida: o *corpo anímico* ou

⁷⁷Bartoszeck assinala, em seu artigo sobre o desenvolvimento da criança pré-escolar, sob a ótica das neurociências, que as crianças começam a dizer o que “acham” em torno dos 3 anos (Steiner relaciona isso ao despertar do *eu*) e que somente entre 4 e 5 anos *começam a perceber* que o que “acham” é diferente do que os outros pensam. In BARTOSZECK, Amauri Betini e Flavio Kulevicz. “Neurociência dos primeiros anos: implicações educacionais”. Revista da Educação: Curitiba, 2009. Disponível em: http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/projeto_estrategico/argumentos_neurológicos_neurociencia_6_prim_anos_bartoszeck.pdf. Consultado em 19.06.2017.

astral. A imagem é o meio de comunicação do pensar com a criança, atingindo seus sentidos, evocando impressões, percepções, sentimentos, afetos. Steiner explica a mudança: “No primeiro período de vida até a troca dos dentes, atuam apenas as imagens dos acontecimentos, de ações realizadas no ambiente. Então, com a troca dos dentes, a criança também começa a assimilar o que é imagético (STEINER, 2013, p.57)”.

Steiner preconiza, assim, que a educação apóie-se no sistema rítmico, com uma linguagem envolta em imagens, encontrando nisso um fluxo natural para a criança, de modo a evitar a fadiga. Aí se insere a ideia de ensino artístico, numa acepção mais ampla, que não se refere ao conteúdo da matéria, mas a um modo como tudo pode transcorrer no ensino, concebido como vivência anímica, estética e rítmica - porque planejada, porém fluida, flexível, aberta ao tempo vivo e à criatividade na interação em aula, em direção à organicidade, ao invés do engessamento de programas e fórmulas mecanicistas. O comportamento da criança em relação a esse aspecto imagético, artístico-estético, como o mundo lhe é apresentado, nesse período também passa múltiplas transformações. Steiner salienta três momentos distintos: dos 7 aos 9 ou 10 anos, dos 10 aos 12 anos e dos 12 aos 14 anos. No primeiro momento:

É quando a criança manifesta, em seu interior, uma força e um impulso para vivenciar em forma de ritmo e de compasso, porém de maneira inconsciente e instintiva, o que gradativamente surge como anímico-espiritual individual. No entanto, o ritmo e o compasso se manifestam inicialmente dentro do próprio corpo da criança (STEINER, 2013a, p.9).

Steiner alude a um ritmo vinculado a uma espécie de necessidade ou vontade de expansão corporal e anímica, parelha ao seu próprio crescimento, ou seja, uma correspondência entre musculatura e ritmo, um ritmo no corpo, que lhe é natural ou espontâneo:

Nessa fase de desenvolvimento, a criança cresce de tal modo que a musculatura acompanha, às vezes de maneira especialmente acentuada, a vibração dos ritmos respiratório e circulatório, de modo que todo o seu ser parece querer assumir um caráter *musical*. Antes a criança atuava *plasticamente* em seu próprio corpo. Agora ela começa a se tornar um músico inconsciente, que trabalha em direção ao seu interior (STEINER, 2013a, p.9).

É importante sempre lembrar que, na concepção antroposófica, ambiente e ser humano, macrocosmo e microcosmo, permeiam-se e interferem mutuamente, através das forças e energias - não há barreiras físicas que isolem essas *Gestalten*. Há modos e

intensidades ou concentrações diversas nessa atuação recíproca, para o que concorre a ação anímica ou emotiva, bem como a da consciência, em seus diversos graus, perante o mundo. Por isso, essa interação vai mudando de acordo com as *metamorfoses* do ser humano ou com o seu processo de individuação consciente, a atuação do seu espírito.

Se na primeira infância, na sua inconsciência, sem seleções ou crivos, a criança reproduz em seu interior o que percebe ao seu redor, isso não se restringe apenas, como se pensaria numa concepção dualista corpo-mente, a um resíduo subconsciente, no ser em intensa formação: “(...) *tais imagens interiores* não são meras imagens; *são, ao mesmo tempo, forças* que organizam física e plasticamente a criança em seu interior (*idem*, p.10)”. O material que não é processado pelo entendimento torna-se um ‘entulho’ no organismo humano – a criança o recebe inconscientemente e não pode descartá-lo nem dominar sua influência.

2.2.4.3 A mudança da percepção da música: entre a interioridade e a exterioridade do educando

Steiner sublinha a diferença do comportamento da criança em relação ao ritmo e ao compasso antes e depois da segunda denteição: “Antes ritmo e compasso se tornavam algo imitado pela criança que, no entanto, eram transformados em processos plásticos. Após a segunda denteição, são transformados em elementos musicais no interior da criança (*idem*, p.10).” Esse interior a que se refere pode ser lido como vida emotiva. Steiner prossegue na diferenciação das fases:

Entre o nono e o décimo segundo ano de vida a criança desenvolve a compreensão pelo ritmo, pelo compasso e pela melodia propriamente ditos. Não quer mais reproduzir tão fortemente o ritmo e o compasso em seu interior. Ela passa a percebê-los como algo constituído fora dela (STEINER, 2013a, p.10).

O autor acrescenta que isso acontece não só em relação ao musical, mas a tudo que vier ao seu encontro, ou seja, nessa fase o mundo se desvela à criança, ao mesmo tempo em que o seu foro íntimo se enriquece com distinções e nuances; à vivência íntegra do mundo segue-se uma espécie de afinação do instrumento de percepção. A atmosfera onírica cede gradualmente lugar ao *pensar* racional, enquanto os sentimentos

tornam-se paulatinamente independentes, constituindo um mundo à parte, à medida que seus estados emocionais ou afetivos podem variar sem corresponder diretamente à satisfação ou frustração de seus impulsos e podem criar livremente a partir de memórias ou imaginações.

Há ainda uma mudança na recepção da música na terceira fase desse período, como um prenúncio do desenvolvimento do *pensar*, na pré-adolescência: “Por volta do décimo segundo ano, ou pouco antes, surge na criança, a capacidade de levar ao meramente intelectual o que antes somente vivenciava, de maneira imaginativa, como qualidades musicais rítmicas e métricas (STEINER, 2013a, p.11).”

A partir desse momento, segundo Steiner, a criança começa a desenvolver o entendimento o fenômeno musical, enquanto produção humana, para, com o tempo, julgá-la em seus componentes, parâmetros sonoros e elementos musicais. O filósofo austríaco, no entanto, assinala que o fato de não se exigir ou pretender entendimento das crianças antes do terceiro setênio não implica em um ensino *trivial*, ao contrário disso, recomenda que se ofereçam experiências ricas à criança - “algo que ela ainda não pode ver nem compreender, mas que primeiro irá crescer dentro dela no decorrer da vida”.

Muito do que é vivenciado na infância é assimilado por simpatia, por amor e confiança no educador, para ser entendido verdadeiramente muito mais tarde, mesmo que na maturidade adulta. E descreve assim o efeito revigorante do encontro do entendimento maduro com o que foi semeado na alma infantil:

Do íntimo, como que irrompe algo semelhante a uma imagem refletida: na verdade, trata-se de uma ida até a infância. É como um despontar diante da nossa visão interior. Estamos então com 35 anos, amadurecidos, e algo emerge das profundezas da alma: “Só agora você compreende o que assimilou aos oito anos” (STEINER, 2013b, p.101).

O ensino, sob a luz dessa antropologia espiritual, na função de apoiar o desenvolvimento da criança em seu *dever*, propiciando as condições para a sua auto-educação, considera também seu fim social, sem fazer dele, no entanto, uma intrusão limitadora do destino humano, servindo-se unilateralmente e utilitariamente de sua força vital e suas capacidades produtivas.

Ao invés disso, ele propicia experiências vivas e criativas, amplia espaços para o despertar da sua consciência, do seu caráter moral e ético, preservando sua integridade e complexidade, bem como sua liberdade. A maior divisa do educador, de acordo com isso, é acompanhar o educando em seu percurso existencial, cuidando para fornecer o

que a cultura construiu, sem desequilibrar a balança entre o *eu* e o mundo, o humano e a sociedade, para que um dê sentido e potencialize o outro. Isso faz do conhecimento não só como elemento de integração social, mas instrumento da auto realização humana - e não o contrário.

À educação cabe, nessa ótica, dar sentido à existência humana no mundo: “(...) o que de mais belo se pode proporcionar à criança na escola, para a vida mais tarde, é a ideia mais variada e abrangente possível do ser humano (STEINER, 2015, p.141).” A música, nesse sentido, exerce um papel fundamental e imponderável na formação humana, portadora de múltiplas representações simbólicas da vida, expressão de muitas e variadas individualidades, em muitos tempos e lugares, tradições culturais e seus duplos. Ela promove, assim, o diálogo com seus opostos ou sua alteridade, com seus paradigmas e suas contestações, sua infinita e inalienável liberdade do espírito de criar para os sentidos, com a matéria do mundo, de mover-se e impulsionar com a vontade.

2.2.4.4 A música e o cultivo da flexibilidade do *pensar* na infância

Por isso, a primeira preocupação é com a saúde e a plenitude do educando, atuando na semelhança. Nessa busca por uma *pedagogia autêntica*, nada existe de arbitrário, sendo tudo deduzido da observação da essência do ser humano (*idem*, p.129). Observando o ciclo da vida, da máxima vitalidade em direção à mineralização e ao perecimento, com o entendimento do aspecto anímico-espiritual desse itinerário humano, sob a perspectiva ampliada da *ciência do espírito*, Steiner aponta a característica do organismo da criança no segundo setênio: “acessível, tenro, dócil, flexível, *plástico-musical*” (*idem*, p.158).

De acordo com Steiner, cumpre à educação permitir que essas características anímico-espirituais permaneçam, a despeito do inevitável endurecimento corporal. Para isso: “Jamais devemos oferecer à criança ideias prontas, e sim apenas aquelas que possam crescer, que possam transformar-se, que sejam vivas”, buscando sempre “a possibilidade de não dar à criança representações mentais com contornos rígidos (*idem*, p.102)”. Ainda segundo o autor, a fim de manter flexíveis não só as representações mentais, como as sensações e as ações volitivas, a introdução à alfabetização na

Pedagogia Waldorf é feita a partir das sensações das cores na pintura, numa perspectiva *impulsiva*, intensiva e qualitativa.

Por essa característica maleável da infância, segundo Steiner, certos impulsos *imprimem-se* no ser humano. Pode-se entender que hábitos e padrões de comportamento inconscientes sedimentam-se de modo mais profundo, ou tornam-se automatismos mais facilmente nessa fase. Isso pode referir-se também a graus de abertura ou predisposições cognitivas. Por isso, essa época é considerada decisiva para a vida por Steiner. Disso decorre também a importância de deixar a criança “transpor montanhas da vida humana situadas na infância”: “Isso continua a atuar por toda a sua vida (STEINER, 2013, p.95).” O pedagogo austríaco fala, a partir da observação da sua própria vida, de uma essência que subjaz como um remanescente de *resiliência* no ser que envelhece, a ser cultivado ou preservado pela educação:

Na minha vida posterior, eu passei a ter um corpo mais endurecido, não no sentido puramente corpóreo, eu diria, mas um corpo que se encaminha anímica e fisicamente para a esclerose. Contudo, o que em mim foi educado não envelhece! (...) Independente da nossa idade, nós somos dotados da mesma essência infantil de que éramos dotados - digamos - entre os dez e os quinze anos. Levamos isso sempre dentro de nós; mas tem de ser tão moldável e flexível que possamos usar esse cérebro envelhecido, dentro de uma cabeça calva, do mesmo modo como outrora usávamos o cérebro macio (STEINER, 2013, p.158).

E adverte sobre uma atuação prejudicial do adulto sobre essa flexibilidade natural na criança: “O que causa mais danos - e justamente aos sete, oito, nove anos - são as ilusões unilaterais, as ideias fixas no sentido que isto ou aquilo tenha de ser feito deste ou daquele modo (*idem*, p.81)”.

Bartoszeck trata, em seu artigo sobre implicações educacionais das neurociências, dos “períodos críticos” ou “janelas de oportunidades”. Citando os estudos de Conel, ele explica que a intensa produção de sinapses e vias neurais ocorrente na vida uterina e no primeiro ano de vida da criança sofre um progressivo decréscimo até os 10 anos de idade. Simultaneamente ao estabelecimento de múltiplos circuitos, observa-se um “podamento” dos neurônios, sinapses e vias neurais não estimulados, configurando uma espécie de “suicídio” programado, em função de uma “economia” cerebral (BARTOSZECK, p.7-8).

O advento das pesquisas modernas no domínio das Neurociências levou, conforme o autor, à constatação de que o desenvolvimento cerebral não se dá de modo linear: há *períodos críticos*, em que o cérebro está especialmente suscetível ao

desenvolvimento de funções específicas, à aquisição de conhecimentos e ao aprimoramento de habilidades. Esses *períodos críticos* ou *períodos sensíveis* correspondem a graus mais elevados de *plasticidade* cerebral, ou seja momentos em que o cérebro encontra-se mais moldável pelas experiências da vida.

Bartoszeck salienta que a proliferação de sinapses continua, inclusive durante a vida adulta, mas “ancoradas” nas informações já existentes em algum lugar do cérebro da criança. E acrescenta, no que pode ser interpretado como confirmação da concepção de Steiner sobre a relevância do período para toda a vida que se segue:

(...) a habilidade de resposta aos estímulos influencia a qualidade de raciocínio e a regulação das funções corporais. A qualidade de estimulação sensorial no início da vida da criança ajuda a esculpir os circuitos neuroendócrinos e neuroimunes do cérebro. A relação entre o complexo psiconeuro-endoimune fixada no começo da vida e maneiras de lidar com os acontecimentos influenciam a aprendizagem e o comportamento nos anos vindouros (Lekander, 2002). (...) O sistema imune influencia as funções cerebrais refletindo-se sobre manifestações do comportamento, como medo, raiva, amor e riso (BARTOSZECK, 2009, p.17).

A música, nessa perspectiva é capaz de atuar, de modo especial, sobre o sentimento e vontade, harmonizando os três sistemas através da função equilibradora do sistema rítmico, à medida que fomenta uma ação recíproca adequada entre órgãos neurossensoriais com suas funções cognitivas, funções motoras, em ligação com o ritmo da digestão e com o ritmo do sono e da vigília. Nas suas palavras: “O homem de cima quer tocar música no homem de baixo (STEINER, 2013, p.162)”.

Essa capacidade da música vem a ser particularmente oportuna na educação, por ser semelhante à própria natureza da criança, para quem o querer e o sentir se fundiram: “ela não é capaz de separar movimento e sentimento.” A música, como expressão existencial do espírito humano seria, assim, o ponto focal dessa tríade que integra o ser humano, o local, portanto, em que ele se realiza em sua totalidade e em sua liberdade criativa e lúdica, como indivíduo, ser social e cultural, em que um espelha todos.

Continuando em sua ilustração poética, sempre instando à vivência:

Naquilo em que toda a humanidade trabalhou, dentro da cultura musical, realmente a terra e o céu se encontram (...). (...) não falemos sobre isso teoricamente; deixemos que o gênio do céu se encontre com o gênio da terra dentro do peito humano: é isso que proporciona o entusiasmo de que precisamos para a classe (STEINER, 2013 p.164).

A vivência artística de que as aulas devem estar imbuídas, de modo geral, não apenas enquanto disciplinas específicas, faz com que o ensino se vivifique na fantasia, deixando a trivialidade e a banalidade da instrução técnica, utilitária.

Para Steiner, o ensino é um despertar: “Nós podemos despertar o que existe nela (na cabeça da criança), mas não podemos absolutamente inseri-lo nela (STEINER, 2015, p.164).” A criança não é uma *tavola rasa*, objeto de um ensino depositário, nem uma máquina, tampouco deve receber adestramento. As repetições fazem sentido enquanto reiterações e aprofundamento corporal, anímico-espiritual, em direção à sua apreensão e transformação total, de modo não imediato, pelo conhecimento.

Os elementos artísticos, os elementos musicais despertam o intelecto por meio da vontade, do *fazer* criativo e do movimento, “atuam sobre o homem-membros e o homem-tronco, e apenas indiretamente sobre o homem-cabeça. No entanto, despertam o que é inerente ao homem-cabeça (*idem*, p.165).” Na polaridade entre forças vitais ou anabólicas e forças destruidoras ou catabólicas, a *fantasia*, o *querer* permeado de sentido e o *sentir* volitivo incidem no homem-tronco - tendo movimento e sentimento como unidade na fruição musical nessa idade. Através da música e das outras artes, essas forças exercem uma ação revigorante e regeneradora.

CAPÍTULO III: A EDUCAÇÃO MUSICAL SEGUNDO DALCROZE

3.1 Os anos de formação de Émile Jaques

Émile Jaques-Dalcroze nasceu em Viena, a 6 de julho de 1865. Seu pai, representante do atávico ofício relojoeiro suíço, era irmão, filho, neto e bisneto de pastores calvinistas, de uma família que há muitas gerações cultivava a música, coral e de câmara. Nesse círculo de amadores, Dalcroze foi precedido por outro músico profissional, seu tio e padrinho de mesmo nome, violinista e pianista virtuose. Dele e de outro Jaques, autor de polcas, distingue-se mais tarde, segundo sua irmã e biógrafa, a pianista Hélène Brunet-Lecomte, por sugestão de um editor de suas partituras, adotando o nome alterado de um colega francês de *Belles-Letres*, Raymond Valcroze.

A despeito de ter nascido e vivido até os dez anos na capital austríaca, Dalcroze, como bom *Vaudois*, dedicou muito da sua inspiração poética e composicional àquela que considerava e cultuava como sua pátria, a Suíça, origem dos seus antepassados.

Por um lado, Dalcroze liga-se fortemente à tradição clássica do Velho Mundo, desde a infância, em meio à festiva vida cultural vienense, até a formação musical consolidada no Conservatório de Viena. Quando pequeno, encantava-se com a música de Johann Strauss Filho (1825-1899), regida pelo próprio compositor de operetas e ballets, além de valsas, polcas e quadrilhas. Foi sua *música ligeira*, popular e de dança, que incitou o pequeno Émile Jaques às primeiras brincadeiras de imitação de maestro, tendo, sem dúvida, sua ressonância na obra do músico, também considerado, sobretudo pelo seu cancionero, um *poeta-músico popular*, ao mesmo tempo que um “herdeiro de Wagner e de Chabrier” no “gosto orquestral gargantuesco”, no juízo do regente Ernest Ansermet (1883-1969) (ANSERMET *apud* BERCHTOLD, 2005, p.205-206).

Dos 12 aos 18 anos, frequentou o Conservatório de Genebra. Mais tarde, no Conservatório de Paris, foi aluno de harmonia de Gabriel Fauré (1845-1924)⁷⁸ e de

⁷⁸ Na condição de diretor do Conservatório Paris, em 1917, 28 anos depois de ter sido seu professor de harmonia, Gabriel Fauré, adepto e apoiador da *Ritmica*, refere-se com admiração ao seu criador, por ocasião de uma conferência de Dalcroze na mesma instituição: “(...) Se há muito tempo ele conquistou a nossa viva simpatia pelo seu alto valor artístico, pelo seu valor moral ele merece hoje a nossa fraterna afeição.” (FAURÉ *apud* BERCHTOLD, 2005, p.169)

pedagogia musical de Albert Lavignac (1846-1916), que, além de autor enciclopédico de inúmeras obras sobre teoria da música e metodologia de ensino musical, como *Le Solfège des Solfèges*, legou à posteridade um testemunho de humor, certamente afinado ao do *écolier* Émile Jaques, nas memórias satíricas sobre a vida entre os músicos, *Les Gaietés du Conservatoire* (1899) .

Por fim, no Conservatório de Viena, foi aluno de Adolf Prosnitz (1829-1917) e Hermann Graedener (1844-1929), depois de ter sido expulso do curso de Anton Bruckner, em quem reconhecia “um compositor de gênio, mas um pedagogo brutal e rígido, (...) que quase não se interessava pela personalidade (de seus alunos) e não procurava desenvolver suas faculdades anímicas (JAQUES-DALCROZE apud BERCHTOLD, 2005, p.37 – tradução da autora)”.

Ao passo que sua formação musical e suas experiências, como compositor, regente e pianista, lhe imprimiam determinada técnica e concepção da música, também se lhe desenhavam as ideias essenciais da sua pedagogia musical, por oposição às interdições que lhe eram feitas e às suas insatisfações, enquanto aluno. Entre elas, a valorização da improvisação e da criatividade, como elementos que devem permear todo o processo de ensino-aprendizagem musical desde o princípio, e não apenas algo acrescentado posteriormente à aquisição e ao domínio de habilidades técnicas e conhecimentos teóricos, como defendia Bruckner, segundo o aluno Dalcroze.

Seu antigo mestre de composição dizia que não se devia *aventurar* à composição antes dos 45 anos (DALCROZE, 1945, p.178), de quando datam suas primeiras composições – a irreverência de Dalcroze foi o motivo de sua expulsão das aulas do austero compositor. Para Dalcroze, ao invés disso, a sensibilidade e a imaginação podem ser desenvolvidas desde a mais tenra idade, já que em sua própria experiência a invenção melódica e rítmica das crianças mostrava-se, em suas palavras, muito mais original e espontânea que a de um adolescente. Conclui que se as crianças são impelidas a improvisar ou a *brincar* no piano, isso prova que estão em estado de fazê-lo, o que remete às ideias de François Delalande sobre a música como um *jogo* de criança. Essa experimentação livre de regras ou, a partir de certa idade, dispondo das regras deduzidas do próprio *jogo* tem papel relevante na formação sensível e criativa da criança.

O aspecto lúdico e a alegria (*la joie*) são, por sua vez, também imprescindíveis e ocupam lugar central tanto no que concerne à composição, com sua característica inalienável de liberdade, de experimentação e erro, quanto à interpretação e à própria

experiência estética com música. A dimensão poética e expressiva da música, em que se singulariza a personalidade de cada indivíduo foi tomando sentido e relevância crescente na concepção pedagógica de Dalcroze no decurso da sua experiência com a *Ritmica*, em direção à ideia da sua importância formativa, para desenvolvimento integral do ser humano.

A música conjuga corpo e alma para expressar o espírito em sua liberdade, harmonizando o pensar, o sentir e, sobretudo, a vontade e a ação. A capacidade de auto realização na música, de expressão sensível e emotiva, de representação simbólica de cada indivíduo, é o que confere alegria à experiência musical, como experiência de plenitude.

3.2 A crítica ao treinamento que enrijece: Música como potencializadora no desenvolvimento humano

Como compositor, Dalcroze não operou rupturas na tradição clássica, de que era profundo amante, assim como do cancionero popular, criando óperas e peças sinfônicas, ao lado de numerosas *chansons*⁷⁹, em celebração de sua pátria de descendência, a Suíça. O que moveu a pesquisa geradora da sua *Ritmica* 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. De acordo com ele, essa limitação das possibilidades expressivas escamoteava falhas de formação dos músicos, causadas por um desenvolvimento deficiente da interação entre a escuta, o sistema muscular, nervoso e o próprio envolvimento emocional, afetivo e criativo com a Música.

Na posição de aluno, desde suas primeiras aulas de piano, aos 6 anos de idade, mostra-se insatisfeito com o treinamento mecanicista esterilizante e tolhedor dos arroubos criativos mais espontâneos e lúdicos da infância, que fazem da experiência musical, a seu ver, fonte de alegria. Assim, segundo seu biógrafo, Berchtold, refere-se à

⁷⁹ Segundo catálogo de Jacques Tchamkerten (*Catalogue thématique de melodies, chansons, choeurs et rondes enfantines*), contam-se cerca de 1200 composições de Émile Jaques-Dalcroze.

professora que o inicia na técnica pianística como “uma senhorita feia que ele detesta”, o que se explica depois nas palavras do próprio Dalcroze: “Eu a havia de fato ouvido recomendar à minha mãe de me impedir de dedilhar livremente (*pianoter*) segundo minha fantasia e de me obrigar a tocar exclusivamente escalas e outras músicas insuportáveis (DALCROZE *apud* BERCHTOLD, 2005, p.20)”.

A conclusão que daí deriva, exposta logo em seguida, denota a sua preocupação com o que julga um aspecto nocivo do treinamento técnico para a execução instrumental, sobretudo quando na infância ou, pode-se entender, como primeiro contato com a música. Para ele, isso tenderia a resultar em uma impressão fragmentária e redutora da música, privando o educando do divertimento da exploração livre do instrumento, em prol de uma meta estranha à sua vontade e, por isso, do entusiasmo e do impulso criativo com que se deve sempre, segundo Dalcroze, ligar à Música.

Pode-se inferir facilmente a decorrência, desse modo, de um enrijecimento em todos os âmbitos, da sensibilidade e da emoção, da capacidade criativa e imaginativa, além da rigidez corporal propriamente dita, pelo uso repetitivo de um segmento muscular muito restrito, gerando um desequilíbrio no resto da cadeia de músculos, um complexo que unifica todas as partes do organismo. Esse ensino fragmentário, com foco no instrumento musical, segundo o pedagogo suíço poderia ser uma das origens ou agravantes das *arritmias*, conceito que desenvolverá mais tarde, enquanto entraves ou obstruções físicas à interpretação musical.

Dessas reflexões a que serão acrescentadas outras ao longo da sua experiência de educando e docente nascerá a noção de *musicalização*:

Eu penso que foi então que deitou raiz em meu pequeno subconsciente essa convicção absoluta que a criança não deve começar a tocar piano antes de ser submetida a uma educação musical prévia baseada no desenvolvimento da sensibilidade e das faculdades auditivas (DALCROZE *apud* BERCHTOLD, p.20).

Mais tarde, o pedagogo musical será categórico ao advertir como um contrassenso a iniciação musical pelo treinamento instrumental:

Que se os deixe (os pequenos) darem pancadinhas no teclado, procurar as melodias, improvisar sucessões de acordes, sim, mas que se lhes faça estudar partituras, não! Resulta disso frequentemente um trabalho triplo, de técnica

dos dedos, de leitura à vista e de compreensão musical, uma fadiga nervosa que persiste por toda a vida (DALCROZE, 1920, p.68).

3.3 A relação humana no processo educativo: *camaradas de aprendizagem*

Percorre também o itinerário existencial do criador da Rítmica o descontentamento com as relações humanas travadas nas experiências escolares, que percebe como uma falta de vínculo afetivo entre educador e educando ao longo do processo de ensino-aprendizagem, de compromisso de vida do professor com a criança que desponta sob seus cuidados. Nos seus apontamentos de maturidade, relata:

A maior parte dos mestres nos impunha deveres sem nos explicar seu porquê e não fazia - salvo raras exceções - nenhum esforço para nos conhecer, para nos interessar e nos ajudar. Eles só se interessavam em *mobilizar nossa memória* (grifo meu). (...) Eu sofri com frequência (...) pelo fato dos mestres não procurarem conhecer o estado espiritual, nervoso ou emotivo dos seus alunos (DALCROZE *apud* BERCHTOLD, 2005, p.23).

Reside nos sentimentos e nas reflexões sobre sua própria experiência na infância e na adolescência, de acordo com o autor, o germen de seus estudos pedagógicos e de sua concepção humanista do ensino, de modo geral, onde a Música figura progressivamente como potencializadora de uma educação em função do desenvolvimento humano integral, à medida que é capaz de conjugar de maneira especial corpo, alma e espírito.

Há o reconhecimento, por outro lado, de grandes e memoráveis mestres ao longo da sua vida, decisivos para sua carreira e sua *alegria* de ser e estar no mundo, como alguns professores do Conservatório de Genebra, Viena e Paris. Entre esses mestres, Hugo Ruegger, Hugo de Senger, Anton Prosnitz e Mattis Lussy, a cuja concepção de ritmo na música sempre atribui influência essencial e fundadora da sua *Rítmica*. Eles lhe inspiravam uma atitude diferenciada de compreensão, de proximidade e de interesse no educando: “Todos esses mestres tinham o segredo de não apenas instruir seus discípulos, como fazer deles seres humanos (DALCROZE, 1948, p.145 - tradução minha)”.

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, do que conclui em sua última publicação, *Notes bariolées*: “A mais eficaz das pedagogias é a que dá aos alunos a impressão de alívio (*idem*, p.141).” E complementa na mesma obra, sobre a responsabilidade docente: “Os professores devem constantemente lutar, progredir e se empenhar conscientemente e com alegria em interrogar seus alunos, lhes incitar a revelar seus esforços... Mestres e alunos devem trabalhar como *camaradas* (*idem*, p.144 - tradução da autora)”.

Estabelece-se uma comunhão íntima entre mestre e aluno, em que aquele conduz esse à sua autonomia, num processo dialógico, contribuindo com a experiência e o raciocínio às descobertas auditivas e criativas, “guiando o instinto natural” dos educandos que enriquece, por sua vez, a sensibilidade do próprio mestre.

O pedagogo musical suíço inicia-se na docência aos 20 anos, ensinando solfejo, dicção, harmonia e composição. Em 1892, é eleito pelos membros do Conservatório de Genebra, para suceder seu mestre, Hugo de Senger, falecido no mesmo ano, para os alunos da divisão superior. Como professor, mostrou-se desde já um arguto observador dos educandos, lançando-se, assim, à pesquisa e experimentação de meios de atender às suas necessidades, o que veio a dar origem à sua *Ritmica*. Vinte e cinco anos depois, relata, em seu livro *Le Rythme, la musique et l'éducation*, os efeitos da sua decisão de fazer preceder às lições de notação de harmonia experiências de ordem fisiológica em prol do desenvolvimento das funções auditivas dos alunos:

(...) eu percebi bem rápido que, entre os estudantes mais velhos, as sensações acústicas eram retardadas por raciocínios antecipados e inúteis, enquanto que entre as crianças, elas se revelavam de um modo bem espontâneo e engendravam muito naturalmente a análise (DALCROZE, 1920, p.5)

3.4 A escuta em movimento precede à análise

A partir desse momento, aplica-se a educar a audição dos seus alunos desde a mais tenra idade, constatando, assim, não somente o desenvolvimento muito rápido das suas faculdades auditivas, pela abertura e o entusiasmo curioso da criança ante as novas sensações, como ainda o quanto a familiaridade com os encadeamentos de sons e acordes fazia habituarem-se com facilidade à leitura e à escrita musical.

Observando que as dificuldades de solfejo e harmonia deviam-se a insuficiências da capacidade auditiva dos alunos, primeiramente Dalcroze dedica-se ao

desenvolvimento e ao aperfeiçoamento da escuta na sua classe, estimulando a percepção de gradações e nuances de altura, intensidade, sutilezas tímbricas, de suas combinações, temporais, agógicas, discernimento de notas na harmonia, de vozes na polifonia, nos seus desenhos contrapontísticos. À época, desenvolver a audição dos alunos no Conservatório era praticamente um contrassenso, pelo pressuposto de que os alunos de Música deveriam ser dotados de uma escuta pronta, dedicando-se quase que exclusivamente à destreza na execução instrumental. Mais que isso, exigia-se dos alunos compor sem lançar mão do piano, em nome do “talento”, como dom inato e diferencial do Músico – ignorando-se que os resultados, na realidade, eram praticamente fortuitos e muitas vezes desastrosos.

No entanto, notou, nesse mesmo período, que alguns estudantes, embora apresentassem um desenvolvimento normal de suas aptidões auditivas, enfrentavam dificuldades em emitir os sons, o que atribuiu à sua incapacidade no momento de “medir igualmente os sons e de ritmar suas sucessões de duração desigual”, ou seja, pela dificuldade em sentir a pulsação da música (*beat*) e a distribuição rítmica dentro dessas durações regulares. Percebeu nisso uma discrepância entre a inteligência musical e a capacidade corporal de realização do aparelho vocal. Dalcroze assinala a sequência das observações que deram origem à sua *Rítmica*, sempre a fim de solucionar as dificuldades práticas, experimentais, dos alunos:

Eu concluí, a partir disso, que tudo que, em música, é de natureza motriz e dinâmica depende não apenas da audição, mas também de um outro sentido que eu pensava primeiramente ser o sentido tátil, já que os exercícios métricos efetuados pelos dedos favorecem o progresso dos alunos. No entanto, as reações que eu notava nas outras partes do corpo, além das mãos, enquanto se tocava piano: batidas dos pés, oscilações do tronco e da cabeça, estremecimentos por todo o ser, etc, me incitaram logo a pensar que as sensações musicais, de natureza rítmica, revelam o jogo muscular e nervoso do *organismo todo inteiro*. Eu apliquei aos alunos exercícios de andar (*marche*) e parar e os habituava a reagir corporalmente à audição de ritmos musicais (DALCROZE, 1920, p.6)

O mestre inventa, então, exercícios a fim de estabelecer relações entre as sensações de percepção do som e as sensações vocais e assim “criar entre o cérebro, o ouvido e a laringe as correntes necessárias para fazer do organismo todo o que se poderia chamar *uma orelha interior...*” (DALCROZE, 1920, p.10). Buscava com isso propiciar *sinergias* entre os movimentos vocais e os gestos do corpo inteiro, entre a

respiração e o ritmo, muito claro no caso do canto, na escansão das frases, mas de modo análogo em toda música.

Para tanto, era preciso dar primazia à escuta, deter a reação imediata de executar e anotar graficamente; ensinar a despertar o pensamento antes de lhe traduzir, nas suas palavras. Dalcroze entende que o ritmo havia se tornado algo puramente intelectual no aprendizado musical. Era necessário, então, trazê-lo novamente para o corpo, incorporá-lo por meio de uma memória especial:

A imagem dessas experiências rítmicas corporais, gravadas e incessantemente renovadas no cérebro, desperta e desenvolve o senso rítmico; da mesma forma, mais tarde, a imagem das experiências acústicas do ouvido, igualmente gravada e sempre renovada no cérebro, despertará e desenvolverá o senso da tonalidade (idem, p.110).

Além de preconizar um ensino experiencial com a Música anterior ao aprendizado de um instrumento, uma *musicalização*, em que pudesse ouvir, sentir as vibrações dos sons no corpo, mover-se com a música, brincar com a ampla gama de emoções e sentimentos que ela desperta, improvisar, criar livremente - sem a preocupação de realizá-la no instrumento; fruir uma música em diversos níveis de complexidade, mesmo muito antes de ser capaz de executar um dedilhado complexo, pois a escuta não ficaria estagnada, aguardando o treinamento técnico-corporal para isso.

Por fim, ele salienta a estreita relação e mútua interferência entre aparelho fonador e sistema auditivo, o que faz com que seja distintamente importante o uso da voz no aprendizado musical:

A produção mecânica de sons em um instrumento não necessita de nenhum esforço do ouvido; este não serve senão como meio de controle e, mesmo sem ele, o controle da vista e do toque é suficiente para obter convenientemente uma afinação aproximativa. Ao contrário disso, os esforços empreendidos pelo aluno para assegurar a afinação dos sons vocais leva a um desenvolvimento progressivo das faculdades auditivas. Em outros termos, o ensino com o auxílio de um instrumento pode levar a ouvir (*entendre*) melhor, o que é baseado no canto leva a escutar (*écouter*)⁸⁰ melhor (DALCROZE, 1920, p.26).

⁸⁰ Essa diferenciação dos termos *ouïr*, *écouter* e *entendre*, ao que Pierre Schaeffer ainda acrescenta uma quarta escuta, *comprendre*, é sutil e controversa, adquirindo e transformando conotações historicamente. A mesma ambiguidade pode ser atribuída aos termos em português *ouvir* e *escutar*, como assinala Maria Trench Fonterrada (FONTERRADA, 2003, p.128), ao se referir à distinção semelhante apontada por Willems. Porém pode-se entender, neste caso, que Dalcroze faz alusão a uma complexidade e uma sutileza mais refinada, a partir de um ajuste mais minucioso do instrumento corporal pela via sensorial, enquanto receptor e emissor dos sons.

O olhar metódico e estrutural do pedagogo musical suíço, extrapolando o interesse estrito do treinamento auditivo, percebeu que a audição e o pensamento musical ficavam muitas vezes comprometidos e prejudicados por entraves nas reações corporais. Constatava, assim, a íntima associação entre a consciência tátil-motriz, o sentido espacial e a audição, para a fruição e expressão musical, uma atividade essencialmente espiritual. Para ele, havia um descompasso, de um lado, entre a exigência do desenvolvimento de habilidades físico-motoras e mentais para a formação de um instrumentista *virtuose* e, de outro, a falta do cultivo da singularidade ou interioridade do músico, essa outra dimensão humana que se revela na expressão pessoal. Por isso, Dalcroze afligia-se de ver os Conservatórios formarem tantos executantes brilhantes que não eram verdadeiros músicos (BERCHTOLD, 2005, p.47).

3.5 Arritmias

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. Isso fica claro ao consignar a direção das suas pesquisas:

Eu chegava assim a considerar a musicalidade unicamente auditiva como uma musicalidade incompleta, a buscar as relações entre motricidade e instinto auditivo, entre a harmonia dos sons e a das durações, entre o tempo e a energia, entre o dinamismo e o espaço, entre a música e o caráter, entre a música e o temperamento, entre a arte musical e a da dança (DALCROZE, 1920, p.6).

Se as primeiras experiências docentes em Música, tão fortemente significativas para a elaboração da *Rítmica*, aconteceram no Conservatório de Genebra, as concessões⁸¹ feitas muito paulatinamente, ao longo de 18 anos, a esse professor, frequentemente repreendido por sua excentricidade, não foram suficientes para permitir

⁸¹ Berchtold informa que apenas em 1909 o Conservatório permitiu que utilizasse uma de suas salas para a sua *ginástica rítmica*. E que lhe foi recusada a inclusão de suas *chansons avec gestes* no programa dos recitais de alunos (BERCHTOLD, 2005, p.45).

a realização plena de suas ideias. Essas só puderam desenvolver-se a contento do autor na Alemanha.

Dalcroze considerava que essas *arritmias*, como disfunções na relação entre o sistema nervoso e o muscular, fossem sequelas gerais da sociedade moderna pós-industrial, com seu modo de vida sedentário, em que o movimento e a sensorialidade estavam sendo progressivamente limitados no meio urbano-tecnológico. Em *Le Rythme, la Musique et l'éducation*, define a *arritmia* propriamente como uma doença, “proveniente a maioria das vezes da inaptidão do ser humano em se controlar e de uma predominância das qualidades intelectuais sobre as funções nervosas (DALCROZE, 1920, p.66)”.

O interesse pela *Rítmica*, nesse período, e a contribuição de dois psicólogos experimentais, em Genebra, Théodore Flournoy (1855-1917) e o eminente Edouard Claparède (1873-1940), têm importância decisiva, segundo Appia, para a corroboração dos fundamentos empíricos, intuitivos, da sua pesquisa pedagógica e estética, ligando-a a fatos científicos:

Dessa ocasião datam sua atenção especial à inibição, à inervação, (...) o *Hop!*⁸² imperativo que obriga o corpo a se manter sob pressão para obedecer às ordens as mais inesperadas, etc. Desse momento data o método consciente e raciocinado de ensino e observação (APPIA apud BERCHTOLD, p.99).

Em *Le Rythme, la Musique et l'éducation*, Dalcroze aponta uma justificativa bastante diferenciada para o ensino de música nas escolas: ela conduziria os educandos a “tomarem posse de si mesmos”, através da regulação entre as forças nervosas e intelectuais. Isso restauraria a capacidade de “ver claro em si” e alcançar, dessa forma, o autodomínio e a liberdade de ação, sobrepujando as determinações que tanto moveriam quanto entravariam as pessoas de modo inconsciente, como as tendências genéticas e predisposições – ou indisposições – advindas de hábitos e convenções sociais.

Os exercícios de *Rítmica* eram elaborados com o intuito de flagrar, de tornar consciente a reação corporal aos diferentes estados anímicos criados pela Música, o que

⁸² Segundo Marie-Laure Bachmann, Dalcroze agrupou indiscriminadamente todos os sinais musicais sob a denominação de *hop*, em oposição aos gritos, números e golpes de bombos com que se educavam os bailarinos e ginastas da velha escola. Sua vantagem seria poder acrescentar uma sobreimpressão à música sem interrompê-la e suscitar de forma imediata qualquer tipo de ato previamente combinado, por isso seria de especial utilidade para desfazer costumes motores arraigados e controlar jogos motores em que o aluno possa “descansar de escutar”. Bachmann adverte que não devem substituir por comodidade os autênticos sinais musicais, que exigem que o professor intervenha com a sua sensibilidade, imaginação e seus conhecimentos de música (BACHMANN, 1998, p.103-104).

só seria possível mediante uma vivência sensível em que o intelecto não se antecipasse com julgamentos imobilizantes. Assim, sensibilidade, criatividade e corpo funcionariam de modo mais natural, orgânico e instintivo, dando vazão a um agir intuitivo e exprimindo uma interioridade mais profunda. A observação da cultura do seu próprio país leva o criador da *Rítmica* a concluir: o espírito analítico *desritmiza* (BERCHTOLD, 2005, p.48).

O autor expõe seus objetivos na escola:

Parece-me que se trata antes de tudo de ensinar às crianças a tomarem consciência de sua personalidade, de desenvolver seu temperamento, de liberar de toda a resistência seu ritmo de vida individual. Mais do que nunca convém lhes ensinar as relações entre a alma e o espírito, entre o subconsciente e o inconsciente, entre as qualidades de imaginação e de realização (DALCROZE, 1920, p.7)

3.6 Música para todos

Como autêntico humanista, Dalcroze não permanece alheio à brutal dissolução de valores morais e éticos do início do século XX, às vésperas da Grande Guerra (1914-1919). Engaja-se, como outros intelectuais à época, pela reconstrução social e a reeducação do indivíduo, preconizando uma pedagogia compreensiva e libertária:

Os educadores devem se empenhar em lhes fornecer (às crianças e aos jovens), ao mesmo tempo, os meios de viver sua própria vida e de harmonizá-la com a dos outros. A educação de amanhã é toda de reconstrução, de preparação e de readaptação; trata-se, para se preparar para isso, de reeducar as faculdades nervosas, de se dotar da calma, da reflexão, da concentração de espírito e, por outro lado, de estar pronto para obedecer aos comandos inopinados ditados pela necessidade, a reagir sem perturbação, a dar o máximo de suas forças sem resistência nem contradições (idem, p.7 - tradução da autora).

Para ele, a Música, de modo especialmente acessível através da *Rítmica*, tinha esse potencial sanador e agregador, sendo capaz de restaurar os ânimos abatidos com sua *alegria* e, inclusive, o lastro social dilacerado nesse período. Pode-se dizer que estava entre outras frentes de resistência artística ao ‘desencantamento’ do mundo vivido duramente nessa época e sentido como “mal-estar da civilização”, na expressão cunhada pelo fundador da psicanálise, Sigmund Freud (1853-1939).

Dalcroze tinha, entre as reminiscências mais caras da infância, as *Fêtes de Vignerons*, celebradas anualmente na Suíça, desde o ano do seu nascimento, em 1865, por ocasião da colheita da uva. Nessas festas, segundo Berchtold, assistia-se a coreografias espontâneas de grandes massas de camponeses, que organizavam-se de maneira bastante orgânica às músicas encomendadas pelo poder público para o festejo, saudando a natureza e a história pátria em impressionantes espetáculos a céu aberto.

Isso inspirava a Dalcroze o ideal de uma arte futura dando expressão aos sentimentos das multidões, ante o nascimento de uma sociedade de massas: “É a música que fará o milagre de agrupar essa multidão, de a dissociar, de a animar como de a apaziguar, de a “instrumentar” e de a “orquestrar” segundo os princípios de um ritmo natural (DALCROZE, 1920, p.8).” É importante salientar que ao longo de toda sua vida, Dalcroze manifestou-se politicamente, sem recuar por temor de retaliações, como no caso Dreyfus, contra o antisemitismo na França, e contra os ataques bélicos alemães na Primeira e Segunda Guerra Mundiais, o que evidencia nunca ter sido sua intenção a manipulação de massas, como foi praticado pelos regimes nazi-fascistas, com essa mesma divisa de uso de um instinto gregário do povo para fins político-militares.

Esse anseio do compositor pode ser visto como mais uma expressão genuína do seu humanismo, que, como tantas outras personalidades artísticas do início do conturbado século XX, ressentiam a crise econômica, política e social, em que a euforia do progresso técnico cedia lugar a uma melancolia saudosa de certa harmonia perdida nesse processo de substituição de valores. A Música em si é um desses legados de uma tradição ancestral, antes conservada sob a guarda da Igreja, de côrtes e mecenas, seguidas posteriormente pela instituição de teatros e conservatórios - sendo que a tradição profana era mantida viva pela oralidade, ou seja, pelo cultivo espontâneo dessa memória popular, agora também sob risco ante a dinâmica fugaz das novas práticas sociais e culturais.

O antigo aluno do Conservatório de Genebra, no exercício de suas funções docentes na mesma instituição, era um crítico contundente ao examinar ali as práticas de ensino musical, apontando uma fragmentação e especialização demasiada nos estudos musicais:

(...) me parece que (nos estudos de harmonia propriamente dita) não se busca determinar e analisar suficientemente as relações que existem certamente entre as sonoridades e o dinamismo, entre a altura dos sons e a sua acentuação entre a maior ou menor rapidez dos movimentos sonoros e a escolha das harmonias. (...) Os (estudos) de piano não estão ligados aos de harmonia, os de harmonia não o são aos de estilo através dos tempos, os de

história da música não se apoiam no conhecimento da história geral dos povos e dos indivíduos. Os programas são ricos em matérias diversas, mas não existe uma unidade de ensino. Cada professor se move no seu estreito domínio, sem entrar em contato com os de seus colegas de ramos musicais diferentes. E, no entanto, (...) vibrações de sons, vibrações de movimentos emotivos deveriam se combinar e se harmonizar e nenhum dos ramos da música deveriam ser separados dos outros (DALCROZE, 1920, p.11, tradução minha).

Além disso, conflitava com os limites estreitos do sistema de ensino musical do conservatório o que Dalcroze designava para si como essencial ao *mister* de professor: “buscar em meu espírito fertilizado por outros os princípios de um ensino *absolutamente novo* (grifo da autora)”. Esse ideal de ensino já lhe havia sido semeado, de acordo com o próprio autor, de modo muito significativo ao longo de sua experiência discente, pelos mestres que escapavam ao modelo vigente:

O que me encantava nos meus professores não era a sua ciência, mas bem o canto de originalidade que eu descobria neles, seu modo pessoal de interpretar e de comunicar as regras de uma arte que não deveria tê-las. Pois o belo musical não é a concordância exata entre os sentimentos íntimos e os íntimos meios de expressão (DALCROZE apud BERCHTOLD, 2005, p.46).

Dalcroze, como músico, tanto cultivava a tradição clássica da Música, como se interessava muito pela divulgação da sua expressão mais recente, da sua atualidade, desde a sua época de colégio, quando funda um *ensemble* de câmara, o *Musigena*, para interpretar suas próprias composições e de outros contemporâneos, como os mestres Hermann Graedener e Anton Bruckner, César Franck, Gabriel Fauré, Vincent d’Indy e Guy Ropartz, em suas *tournées* como regente, pianista-improvisador e como acompanhador do eminente violinista, regente e compositor belga, Eugène Ysaÿe (1853-1931).

O professor do Conservatório de Genebra intensificou o desenvolvimento de novas abordagens de ensino musical nos primeiros anos do século XX. Por um lado, aprofundava seus estudos e estratégias de aperfeiçoamento para os alunos de solfejo superior, dedicados à interpretação de nuances e fraseados, com base nas teorias de Mathis Lussy⁸³. Por outro, a composição de suas *Chansons et Rondes enfantines*, com

⁸³ Mathis Lussy (1828-1910), professor de Émile Jaques-Dalcroze em Paris, em 1889, foi, segundo esse, “o primeiro a se ocupar das leis de expressão do ritmo”, descrevendo e diferenciando o *acento métrico*, o *acento rítmico* e o *acento patético*. Continua ele: “Seus estudos de nuances agógicas abrem numerosas portas para o conhecimento sobre as relações entre o corpo, o espírito e as emoções

mímica e dança, atestava sua disposição crescente em operar a fusão entre expressão musical e expressão gestual, juntamente com a convicção da importância de se iniciar o ser humano à arte desde a infância, na idade em que a intelectualização ainda não a impede de observar antes de analisar, de fruir antes de exprimir, nas palavras de Berchtold. Corrobora-se em Dalcroze a sua divisa do educador: começar pelo começo – “primeiramente despertar os sentidos, depois os sentimentos e enfim as faculdades racionais” (BERCHTOLD, 2005, p.86).

Em seu “Um Ensaio de Reforma do Ensino Musical nas Escolas” (1905), Émile Jaques-Dalcroze preconiza um ensino não-seletivo, que abarque todas as crianças, através de uma pedagogia renovada, com menção a seu conterrâneo suíço Pestalozzi (1746-1827) e seu discípulo Friedrich Froebel (1782-1852). Caberia à educação compreender e adequar-se à diversidade, de modo a tornar a Música acessível, uma fonte de alegria e não uma fadiga sem sentido.

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. Sua justificativa é bastante eloquente: “Nenhuma arte é mais próxima da vida que a música. Pode-se dizer mesmo que ela é a própria vida (DALCROZE, 1920, p.22)”.

musicais (DALCROZE *apud* BERCHTOLD, 2005, p.41-42). O conceito de anacruse ocupa lugar central na *Rítmica*. Entre suas obras estão: *Exercices pour piano dans tous les tons majeurs et mineurs, à composer para l'élève*; *Traité de l'expression musicale, accents, nuances et mouvements dans la musique vocale et instrumentale*; *Le Rythme musical, son origine, sa fonction et son accentuation*; *L'Anacrouse dans la musique moderne*.

3.7 Música e improvisação: a *Rítmica* como expressão pessoal

Dalcroze insere-se no contexto cultural efervescente, fecundo de mudanças expressivas nas artes, do início do século XX. Suas *tournées*, com apresentações de grupos pedagógicos, por muitas capitais europeias, chegando a 500 em 1906, fizeram com que a *Rítmica* extravasasse os limites canhestros do Conservatório de Genebra e entrasse no círculo de inovações, num espectro internacional bem mais amplo, na pedagogia e nas artes, em especial nas artes do movimento e da dança.

Os limites da tradição clássica já haviam começado a ser franqueados pela atuação revolucionária de Loïe Fuller⁸⁴ (1862-1928) e Isadora Duncan (1878-1927), na conquista de um terreno de expressão pessoal e uma relação mais livre com o corpo, no lugar de mero divertimento. Representavam também um contraponto inaudito à escola de *ballet* romântico, em que o movimento se impunha a partir da exterioridade, buscando, através da técnica, corpos descarnados a serviço de um ideal sobre-humano. Mesmo assim, o criador da *Rítmica* enfrentou muita resistência às suas “macaquices”:

Os médicos acusavam meus exercícios de provocar uma fadiga muito grande; os coreógrafos, de falta de técnica de salto; os músicos, de abuso de tempos desiguais e o estabelecimento da quadratura não sobre o prolongamento da duração, mas sobre o peso dos elementos sonoros... Os pintores se queixavam do maillot preto de ginástica (adotado mais tarde) e reprovavam a *Rítmica* por matar o senso da cor! Quanto aos pais, eles julgavam os trajes completamente inconvenientes e os alunos tinham de atingir a maioridade para tirar as meias compridas (que encobriam as pernas) (DALCROZE *apud* BERCHTOLD, 2005, p.88).

Toda essa ação refratária às suas ideias em Genebra tornou impossível a realização do seu tão acalentado plano de introduzir a *Rítmica* nas escolas e, por outro

⁸⁴ Loïe Fuller (1862-1928) notabilizou-se por sua *serpentine dance*, uma dança em que dialogavam movimento, tecido e luz. Fuller, nesta dança, projetava luzes em si e na roupa que vestia transformando-se em um corpo-tela que se metamorfoseava em meio ao colorido da luz e ao movimento do tecido. Ao movimentar-se com figurino e luz sugeria formas próximas à de nuvens, mariposas, flores, pássaros, chamas e borboletas dentre outras. Sua proposta de dança não apenas uma arte do movimento, mas também uma arte visual, em que se opera uma fusão entre humano e tecnologia através do corpo, faz com que possa ser considerada como um dos eventos precursores do cinema, bem como das interfaces entre dança e cinema que propiciaram ao longo do tempo a produção das cinedanças e das videodanças, segundo a pesquisadora Bruna Spoladore. In SPOLADORE, Bruna. Loïe Fuller: aproximações entre corpo-imagem e cinema de corpo. Anais do II Congresso Nacional em Pesquisadores de Dança, 2012. Disponível em: <http://www.portalandia.org.br/anaisarquivos/5-2012-5.pdf>

lado, impeliram Dalcroze a se lançar à difusão de seu método com conferências e apresentações cada vez mais frequentes de seus alunos no exterior, causando forte impressão por sua alegria e entusiasmo.

Um dos elementos diferenciais dessa pedagogia musical é a improvisação. 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. Dalcroze insiste muitas vezes na importância de se conciliar o consciente e o inconsciente humano - e, inclusive, abrir passagem ao subconsciente, camada em que se depositam profundamente as experiências formativas mais relevantes.

Para ele, o *pensar* muitas vezes obstrui o *agir*. O pedagogo entreviu na sua *Ritmica* a possibilidade de conciliar a inteligência e a vontade, por meio do sentir, capaz de graduar, regular e equilibrar a relação entre essas duas outras forças. Buscando referenciar sua crítica ao ensino tradicional em filósofos, nomeadamente, Montaigne, Helvetius, Locke, Leibnitz, Rousseau, Goethe e Schiller, o autor de *Notes Bariolées* remete-se a uma concepção pedagógica em que a Música e as artes justificam-se em um papel essencial: “a música era a conciliadora entre a inspiração e a medida, a arte de se exprimir em um ritmo pessoal (DALCROZE, 1920, p.107)”.

A intuição, frequentemente reprimida numa sociedade baseada no pensamento lógico-abstrato, sob esse ponto de vista, é portadora da singularidade de cada indivíduo. O compositor suíço valoriza o modo intuitivo de compor em oposição ao engenho de um pensamento meticuloso, surpreendendo-se com o que poderia ser a comprovação de sua tese: “Algumas obras que foram compostas febrilmente de um só jorro e sem preparação podem assim mesmo produzir uma impressão de ordem, de calma e de sagacidade que não se encontra sempre em composições longa e sabiamente meditadas (DALCROZE, 1948, p.109)”.

Para Jaques-Dalcroze, a moderação dos antagonismos entre o *querer*, como impulso ou instinto corporal - ou como a pulsação, princípio vital perene, subjacente a qualquer ação humana - e, de outro lado, o sistema nervoso, com a sua exigência de controle, permitiria que a intuição assomasse de modo distintamente criativo, como as revelações feitas à consciência através do estado de sono. A improvisação, com seu caráter imediato, enquanto ausência da tutela do intelecto, com suas premissas de regras, formas ou técnicas, seria, desse modo, capaz de propiciar essa atividade

especialmente criativa, a expressão livre das particularidades de um sujeito. Assim, define a intuição:

A intuição é frequentemente o resultado de uma série de atividades interiores contínuas se exteriorizando bruscamente sob o choque inesperado de uma viva emoção. Durante o sono, o corpo repousa e o cérebro se libera de todos os entraves de natureza nervosa, sanguínea e muscular. A gente se revira na cama, a gente acorda e eis que a ideia se deflagra (DALCROZE, 1948, p.71).

O sagaz observador, apesar de sua concepção clássica dos procedimentos composicionais, entende que o ritmo é imanente à vida e podem surgir de outras maneiras, independentemente da lógica:

Toda a composição musical é construída sobre ritmos diversos apresentados sob formas logicamente encadeadas, de modo a criar um ritmo geral equilibrando os diversos procedimentos de construção da obra. Os ritmos espontâneos entram intimamente em relação e suas particularidades se sucedem, opondo-se e combinando-se, formando um todo compacto onde circula uma intensa vida interior (Dalcroze, 1948, p. 104).

E continua, encontrando o ritmo, inclusive nas artes visuais ou artes do espaço:

Na arquitetura, a construção se opera também sobre o ritmo das linhas regradadas pela razão, aliando-se aí a medida à fantasia. A orquestração das sombras e das luzes corresponde em pintura à dos movimentos sonoros, dos timbres e dos dinamismos; é assim que em um quadro são orquestradas as formas, as tintas, as matérias picturais e a luminosidade (DALCROZE, 1948, p.104).

Da mesma forma, a vida e a criatividade, de acordo com a sua filosofia pedagógica, tem de permear todo o processo de ensino-aprendizagem: o ensino não pode ser “matéria requentada”, na metáfora do autor. O mestre desaprova um ensino baseado na reprodução de fórmulas, procedimentos técnicos, juízos prontos. As canções têm a importância de constituir um repertório, um referencial musical para a criança; ela deve estar imersa em música na escola. Mas cabe ao professor de música ir além disso na formação desse ouvinte-criador. E sugere suscitar a imaginação dos educandos, sem lhe explicar a razão das propostas, fecundando-lhe a curiosidade, a partir dos detalhes da gestualidade da vida ordinária: “Deve-se incitar (a criança) a inventar jogos, a improvisar melodias, a observar os gestos dos operários, a se interessar pelos trabalhos de jardinagem (*idem*, p.186).”

A Música, para Dalcroze, deve ser veículo da expressão pessoal. Isso é afirmado reiteradamente até suas últimas anotações dispersas, dois anos antes do seu falecimento, à guisa de conclusão de uma vida inteira de reflexões sobre um sentido mais profundo de inserção da Música no itinerário humano:

Parece-me inútil ensinar uma técnica a alguém que não tem o desejo de se servir dela com um fim pessoal. É muito bonito saber exprimir as ideias dos outros, mas é preciso igualmente saber exprimir de tempos em tempos as suas próprias (DALCROZE, 1948, p.141).

Professor do Conservatório de Genebra, ainda muito jovem, ele enuncia seu ideal, reportado por Berchtold:

(...) O dia em que meus alunos estiverem desenvolvidos o suficiente para escutar como eu, dir-lhes-ei: “Não escutem mais com meus ouvidos, mas sirvam-se dos seus. Procurem combinações especiais, submetam-nas ao critério da sua própria experiência auditiva, sem se preocuparem com as regras que lhes dei; expliquem-nos e me expliquem qual é o detalhe particular que lhes faz considerar que soem bem as combinações de notas que o uso corrente reprova e uma vez que encontrem uma explicação, procurem combinações de formas diferentes onde aplicarão os mesmos princípios (DALCROZE apud BERCHTOLD, 2005, p.46).

Em “L’école, la musique et la joie”, ensaio datado de 13 anos mais tarde, o pedagogo musical argumenta em prol do desenvolvimento da sensibilidade na escola, que observa ser negligenciado nos países da *velha* tradição, a despeito dos seus crescentes números de doenças nervosas e mentais⁸⁵, e nos países *novos*, pela sua preocupação exclusiva com o progresso econômico e tecnológico. Ainda assim, ele pontua as prerrogativas das novas gerações, a partir da sua proposta educativa por meio da *Ritmica*: “(...) o espírito seria mais flexível, a vontade mais firme, a inteligência menos seca e menos exclusiva, os instintos mais refinados, a vida mais rica, a compreensão do que é bonito mais completa e profunda (DALCROZE, 1920, p.107).”

⁸⁵ Émile Jaques-Dalcroze foi contemporâneo de grandes desenvolvimentos da Psicologia, da Psiquiatria e da Neurologia, ciências nascentes que dignificam o doente. Foi Jean-Martin Charcot, considerado fundador da moderna neurologia, entre 1862 e 1882, que substituiu os “tratamento morais” de Pinel aos considerados “alienados”, transformando o La Salpêtrière, de asilo de marginais e instituto de neuropatologia. Jean-Martin Charcot foi um dos primeiros médicos também a adotar a *Ritmica* com fins terapêuticos para os neurastênicos, à época um diagnóstico genérico, tratado com internações forçadas, para as disfunções geradas pela exaustão física e psíquica, fraqueza, nervosismo, irritabilidade, depressão, etc.

3.8 O Ritmo e a integração entre as artes

Desde a infância, o interesse de Dalcroze pela música anda ao lado da atração pelas artes dramáticas: compõe sua primeira marcha aos 7 anos, tempo em que tem na encenação teatral sua brincadeira mais envolvente com os amigos e primos, seja em Viena, seja nas férias na Suíça. Paixão aprofundada ao longo do colégio, entusiasticamente engajado à Sociedade de estudantes *Belles-Lettres*, como intérprete aguardado, nos seus saraus, de vários personagens teatrais.

É o teatro que o leva à Paris, para estudar dicção com Talbot, ator da Comédie Française. Na França, no entanto, é a sua música que causa impressão à Gabriel Fauré, a quem apresenta fragmentos de sua pequena ópera *La Soubrette*, a Ernest Chausson (1855-1899) e a Léo Delibes (1836-1891). Esse último, considerado um renovador da música de *ballet*, admira sua capacidade de improvisador e suas composições ao piano, no encontro fortuito durante o emprego temporário de pianista na Estação de Banhos de Saint-Gervais, em Haute-Savoie.

Aos 21 anos, a convite de Richard Ernst Alder, compositor e diretor de uma companhia teatral, Dalcroze vai a Argel, na condição de segundo regente de uma orquestra nativa. O contato com a música deste país causa-lhe, então, profunda admiração pela sua polirritmia e seus ritmos compostos, em séries de 7 e 11 tempos. Segundo ele, a experiência será germinal para a *Ritmica*:

O que me tocou foi o sentido de harmonia dos meus músicos. Enquanto a música que eu os ensinava estava em quatro tempos, os tocadores de címbalo, por exemplo, empregavam nela cinco, os flautistas três... Era-me impossível os disciplinar e lhes inculcar nossos métodos. (...) Para ensinar a notação do nosso compasso, eu tive a ideia de fazer interpretar cada tempo pelo gesto. Também meus músicos, antes de tocar marcavam o ritmo desejado em um tamborim (DALCROZE apud BERCHTOLD, 2005, p.32 - tradução da autora).

Como um reformador e tal qual ocorreu a Claude Debussy (1862-1918) e outros músicos europeus, ao se deparar, na Exposição Universal de Paris de 1889, com culturas orientais e indígenas diversas, Dalcroze encontra na alteridade um ensejo fecundo para a transformação da vetusta tradição europeia, sobretudo no que dizia respeito à sua maior inquietação: a pedagogia musical. A experiência transcultural revela-lhe outra relação com o corpo e outro dimensionamento da Música na vida,

vivenciada, por exemplo, em estados de êxtase ritualístico e incorporada em camadas tão profundas pela tradição, desde a mais tenra infância, que se manifesta como um instinto.

No entanto, só em 1906, em uma de suas exposições pedagógicas em Genebra, que Dalcroze estabelece uma de suas mais duradouras e essenciais parcerias, que definem a amplitude do seu *método*, entendendo o ritmo como um denominador comum entre todas as artes. Neste ano, trava conhecimento com o arquiteto e encenador suíço Adolphe Appia (1862-1928), que se notabilizou como grande inovador da cenografia e da atuação nas artes dramáticas no início do século XX, contribuindo para a concretização do teatro simbolista.

Appia, com 44 anos à época, já havia percorrido uma longa trajetória como teórico. Entusiasta da ópera wagneriana, Appia entende, contudo, que o conceito de *Gesamtkunstwerk* acabava resultando em uma encenação contraditória e caótica. Ao invés da “síntese suprema de todas as artes”, Appia propõe uma unidade perfeita de representação, em que ator, espaço cênico e iluminação deveriam ser assim ordenados, segundo a sua importância para a ação dramática. O ator destaca-se nessa concepção como o elemento principal, vivo, da encenação, em que se concentra o poder expressivo e plástico da ação. Porém, ele interage de maneira verdadeira, corporal, com o espaço tridimensional, no lugar das telas bidimensionais pintadas, explorando o potencial do uso da luz elétrica como uma pintura na cena, criando atmosferas com o binômio luz e sombra, distinguindo efeitos de luz concentrada e difusa.

Émile-Jaques revela a Adolphe Appia o que antes havia entrevisto como potencialidade: o artista apropriando-se de maneira plenamente expressiva e plástica do seu corpo, perfeitamente integrado e movido pela música, desenhando uma ação cênica regida pelas emoções e sentimentos que ela o inspira - arte do tempo integrada à arte do espaço. Appia entende a importância de obstáculos e resistências, diferentes pontos de apoio, no chão e nos objetos, demandando uma ação corporal orgânica, natural e explorada em uma grande amplitude de possibilidades expressivas de movimento. Na parceria com Dalcroze, surge o conceito de “espaços rítmicos”. Appia fornecerá ao músico suíço uma diversidade de desenhos de terraços, plataformas, planos inclinados, degraus, escadas, pilastras, cortinas e jogos de luz.

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, como a do Théâtre du Vieux-Colombier de Jacques Copeau :

A Rítmica, com efeito, é uma força análoga à eletricidade e às grandes forças químicas e físicas naturais; ela é uma energia, um agente radioativo, radio-anímico que tem por efeito nos restituir a nós mesmos, nos fazer tomar consciência não só de nossas próprias forças, mas também das forças dos outros, das forças da humanidade (DALCROZE, 1920, p. 77).

Entre 1907 e 1909, a *Rítmica* chegou à Alemanha, à Holanda, em Viena e em Londres. Todavia, foi na Alemanha, próximo a Dresden, que Émile-Jaques alcançou a maior plenitude de realização de suas ideias artísticas e pedagógicas com a *Rítmica*, tornando-se um dos expoentes do que havia de mais renovador e progressista nessa matéria, elogiado por muitos dos mais consagrados criadores nas diversas modalidades artísticas à época e tendo, entre seus discípulos, os nomes mais expressivos à época da arte da música e do movimento.

3.9 A educação *pele* ritmo na cidade-jardim de Hellerau: a experiência estética para a liberdade e a harmonia social

Em 1909, ano em que Jean d’Udine funda em Paris uma escola de ginástica rítmica, Dalcroze foi convidado por Wolf Dohrn a se incumbir da parte artístico-pedagógica da cidade-jardim de Hellerau. Tratava-se de um projeto de vida social comunitária, a partir da construção de casas uni e multifamiliares em um terreno adquirido pelo *Deutsche Werkbund*, a associação alemã de artesãos, fundada em 1907, por um grupo de arquitetos, designers e empresários ligados ao *Jugendstil* - também fundadores mais tarde, em 1909, da escola *Bauhaus*.

Identificado à *Art Nouveau*, estilo internacional surgido como reação ao academicismo das Belas Artes do final do século XX, tinha como ideário uma arte social, que disseminasse novos conceitos estéticos através do uso funcional de formas e estruturas belas em objetos do cotidiano. Tinha um duplo intento: valorizar a arte, na figura do artesão, em sinal de resistência à desumanização da era industrial, ‘reintegrando’ em seus projetos o operariado socialmente excluído dos benefícios da evolução material e da acumulação de riquezas; e, por outro lado, valorizar os avanços técnicos ou tecnológicos do mundo moderno.

Nesse contexto, a *Rítmica* de Dalcroze foi de pronto ao encontro do anseio regenerador e transformador do projeto de Hellerau, acolhendo com entusiasmo a

função social e moral da experiência estética através da Música, como já vinha progressivamente se esboçando. Na expressão do biógrafo Karl Storck: “a educação *para* o ritmo torna-se uma educação *pelo* ritmo” (BERCHTOLD, 2005, p.109).

Para o “Pestalozzi da música”, no epíteto atribuído por um dos ritmistas pioneiros, Paul Boepple (1867-1917), a Música é, por excelência, a arte que estabelece relação com todos os ritmos do organismo, essencialmente sua fonte, e, por isso, a única capaz de unificá-los, de ligar as energias esparsas e promover o equilíbrio entre o nosso intelecto, nossa sensibilidade e nosso corpo, frequentemente em desacordo. Por isso também seria capaz de criar ou restituir uma vida social orgânica e harmônica. A *Ritmica* assume por fim não apenas uma formação de especialista em Música, mas uma formação humana em um sentido mais pleno, através do desabrochar das potencialidades criativas, da expressão livre gestual como exteriorização dos movimentos *anímicos*, e, assim, o delineamento ou a construção da personalidade do educando.

De acordo com a concepção de Dalcroze, quando o indivíduo se tornar autoconsciente sobre as dificuldades impostas pelo corpo para responder aos impulsos anímicos e aos anseios de sua fantasia, bem como sobre os automatismos corporais adquiridos pela vida social, cultural e a influência familiar – incluindo as determinações da herança genética – abre-se uma prerrogativa de libertação. Levada às consequências mais profundas, essa libertação tem efeito sobre a vida moral de cada indivíduo, em sua felicidade e responsabilidade de ser.

Segundo ele, a *Ritmica* convida a tomar consciência do fato de que “nós somos mestres do nosso destino, que a hereditariedade é impotente quando sabemos vencê-la, que nosso vir-a-ser depende da vitória que nós alcançamos sobre nós mesmos” (DALCROZE *apud* BERCHTOLD, 2005, p. 117 - tradução da autora). Como ordem na liberdade e liberdade na ordem, o ritmo, nas palavras do fundador de Hellerau, Wolf Dohrn, “espiritualiza o que é corporal e encarna o que é espiritual” (*idem*, p. 115).

3.10 Arte é educação; educação é arte

A declaração dos seus fins essencialmente pedagógicos não torna em nada menor a exigência de acuro técnico e estrutural nas instalações do seu Instituto de Rítmica em Hellerau, sendo que a realização estética e artística mantinha-se igualmente

essencial e intrinsecamente indissociável desse objetivo. Essa experiência tornou-se internacionalmente notória justamente por essa dupla realização.

Em 1911, é construído o *Rhythmische Bildungsanstalt Hellerau*, projetado pelo arquiteto Heinrich Tessenow (1876-1950), em linhas puras e nuas, em contraste com a paisagem natural, pela sua simetria e despojamento, para ser um *atelier*, fornecendo ao artista o espaço e meios extremamente leves e plásticos, conforme suas necessidades. A iluminação elétrica, controlada em mesa, criada pelo pintor georgiano Alexandre Salzmann (1870-1933), ex-aluno de Kandinsky e integrante do movimento *Blaue Reiter*⁸⁶, é concebida de forma viva e artística, em diálogo e valorização do ser em cena, buscando, segundo Appia manifestar a *qualidade musical da luz*: “Ela deve flutuar livremente, ser móvel à maneira do som, tão abstrata e imediata quanto ele” (APPIA *apud* BERCHTOLD, 2005, p.112).

A luz concebida conforme Appia por Salzmann, em uso até a atualidade, foi extremamente inovadora, representando, com grande impacto, a modernidade que suplantava uma era de simulacros bidimensionais. O símbolo era assumido, então, como expressão do que não pode ser imitado, mas que tem sua verdade na poética do artista, na dimensão profundamente humana da emoção e na criação livre do espírito. A luz passava a ser usada de forma ativa e plástica, criando ritmos e volumes, compondo atmosferas, na sala nua e branca, sem cena fixa, num jogo de telas móveis e projetores, em diversas combinações de intensidade, movimento e direção, ora com transparências, ora com reflexos, desenhando relevos com efeitos de sombra e valorizando a corporalidade do ator feito escultura.

A primeira turma de ritmistas conclui o curso no mesmo ano da construção do Instituto de Rítmica em Hellerau, 1911, tendo entre seus quinze integrantes: Marie Rambert (1888-1982), dançarina e pedagoga que exercerá forte influência sobre o ballet britânico; Mary Wigman (1883-1973), importante coreógrafa alemã, uma das fundadoras da dança expressionista e da dançaterapia; Albert Jeanneret (1886-1973), compositor e violinista suíço, irmão do arquiteto Le Corbusier, e Suzanne Ferrière, fundadora e financiadora da *New York School of Dalcroze Rhythmics*, que exercerá um

⁸⁶ *Der Blaue Reiter Almanach (O cavaleiro azul)* é uma revista internacionalista editada por Kandinsky e Franz Marc em 1912 e publicado em Munique, como concretização das ideias que Kandinsky já tinha formulado no seu livro de 1911, sobre a arte nova e a síntese das artes. Foi motivo dos elementos do grupo formado em torno da revista mostrar, através da variedade de expressão, a multiplicidade de vias pelas quais se pode artisticamente manifestar o princípio da “Necessidade Interior”, preconizado por Kandinsky. (VELOSO, 2007).

papel eminente no Comitê Internacional da Cruz Vermelha e como Secretária-Geral da União Internacional de Socorro à Infância.

Os exames de certificação de ritmistas tornam-se pequenas festas com convidados internacionais, atraindo delegações da Alemanha, da Suíça e personalidades como Bernard Shaw, Upton Sinclair, Georges Pitöeff, o príncipe Volkonsky, superintendente dos Teatros Imperiais da Rússia, que funda institutos de rítmica em São Petersburgo, Moscou e Riga. Dalcroze é convidado a empreender *tournées* de demonstração da *Rítmica* na Rússia, Inglaterra, Varsóvia, Viena e Praga. Entre 1912 e 1914, por ocasião das festas de fim de ano escolar, Hellerau torna-se um ponto de encontro da elite artística europeia. Entre os entusiastas da Rítmica contam-se os poetas Paul Claudel, Rainer Maria Rilke, Jacques Rouché, Franz Werfell, Hugo Ball, um dos criadores do movimento *Dada*, a escritora e pacifista Annette Kolb, Stefan Zweig, Hugo von Hofmannsthal, Lou-Andrea Salomé, Stanislavsky e Max Reinhardt, os compositores Ernest Bloch e Sergei Rachmaninov e a célebre bailarina russa Ana Pavlova. As palavras do maestro suíço, Ernest Ansermet, descrevem a importância do evento: “Você vai como curioso; volta como peregrino”.

Émile Jaques-Dalcroze deixa Hellerau provisoriamente para as apresentações da *Fête de juin* de 1914, grande festa patriótica suíça em comemoração à emancipação francesa e integração à Confederação Helvética. O músico, originário do cantão do Vaud, fora convidado neste ano como compositor, regente e diretor artístico do espetáculo a céu aberto, com encenações monumentais para um público em torno de 5700 espectadores. No entanto, seu retorno a Hellerau teve de ser suspenso, bem como o curso de férias e o curso regular no seu Instituto de Rítmica, devido às primeiras ofensivas alemãs da Primeira Guerra Mundial. Dalcroze não se eximiu de se manifestar em protesto contra a barbárie dos atentados à Catedral de Reims e Louvain, o que lhe custou um exílio forçado por todo o resto de sua vida, tendo se tornado, desde então, uma *persona non grata* em solo germânico.

Mesmo persuadido a isso por Harald Dohrn, diretor do Instituto, o compositor recusou-se a se retratar de sua posição pública contra os bombardeios e massacres, preferindo sua liberdade de pensamento e considerando suficiente salientar que o protesto seria o mesmo seja qual fosse o autor do crime humanitário. Para que prosseguisse suas atividades, sob sua própria recomendação, o Instituto publica uma declaração dizendo ser Jaques-Dalcroze apenas um funcionário, não se

responsabilizando, por isso, o *Bildungsanstalt* pelos *erros* cometidos por ele fora do trabalho.

Em Genebra, onde Dalcroze permaneceu desde esse decisivo episódio, uma campanha a fim de arrecadar fundos para um Instituto de *Rítmica* em Genebra é propagada por personalidades como Edouard Claparède⁸⁷, fundador do Instituto Jean-Jacques Rousseau de ciências da educação, o escritor Jacques Chenevière e Auguste de Morsier, autor suíço de muitas obras feministas e pacifistas, importante militante pelo sufrágio e os direitos políticos femininos. Através de recursos doados por cidadãos suíços, o novo Instituto de Rítmica, criado pelo arquiteto Franz Fulpius, a partir de uma reforma em um imóvel à rua La Terrassière, é inaugurado em outubro de 1915.

Em 1924, Dalcroze decide mudar-se para Paris, a fim de estabelecer firmemente a *Rítmica* na capital francesa. Apesar da calorosa e entusiástica recepção da sua pedagogia musical em toda a Grã-Bretanha, da sua grande admiração e afinidade com Percy Ingham, que o havia convidado a permanecer na Inglaterra durante a guerra, o fato de reconhecer a existência de seu *método* assegurada neste país, em que se encontrava, a seu ver, melhor organizado que em qualquer outra parte da Europa o impeliu à Paris, onde reinavam acerbos polêmicas em torno dele. Em Londres, desde a fundação do primeiro Instituto de *Rítmica*, em 1913, por Percy Ingham, Dalcroze não conheceu reveses, culminando com a fundação, em 1934, da bela casa da *London School of Dalcroze Eurhythmics*, em homenagem a esse pioneiro britânico - destruída anos mais tarde por um bombardeio durante a guerra.

Na França, no entanto, embora a fundação do primeiro Instituto de *Rítmica*, por Jean d'Udine, lhe seja bem anterior, de 1909, viveu entre intermitentes construções e dissoluções. Houve cursos na Ópera de Paris, na École normale de Musique, na *Schola Cantorum*, além de iniciativas dedicadas particularmente à *Rítmica*: o Club de gymnastique rythmique Jaques-Dalcroze, em 1914, por Emmanuel Couvreur e Hilda Senff; a École de Rythmique, sob a direção do mesmo ritmista e Lucienne Valdo

⁸⁷ Edouard Claparède (1873-1940), neurologista e psicólogo do desenvolvimento infantil suíço, foi um dos representantes do movimento denominado Escola Nova, dirigindo críticas e propostas de reformulação do regime escolar tradicional, no início do século XX. Criou os conceitos de “educação funcional”, “escola sob medida”, fundando o ensino no interesse, na necessidade e no envolvimento afetivo dos educandos, a quem a escola deveria se adaptar, ao contrário do que ocorria no sistema vigente. Suas pesquisas tiveram origem nos desafios educativos criados por crianças que apresentavam anomalias no seu desenvolvimento. Foi também um dos pioneiros da observação de estágios de desenvolvimento cognitivo da criança, com a colaboração de outro suíço, Jean Piaget (1896-1980), em seu Institut Jean-Jacques Rousseau, em Paris.

Barbey-Rouché; a École française de Rythmique et d'Éducation corporelle, por Albert Jeanneret, de 1922 a 1939. Dalcroze, contudo, luta, em vão, para unificar em Paris os adeptos de sua Rítmica, advertindo sobre “o equívoco de certo número de mestres em atribuir importância demasiada aos exercícios de plástica *externa*, em detrimento aos de rítmica pura, baseados sobre a experiência pessoal das sensações musicais e físicas (DALCROZE *apud* BERCHTOLD, 2005, p.176)”.

Criticado de maneira cáustica por defensores da arte do ballet clássico, como André Levinson, Dalcroze repetidas vezes deixou claro não se tratar a *Rítmica* de uma técnica, uma escola de dança ou uma arte em si, senão uma preparação que poderia contribuir como base para todas as artes. Apesar do testemunho de numerosas figuras notáveis do âmbito artístico e literário francês, alguns em manifesta adesão ao *método*⁸⁸, Émile Jaques, movido também pela saudade de seu país, retorna à Genebra em setembro de 1926, não sem declarar sua fadiga diante das suas dificuldades: “eu não posso cantar aqui nesse burburinho (*tohubohu*) de opiniões diversas, de desarmonia e de arritmia (*idem*, p.179)”.

Todos esses dissensos em torno da *Rítmica* tiveram por efeito exigir um burilamento de definições e posicionamentos de ordem filosófica e político-pedagógica. Dalcroze não podia negar a profunda implicação artística do seu *método*, para ele, que teve a arte musical como princípio de toda a sua experiência formativa, bem como cerne do seu pensamento pedagógico. Ademais, do início ao fim de sua carreira, a composição e a *performance*, como pianista, andaram sempre de braços dados com a função docente, exercida por ele como uma *experiência pessoal*, poética, sempre viva e renovada pela liberdade da improvisação. As demonstrações pedagógicas eram *performances* também, que atraíam público pelo seu interesse propriamente artístico - ensinar é *arte*, de modo essencial, não apenas como metáfora, para Dalcroze. A estética figurava no âmago de todo o seu pensamento de maneira global e não-fragmentária, não como uma somatória de elementos dentro de fronteiras de modalidades ou linguagens, mas unificados essencialmente como ritmo e plasticidade.

⁸⁸ Um número especial da revista *Rythme* publica os testemunhos favoráveis de altas autoridades artísticas e literárias francesas: Gabriel Fauré, Vincent d'Indy, o violinista Lucien Capet, o fundador da Revue Musicale, Henry Prunières, André Messager, Albert Roussel e Georges Duhamel, entre outros.

3.9 A *Rítmica* e o desenvolvimento global humano

Tendo criado a *Rítmica* no intuito de reparar uma lacuna de um processo de ensino-aprendizagem musical tradicional que se mostrava insuficiente, Dalcroze observa logo de início que as dificuldades no desempenho musical consistiam em falhas ou deficiências no desenvolvimento sensorial e motor dos educandos, levando-o a refletir sua origem no próprio modo de vida social e cultural da sua atualidade, urbano e sedentário, limitador. Sua compreensão do aspecto humano comprometido pelas condições exteriores, de uma *interioridade* sensível bloqueada por um corpo reprimido e obstruído em sua relação com o mundo, tendo sempre a concepção da Música como expressão e necessidade do *espírito*, leva o compositor e pedagogo musical suíço a entender, de modo cada vez mais claro, o problema como uma questão global humana.

Em sua maturidade, Dalcroze assiste com bons olhos à amplitude maior e mais profunda trazida pelo entendimento de que sua *Rítmica* poderia ser benéfica no tratamento de pessoas com anomalias ou deficiências, inatas ou ‘adquiridas’ ao longo do seu processo de desenvolvimento, o que passou a despertar interesse em muitos ritmistas da sua escola, por toda a Europa, perfazendo um caminho contrário ao da pedagogia de outro contemporâneo insigne, o médico Jean-Ovide Decroly (1871-1932). Essa aplicação da *Rítmica*, com fins terapêuticos, foi muito bem recebida por Emile-Jaques, que a incentivou, sem ver nisso mais um dualismo que ainda hoje causa controvérsias: arte e terapia.

Está na essência de toda a sua filosofia pedagógica a unidade, a interação, a intervenção mútua entre corpo, alma e espírito, além da ideia de equilíbrio necessário, a partir da regulação das atrofias, distrofias e hipertrofias a que as circunstâncias existenciais submetem os indivíduos – daí a Música ser fonte de salubridade e *alegria*, em outras palavras, plenitude e felicidade, como fruto da auto realização sensível e criativa. A superação de bloqueios físicos e a possibilidade de harmonizar o querer e o poder são libertadoras, para Dalcroze, o que só pode ser alcançado pela aceitação do corpo, ao invés da anulação operada pela cultura cientificista, que atinge seu auge no século XIX. Na oposição entre corpo e alma, corpo e mente ou corpo e espírito, como dois princípios concorrentes e excludentes, o primeiro era desvalorizado, como algo até

vil. A negação do corpo só poderia escamotear a servidão a ele, pelo seu subaproveitamento; o desenvolvimento, para esse músico, só pode ser adequadamente pleno, à medida que permite dar livre curso aos anseios e potencialidades espirituais de cada indivíduo e expressão ao seu ser afetivo e emocional.

Nesta direção do seu pensamento, Dalcroze salienta sempre o que denominou a *música integral* e a *música interior*. O mestre, em sua obra-chave, *Le Rythme, la Musique et l'éducation*, antevê um devir da educação musical em que se volte menos exclusivamente ao seu aspecto analítico e mais ao “despertar de sensações vitais e da consciência de estados afetivos”, bem como reconheça e explore a “possibilidade de reforçar os diversos modos de sensibilidade (referia-se com frequência à combinação entre sentido auditivo e tátil) graças a procedimentos de adaptação, de variação e de apoio (DALCROZE, 1920, p.13)”.

Ou seja, a Música está para ele imbuída de um valor que extrapola a função de uma especialidade profissional, de entretenimento - dimensão a que já percebia ser reduzida a arte; ela se alarga em um sentido essencialmente vital para o ser humano. Assim como a dedicação do mestre à pedagogia não o afasta em nenhum momento da arte musical, a aplicação terapêutica não diminui em nada a preocupação estética e artística da *Rítmica*.

Assim, dentre os filhos da experiência vanguardista de Hellerau, Angèle Porta é a pioneira de muitas iniciativas inclusivas, ao abrir um curso, em Genebra, para crianças com deficiências mentais, em 1917. No ano seguinte, Joan Llongueras abre um curso, em Barcelona, para cegos e outro para crianças com outras anomalias. Em 1926, Mimi Scheiblaue, em contato com um dos iniciadores da pedagogia curativa, Heinrich Hanselmann (1885-1960), cria o primeiro curso de *Rítmica* para crianças surdas-mudas. O *método* de Dalcroze já havia despertado o interesse de muitos médicos e psicólogos, no período nascente da neurologia e da psicologia experimental. Em Paris, o Hospital Psiquiátrico La Salpêtrière, transformado em um reputado instituto de neuropatologia por Jean-Martin Charcot (1825-1893), adotou a *Rítmica* para o tratamento de seus pacientes, assim como o doutor Louis Jeudon, fundador da primeira “escola de anormais” na mesma cidade, que publica um estudo sobre a reeducação motora e mental através do *método*. O grande pedagogo e neuropsiquiatria belga Jean- Ovide Decroly incluiu, logo de início, aulas de *Rítmica* – ministradas por Théodore Appia e pelo compositor Jean Binet – em suas duas escolas, “para retardados e normais” e “para normais”. Foi por incentivo e apoio de um grupo de médicos que Albert

Jeanneret funda a sua Escola francesa de Rítmica e de Educação corporal, que funcionou até as vésperas da Segunda Guerra Mundial.

Além da especial atenção dedicada à descontração muscular e à respiração, Émile-Jaques Dalcroze concebia, de modo intuitivo e tateante, a sua *Rítmica* como um caminho para a harmonização do ser humano, através da busca “de uma *música integral*, onde tudo o que é ritmo e movimento tem sua fonte em nosso organismo” (BERCHTOLD, 2005, p.89). Dessa mesma linha, entre outros métodos de descontração, a ritmista alemã Gerda Alexander (1909-1994), emigrada em 1933 para Copenhague, desenha a sua *Eutonia*⁸⁹.

O pedagogo musical era avesso ao que considerava uma estética ‘vazia’ ou determinada pela *exterioridade*; a estética, para ele, só ganha sentido *pelo* humano, o que considerava ser a causa da instabilidade e dos conflitos em torno da sua prática na França. Em correspondência com o compositor Hans Huber (1852-1921), confidencia:

As pessoas consideram que eu busco atitudes e gestos plásticos, por amor do gesto em si mesmo; oh não, eu busco ir muito mais profundo no ser humano e eu pretendo que nossos gestos sejam a exteriorização de nossos movimentos e de nossas emoções *anímicas*, por isso a necessidade de criar, graças ao ritmo, uma corrente entre os dois pólos do nosso ser (DALCROZE *apud* BERCHTOLD, 2005, p.90 – tradução da autora).

Dalcroze via um sentido moral na difusão da *Rítmica* e uma ética na sua prática, tendo como fim último ou maior o desenvolvimento humano e social. É nessa perspectiva que se faz fundamental uma “comunidade de sentimentos e ação”. De acordo com essa divisa, a seu ver, eram *ainda diletantes* ou *ainda estetas* os aprendizes que amavam ainda a beleza “por si mesma no lugar de amá-la como inspiradora da vida”. E completa com a convicção da sua maturidade: “a ação em torno de si é o verdadeiro fator do nosso aperfeiçoamento (...). Eu mesmo sou tão pouco esteta!” (DALCROZE *apud* BERCHTOLD, p.170).

⁸⁹ A Eutonia foi fundada em 1940, em Copenhague, pela ritmista alemã Gerda Alexander (1908-1994), baseada na pesquisa da relação entre economia de esforço e qualidade de movimento, tendo como preocupação o uso adequado do tônus na atividade cotidiana e a exploração da sensibilidade da pele. Desenvolve assim o que chamou de *fisiologia consciente* (FARIA, 2010, p.24).

3.12 Uma ginástica libertadora e um corpo brincante

Por isso também, Dalcroze, quando convidado, em 1925 e 1927, respectivamente a Berlim e Frankfurt, reafirma os princípios pedagógicos e musicais da sua *Ritmica*: “O ballet é uma especialização, o piano também. Eu não quero uma especialização (...)”. Dalcroze observava que a *Ritmica* era entendida como uma ciência técnica corporal pelos seus continuadores na Alemanha e advertia sobre a parcialidade e o distanciamento da sua concepção.

Nessa mesma direção, o pedagogo musical é bastante categórico em sua crítica aos continuadores do seu ensino emigrados para Laxenbourg, na Áustria, que alcançaram muito sucesso em competições coreográficas internacionais, conjugando as influências da dança expressiva de Rudolf Laban (1879-1958) e Mary Wigman (1886-1973). Dalcroze via ali o risco do culto do movimento pelo movimento: “Só a música é boa educadora das forças elementares e emotivas do nosso ser. Só ela pode fazer cantar em sua plena irradiação e em sua plena potência a poesia do nosso *eu* e a sinfonia dos nossos sentimentos” (DALCROZE *apud* BERCHTOLD, 2005, p.190).

A *Deutscher Rhythmikbund*⁹⁰, cuja existência dava continuidade aos ensinamentos de Dalcroze graças à atividade de discípulos alemães (como Nina Gorter, Marie Adama von Scheltema, Anna Epping, Toni Zander), no entanto, depois desse intermédio de reaproximação, é instada a afirmar, em 1933, a distância do pedagogo suíço em prol de uma pedagogia *genuinamente germânica*. O “caso Dalcroze”, às anteportas da era hitleriana, representava um escândalo: um estrangeiro submetendo alemães a exame – sua descendência de suíços protestantes não impedia os jornais alemães de fantasiarem origens judias ao mestre. Mesmo depois do seu afastamento, a *Dalcroze-Bund* é dissolvida em 1934, substituída pela *Reichsmusikkammer*, e os ritmistas judeus deixam a Alemanha.

⁹⁰ A *Deutscher Rhythmikbund* (Federação Alemã de Rítmica) deu continuidade às atividades pedagógicas de Dalcroze na Alemanha, após seu afastamento forçado de Hellerau. A partir da instituição de um exame oficial de Rítmica em 1925, em Berlim, e de *tournées* na Alemanha, depois de 1927, a influência de Dalcroze volta a se estabelecer nesse país, formando o que se designou *Dalcroze-Bund* (Federação de Rítmica-Dalcroze). Em 1934, essa é dissolvida e seus membros são absorvidos pelo *Reichsmusikkammer* (instituição oficial de música de câmara do regime nazista, que se autointitulava III *Reich* ou império).

A desaprovação de um movimento que não fosse inspirado pela música, por receio de um culto do ‘movimento pelo movimento’ foi um dos motivos do afastamento de duas de suas discípulas, que se tornaram, a partir do encontro com o coreógrafo húngaro, Rudolf Laban, dois expoentes, como ele, da dança moderna: Suzanne Perrottet (1889-1983) e sua aluna em Hellerau, Mary Wigman. Segundo Berchtold, ambas criticaram no mestre a impossibilidade de praticar uma dança que fosse puro jorro, elementar e profundo da interioridade humana, livre da tutela da música.

O uso de um movimento controlado e ordenado, por meio de exercícios “construídos”, suas *dissociações*, tinham por objetivo, por um lado, desmontar *automatismos* adquiridos pelos antagonismos da vida urbana e do modo de produção socioeconômico moderno, substituindo-os, de certa forma, por novos *automatismos*. Por outro lado, buscava expandir a gama de movimentos possíveis, abarcando uma diversidade maior que a provinda de um espontaneísmo monótono, como considerava a dança helenística de Isadora Duncan.

Suzanne Perrottet apontou nisso uma contradição, já que, a seu ver, isso seria em si um impedimento à harmonia e à organicidade rítmica natural ao movimento que tanto buscava. Dalcroze ansiava, todavia, ao equilíbrio e à unidade entre corpo, alma e espírito, por isso, preocupava-se que a balança pudesse pender demais para o intelecto ou para o corpo, relegando o que para ele seria a função primordial da arte: a expressão viva dos sentimentos humanos. Isso também o fez salientar sempre não ser a Rítmica uma arte em si, mas uma “preparação para a arte e para a vida”, fosse a arte música, dança, teatro, pintura, escultura ou arquitetura - entrevendo, inclusive, a interpenetração entre as modalidades como um devir latente da arte.

O século XX assistiu a uma valorização e mesmo, poder-se-ia dizer, uma sobrevalorização do corpo. A atenção ao corpo evidenciou-se nessa época, entre outras práticas, na ginástica sueca, na calistenia e na ginástica expressiva, vertente desenvolvida pelo ritmista Rudolf Bode (1881-1971), que deu origem à ginástica rítmica, modalidade olímpica. Essas práticas corporais, incluindo os estudos do movimento de Rudolf Laban, num primeiro momento, foram vistas com interesse pelo regime nazista e seus congêneres fascistas, tanto pelo seu viés de preparação física e disciplinar, pela possibilidade de militarização da população, de escolas a fábricas, quanto pela estetização do movimento de massas, que criavam uma imagem apoteótica para o projeto de ‘higienização’ étnica, a *eugenia* alucinada de Adolf Hitler.

Huizinga, na sua obra *Homo Ludens*, de meados do século XX, examina, na sociedade do seu próprio tempo, a ascensão do esporte, marcadamente com seu forte teor de competição esvaziando o aspecto lúdico do jogo, na acepção mais ampla da sua síntese histórico-antropológica, que contempla o ritual, a imaginação, a liberdade criativa – em um só termo, a brincadeira. Huizinga descreve, numa análise arguta do fenômeno no seu tempo, cujo paralelo com a música é direto:

As regras se tornam cada vez mais rigorosas e complexas, são estabelecidos recordes de altura, de velocidade ou de resistência superiores a tudo quanto antes foi conseguido. (...) Ora esta sistematização e regulamentação cada vez maior do esporte implica a perda de uma parte das características lúdicas mais puras. Isto se manifesta nitidamente na distinção oficial entre amadores ou profissionais (...). O espírito do profissional não é mais o espírito lúdico, pois lhe falta a espontaneidade, a despreocupação. Isto afeta também os amadores, que começam a sofrer um complexo de inferioridade. Uns e outros vão levando o esporte cada vez mais para longe da esfera lúdica propriamente dita, a ponto de transformá-lo numa coisa *sui generis*, que nem é jogo nem é seriedade (HUIZINGA, 2005, p.219).

No umbral do século XXI, o filósofo francês Gilles Deleuze, na sua invenção conceitual, depreende do *non sense* de Lewis Carroll, *Alice no País das Maravilhas*, o *jogo ideal*, na aspiração de recuperar esse aspecto lúdico tão ausente na sociedade contemporânea, territorialista, forjada desde a escola para um jogo unívoco, para pontuar, exaltar ganhadores e excluir perdedores. Para Deleuze, a arte é o âmbito por excelência em que o *jogo ideal* pode existir e pôr em xeque todas as certezas dessa lógica hegemônica do mercado. E a música, em especial, de acordo com Huizinga, tem essa perspectiva, pela sua condição abstrata, escapando aos aprisionamentos do utilitarismo.

Emile Jaques-Dalcroze teve uma existência longa, fazendo sua última demonstração de Rítmica aos 74 anos, em Marselha, em 1939. Depois disso, ainda publica dois livros: *La Musique et nous*, de 1945, e *Notes Bariolées*, de 1948, dois anos antes do seu falecimento. Tendo retomado seu posto no Conservatório de Genebra, desde 1926, Dalcroze, com toda a dificuldade imposta pela gravidade do seu reumatismo, faz ainda muitas *tournées*, até 1940, publica composições como as peças para piano dedicadas ao seu filho Gabriel, *Figurines, portraits et caracteres* (1935), e *Le petit roi qui pleure* (1932).

Em seus últimos artigos e conferências em Congressos salienta a necessidade de uma atitude aberta ao *outro*, referindo-se tanto à arte quanto aos diversos sistemas ou

culturas físicas surgidos à época: “Encontra-se o bom por toda a parte, sabendo-se analisar, e as comparações são necessárias. Saibamos nos colocar acima de querelas vãs, apreciar as qualidades que encontramos nos outros, e não imitar seus erros! (DALCROZE apud BERCHTOLD, 2005, p.215)”.

Descendente da música do século XIX, Dalcroze é reconhecido por Gabriel Fauré como um compositor francês, apesar dos anos de formação em Viena. Nos seus últimos 25 anos de vida, contudo, ainda se dedica a estudar os “ritmos de ontem, de hoje e de amanhã”, nos tempos desiguais nas melodias búlgaras, tchecas e sérvias, mas, sobretudo, nas pesquisas das novas gerações de músicos que, na sua antevisão, “irão se remeter cada vez mais sobre a co-atividade de ritmos completamente independentes evoluindo sobre uma base de tempos métricos obstinados” (*idem*, p.201). “É necessário, diz ele aos alunos, manter-se ao corrente das obras de um estilo novo”: “é o único meio de manter vivo o espírito de invenção (*idem*, p.207)”.

Sempre exortando seus alunos a terem uma *experiência pessoal* com a *Rítmica*, a desenvolverem e transformarem seu *método*, contanto que preservando sua essência, Dalcroze insistia em advertir sobre a comodidade do hábito:

Os homens se recusam a todo o ensaio novo assim que alguns ensaios anteriores lhes tenham dado uma certa satisfação e que o seu espírito se tenha habituado a não contestar mais sua utilidade. Todo hábito libertador a que tenham consentido lhes parece definitivo e imutável, e toda a verdade de amanhã lhes parece hoje uma mentira. E, no entanto, o pensamento humano se desenvolve pouco a pouco a despeito das resistências, as ideias se esclarecem, as vontades se fortalecem, os atos se multiplicam (DALCROZE, 1920, p.13).

À medida que percebia a relevância dos seus exercícios, Émile Jaques-Dalcroze sentiu a necessidade de sistematizar um *método* a partir das orientações surgidas do bojo da sua experiência pedagógica *viva*, singularizada pela presença de cada grupo discente. Buscou com isso assinalar constâncias, discriminar princípios e sustentar a legitimidade e a coerência do seu pensamento, principalmente ao ver a extensão de sua difusão. Suas preocupações denotam, por outro lado, o receio da distorção ou do desvio em relação à inteireza da sua concepção, embora reconhecesse a prerrogativa dos acréscimos e transformações à sua *Rítmica*.

Como homem de seu tempo, seus conceitos estavam circunscritos à produção artística, aos referenciais da sua época, mesmo tendo dado passos importantes para a sua

flexibilização. Contudo, como toda obra que deixa o criador para viver no mundo e como era mesmo seu anseio, a *Ritmica* atravessou os tempos, muito mais como uma sementeira e um pensamento ainda fecundo, ressoando livremente em muitas práticas pedagógicas.

Seu estudo mostra muitos aspectos da relação entre música, estética e criação por serem desvelados. Com todo o afastamento temporal da sua origem, esse pensamento complexo pode assumir maior nitidez ou desfigurar-se entre tantas informações, pesquisas e técnicas. Com efeito, é a própria repetição, seja na experiência criativa sempre renovada e pessoal, seja na visita aos seus escritos, que pode trazer à consciência de fato o interesse da sua abordagem pedagógica.

CAPÍTULO IV: A FORMAÇÃO DO OUVINTE PELAS PEDAGOGIAS DE STEINER E DALCROZE

4.1 Da filosofia à pedagogia: a necessidade da música no pensamento steineriano

4.1.1 Do microcosmo humano à Trimembração do Organismo Social

O estudo da obra de ambos os autores abordados nesta pesquisa, o filósofo austríaco, Rudolf Steiner, e o compositor, pianista e pedagogo musical, Émile Jaques-Dalcroze, confirma muitas similaridades entre esses dois pensamentos estético-filosófico e pedagógico, a despeito de seus pontos de partida e desenvolvimentos diametralmente opostos. A leitura da produção bibliográfica de um e de outro, abrangendo o espectro extenso dos seus anos de juventude à maturidade - no caso de Steiner, de 1886 a 1924 e de Dalcroze, de 1898 a 1948⁹¹ - só vem a confirmar os primeiros indícios da confluência desses dois pensamentos. Analisar seus percursos, suas *metamorfoses* e suas reações aos diferentes contextos por eles vivenciados pode ser muito elucidativo para entender não só afinidades mútuas, como também o sentido atual de suas propostas, sendo que a história não é linear, tampouco a filosofia é descartável.

Steiner calçou-se nos discursos filosófico e científico, a fim de expressar e legitimar sua própria experiência e concepção de mundo, que o levaram a uma compreensão da realidade muito distinta dos conceitos mecanicistas *cartesianos* e da visão, dominante à época do apogeu *positivista*, de um ser humano cindido entre mente e corpo. A consolidação das suas ideias através da publicação de livros e de uma extensa série de conferências resultou na fundação de uma *ciência do espírito*, a Antroposofia, dando continuidade ou ampliação às *ciências naturais*, de modo a abranger uma percepção fenomênica que extrapolava os sentidos norteadores do *empirismo*. Ele refere-se a *sentidos suprafísicos*, de que todos os seres humanos são dotados, porém requerem uma observação muito concentrada e minuciosa, meditativa,

⁹¹ De Steiner, *O método cognitivo de Goethe: linhas básicas de uma gnosiologia da cosmovisão goethiana* (1886) à sua autobiografia (1924); de Dalcroze, desde o artigo “Les études musicales et l’éducation de l’oreille” (In: *Le Rythme, la Musique et l’Éducation*, 1920) à *Notes Bariolées* (1948).

de toda semiologia, enquanto manifestação de sinais ou revelação de algo subjacente, essencial aos fenômenos.

Rudolf Steiner apresenta uma compreensão complexa do ser humano, recuperando um valor existencial à experiência humana, ao considerar mais uma dimensão ao dualismo corpo e mente: a dimensão espiritual. O ser humano, a seu ver, é uma imbricação de corpos ou configurações (*Gestalten*). O reconhecimento de diversos âmbitos constitucionais - *corpo físico*, *corpo vital*, *corpo anímico* e *eu* - consiste em uma distinção necessária para o entendimento de características muito particulares de cada um deles, intimamente entretecidos – não uma noção de compartimentos estanques mutuamente excludentes ou justapostos, nem de hierarquia, em termos de importância.

Steiner adotou a cosmovisão legada pelos pensadores Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) e Friedrich Schiller (1759-1805), em que o ser humano constitui-se como um microcosmo em relação ao macrocosmo do universo. Ele estende a trimembração do ser humano, tanto no tangente à sua entidade físico-anímica-espiritual, quanto aos sistemas orgânicos, metabólico-motor, rítmico e neurosensorial (membros, tronco e cabeça), à organização social, concebendo-a como um organismo, em que há diferentes *concentrações* de funções e características que delineiam estruturalmente a *forma*.

No caso da Trimembração do Organismo Social, Steiner associa as três esferas da sociedade aos três ideais libertários da Revolução Francesa, como divisas de uma vida social harmonizada, justa e equânime. A esfera jurídica do Estado deveria “restringir-se à vida política propriamente dita e à tarefa de defender seus cidadãos interna e externamente”, garantindo a *igualdade* entre os cidadãos. A esfera econômica deveria ser regida pela *fraternidade*: “Não deveria representar a norma, mas uma medida de emergência, o fato de um estado ocupar-se como empresário econômico. Em contrapartida, todos que participam do processo econômico (produção, circulação de mercadorias e consumo) deveriam colaborar por meio de formação de grêmios de produtores e consumidores (HEMLEBEN, 1989, p.124).” Segundo essa concepção, ficaria assegurada *liberdade* aos componentes da esfera espiritual da sociedade, Arte, Ciência, Educação e Religião.

No período berlinense de Steiner, entre 1900 e 1905, menos de dez anos antes das convulsões da Primeira Guerra Mundial (1914-1919), atuou diretamente na formação cultural de operários, a convite do socialista Wilhelm Liebknecht (1826-1900). Confrontou-se, então, com a questão social, tornada crucial para a humanidade, a

partir das catástrofes dos regimes totalitários, com seus genocídios, as perseguições políticas e a opressão de ideias que não serviam aos planos bélicos do expansionismo territorial. Engajou-se também com as discussões e reflexões acerca de uma solução pacifista e consciente, no mesmo período da revolução espartaquista⁹² na Alemanha, também contrária à guerra.

Como destaca George Araújo, sobre esse período na Alemanha: “Fortalecidos, os sindicatos buscavam maior reconhecimento de seu papel social, exigiam o afastamento dos golpistas e seus cúmplices da *máquina estatal* e a dissolução dos grupos *paramilitares*; além da aprovação de *leis sociais mais progressistas* e o aprofundamento do processo de *socialização da economia* (ARAÚJO, p.62, grifos meus).” No entanto, segundo ele, o maior desejo expresso tanto pelo povo, quanto pela intelectualidade berlinense era “fim da *luta fratricida* entre os partidos socialistas e o restabelecimento da unidade dos partidos operários” (REIS FILHO apud ARAÚJO, p.60).

Sublinho nas citações anteriores o que aponto ser pontos centrais das insatisfações e anseios à época, em relação à conjuntura sócio-política adoecida, inclusive ao materialismo dialético da esquerda, que levaram Steiner a afirmar uma solução humana nem à direita, nem à esquerda, mas pelo caminho sanador de uma vida social conscientemente organizada.

Assim, dispõem-se os princípios do “movimento para a trimembração social”, de acordo com HEMLEBEN: “A individualidade que se tornou independente não mais pode reconhecer a onipotência do Estado. A energia de cada um não deve ser degradada ao grau de uma mercadoria. Todas as instituições do Estado e da economia devem ser dispostas de tal forma que não possa ser tocada a dignidade do homem que trabalha (HEMLEBEN, 1989, p.122).”

Em 1919, ano seguinte à criação de uma associação dedicada à trimembração social, Rudolf Steiner chamou seus colaboradores e encerrou essa experiência,

⁹² A liga espartaquista foi uma dissidência à esquerda do Partido Social Democrata alemão, fundado por Wilhelm Liebknecht (1826-1900). Suas principais lideranças eram os comunistas Karl Liebknecht, o filho de Wilhelm, e Rosa Luxemburgo. Conclamaram uma insurreição da população em novembro de 1918 contra o Reich, acusado de sustentar uma república “de fachada” e guerra inviável, por questões territorialistas e de modo opressor, justificado pelo “esforço de guerra”. A deposição do Reich e a entrega das colônias eram condições para o armistício, mas a “derrota” foi imputada pela direita a uma traição dos esquerdistas e dos judeus. A liga espartaquista foi massacrada pelos *Freikorps*, milícias paramilitares que defendiam o governo parlamentarista, assim como todos os movimentos operários insurrecionais e o SPD foi restituído ao poder, em 1919.

considerando que o fato de ter-se tornado também objeto de contenda de políticos e do empresariado, além da desconfiança dos funcionários de sindicatos, indicava não ser o momento para tais reflexões.

4.1.2 A educação para a liberdade

No mesmo ano, todavia, foi fundada a Escola Livre Waldorf-Astoria, em Stuttgart, tendo Steiner como diretor pedagógico e co-fundador a convite de Emil Molt. O empresário, adepto da Antroposofia, depois de muitas iniciativas formativas aos operários da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria, sob sua direção, resolveu prover também a educação dos seus filhos, com vistas à construção de uma sociedade livre, igualitária e fraterna, de acordo com os ideais antroposóficos. Isso deu origem a uma série de conferências para a formação do corpo docente da escola, conforme os princípios de uma *compreensão espiritual da criança*, sem qualquer intuito de ditar um método. Pelo contrário, como se espera no bojo de todos esses questionamentos, sua aspiração era suscitar a consciência, o livre pensar e a autonomia pedagógica. Fundamentava-se na consideração da singularidade e da potencialidade criativa de cada indivíduo, no sentido inverso das políticas totalitárias e do reducionismo das ações massivas, que usavam a educação como meio de instrumentalizar planos estatais.

A Escola Waldorf de Stuttgart foi fechada pelos nazistas em 1936 e reaberta ao fim da Segunda Guerra Mundial, existindo até os dias hodiernos. A fábrica de cigarros, que no princípio incorporou seus docentes à folha de pagamento dos seus funcionários, foi à falência na década de 20. Porém no ano seguinte à sua criação, a escola já havia se tornado independente, mantida por uma fundação gestora, embora a fábrica continuasse a financiar as matrículas dos filhos dos seus trabalhadores. Considerada um modelo, as iniciativas alinhadas a essa pedagogia multiplicaram-se por outros países e continentes, tendo suas práticas consolidado seus princípios.

Rudolf Steiner entendia que os conhecimentos da vida em sua globalidade e complexidade não deveriam ficar circunscritos a domínios como a ciência, a metafísica ou as sociedades secretas, mas deveriam ser amplamente compreendidos e difundidos, com todas as suas aplicações na vida prática. Do mesmo modo, considerava que a extensão das suas aplicações ou das reflexões geradas em nada comprometia sua profundidade. Via no conhecimento espiritual da realidade, tal qual ele próprio

vivenciava, a justificativa e motivo para uma atitude ética e moral livre e responsável.

Nas suas palavras:

Se bem que a Antroposofia inicialmente tenha suas raízes no conhecimento já conquistado do mundo espiritual, este não é mais que suas raízes. Seus ramos, suas flores, folhas e frutos crescem para dentro de todos os campos da vida e do atuar humanos (STEINER apud HEMLEBEN, p.122).

4.1.2.1 A educação estética e a Música na Escola Livre

Por ocasião da fundação da Escola Waldorf Livre, em Stuttgart, Steiner profere quinze colóquios seminarísticos e três palestras sobre o currículo, entre 21 de agosto e 6 de setembro de 1919, a fim de orientar pedagogicamente os professores escolhidos por ele. Esses colóquios e palestras publicadas sob o título *Discussões Pedagógicas*, no terceiro volume de *A Arte da Educação*, tratam do currículo do 1º. ao 8º. anos do ensino fundamental, abrangendo Botânica, Zoologia, História, Geografia, Aritmética, Geometria, Alemão e línguas estrangeiras, Física, Química, Música, Eurytmia e Ginástica, Modelagem e Trabalhos Manuais. O gênero colóquio imprime um formato dinâmico próprio da oralidade, seguindo as intervenções das perguntas dos professores.

A presença das práticas artísticas e da reflexão estética perpassa todo o ensino fundamental através da Música, da Eurytmia, da Pintura, da Modelagem, do Desenho, das Artes aplicadas e dos Trabalhos Manuais, Estética e História da Arte. Além das disciplinas artísticas específicas, Steiner recomenda que o olhar estético permeie todo o ensino, de modo geral, intensificando-se progressivamente em direção ao oitavo ano (STEINER, 2015, p.176). Falando sobre o ensino de Geometria, combinado ao ensino da perspectiva, por exemplo, diz o autor:

Faça-se novamente a combinação do técnico com o estético, de modo a provocar na criança uma sensibilidade para o que é belo ou não – no caso, por exemplo, do encobrimento parcial da parede de uma casa ocasionada por uma saliência. Tal saliência pode encobrir uma parede de maneira bela ou não (STEINER, 2015, p.176).

A meta da aula de Música, na pedagogia de Steiner é a formação vocal e a audição (*idem*, p.186). Ele recomenda que a criança seja introduzida em um instrumento solo na escola antes dos 9 anos – o ideal seria no segundo semestre do 2º. ano – salientando que o piano fique para mais tarde, aos que se interessarem (*idem*, p. 149).

No entanto, adverte que, tanto praticando um instrumento – e mais ainda nesse caso – quanto cantando, deve-se visar a “que assimile justamente aquilo que plasma e modela suas capacidades” (*idem*, p. 177). Assinala também o cuidado para “que também o elemento musical derive, no primeiro ano, das coisas mais simples e elementares, passando a ser mais complicado a partir do terceiro ano (*idem*, p.176)”.

Para Steiner, nesses três primeiros anos, deve-se “trabalhar com vistas ao aspecto fisiológico da criança”. Explica o autor: “No início, a criança deve ser a meta mais importante; tudo deve ser organizado para que ela aprenda a ouvir e a cantar”. Esse é um momento importante de crescimento orgânico, do aparelho fonador. Steiner refere-se ao 2º. setênio como o período crucial de desenvolvimento do sistema rítmico e da ‘gestação’ do *corpo anímico*, ou seja, dos sistemas respiratório e circulatório, em íntima ligação com o desenvolvimento afetivo – o corpo, os sentimentos, as emoções compõem um todo.

A educação da respiração e dos sentimentos pelo canto molda todo o organismo de modo pronunciado nesse período, evidenciando-se nos comportamentos posturais.⁹³ Além disso, o despertar rítmico através da Música cria um elo profundo entre o ser humano e o mundo, pela capacidade de perceber pulsar a vida, mesmo que de modo corporal, não consciente, em tudo o que o entorna. Nas palavras de Steiner: “O elemento musical comunicará ao *corpo etérico* aquele ritmo que o capacitará a sentir o ritmo oculto em todas as coisas (STEINER, 2012, p.44).”

Depois desse período, nos três anos seguintes, a criança é que deve adaptar-se às exigências do ensino musical. No 7º. e 8º. anos, isto é, no limiar do 3º. setênio, cultiva-se o juízo musical. Nesse percurso, a sensação de estar sendo ‘adestrada’ deve deixar de existir, dando lugar ao sentimento de prazer e alegria, de que pratica a música por meta própria, mesmo no ambiente escolar.

Nos três primeiros anos escolares, Steiner considera que a criança liga-se ao mundo como se os dois fossem uma coisa só (STEINER *apud* STOCKMEYER, p.198). O fundador da Escola Waldorf Livre localiza nesse período uma transição para a “relação anímica e prática com o mundo”, em que a criança aos poucos reconhece o

⁹³ O médico escolar Armin Husemann em seu livro, *A harmonia do corpo humano*, atribui à falha desse sistema do meio, em sua função de equilibrar as polaridades, entre o sistema metabólico-motor e o sistema neurossensorial., levando ao extremo o predomínio de um ou de outro, patologias como a bronquite crônica, insuficiência cardíaca e enfisema pulmonar. No primeiro caso, associa a respiração encurtada à obesidade e no segundo à caquexia (HUSEMANN, 2004, p.174-178).

mundo o ambiente de outra forma, aprende a observá-lo e cultivá-lo, como algo exterior e diferente de si. O mundo deixa de ser animado pela fantasia, enquanto cultiva-se o amor a ele. Só depois disso, é apresentado às Ciências Naturais, à História e à Geografia, às quais mais tarde juntam-se a Física e a Química.

Essa organização curricular é paralela à organização do ensino de Música nesses anos, em que a sua abordagem vai se transformando junto com as transformações dos alunos. Assim, nos três primeiros anos escolares, a Música é cultivada praticamente como algo pertencente ao ambiente, buscando-se harmonizar na criança o elemento musical que lhe é natural, manifesto muito espontaneamente na sua propensão a dançar. Depois disso, ela se torna uma matéria de aprendizado, apresentando, como em todo objeto de estudo, as dificuldades que só o esforço pode galgar. Nos três últimos anos do 2º. setênio, esse processo de preparação para a liberdade já mostra seus sinais: a criança deve ter criado em si amor pela Música, como pelo mundo e pelo outro, respeitando seja as regras da Música, como as da vida social, pela sua própria percepção da sua importância, segundo sua própria audição, para que soe como o que ama escutar – e tenha autonomia para mudá-las no jogo criativo da arte.

De acordo com a Antroposofia, há um progressivo movimento natural humano em direção ao exterior, análogo ao da *planta primordial* de Goethe em seu *Die Metamorphosen der Pflangen* (1798). O mundo não precisa ser infundido na criança; ela irá em direção ao conhecimento, como produto do seu pensar, por sua própria vontade – se esta não for esmaecida durante o processo pedagógico equivocado. Assim, situando o *nascimento do corpo astral ou anímico* no 3º. setênio, Steiner diz que as representações abstratas, o juízo e o intelecto autônomo devem desenvolver-se até então preservados de influências, “da mesma maneira como os olhos e os ouvidos devem desenvolver-se sem influência dentro do organismo materno”.

O autor de *A Filosofia da Liberdade* adverte sobre os prejuízos de se despertar prematuramente o juízo, assinalando a importância da *experiência* para o jovem, acumulando matéria para juízo e comparação, bem como de um aperfeiçoamento emotivo, antes de se engajar em uma opinião. As artes, sob esse prisma, cumprem um papel essencial no currículo escolar, assegurando de modo especial o equilíbrio entre o *querer*, o *sentir* e o *pensar*, esse também abordado de forma estética, por meio de imagens e metáforas. Além disso, enriquece o seu campo de *experiência*. Segundo ele:

O intelecto só deveria opinar sobre qualquer assunto depois de terem falado todas as outras forças anímicas; antes disso, ele deveria desempenhar apenas

um papel de mediador. O intelecto só deveria servir para captar e assimilar livremente o que o indivíduo viu e sentiu, sem que o juízo imaturo logo se apoderasse do assunto (STEINER, 2012, p.48).

No caso da apreciação estética, em particular, essa orientação pedagógica torna-se muito significativa sobre a recepção da Música em toda a sua diversidade, sendo decisivo para a formação de um ouvinte criativo e livre de preconceitos. Isso dependerá, conforme o autor, de muito *tato* do educador em conduzir a essa condição e assumir também essa atitude, com todo o comprometimento que ela gera:

Todo julgamento que não esteja alicerçado num fundamento anímico apropriado joga pedras no caminho de quem o emite. Quem faz um juízo sobre qualquer assunto é influenciado por ele, sendo impedido de aceitar uma experiência da forma como a teria aceito se não tivesse logo formado uma opinião a seu respeito (*idem*, p.48)

4.2 Do piano à reflexão pedagógica: o sentido humano da Música para Dalcroze

Émile Jaques-Dalcroze tem um percurso pessoal bastante diverso de Rudolf Steiner, embora sejam contemporâneos. Dalcroze é 4 anos mais novo que Steiner e vive 25 anos a mais que ele. Steiner atribui à música e às artes uma importância especial na educação, como *Bildung*, dentro da sua concepção de desabrochar orgânico de potencialidades, em que *receber* o mundo com os sentidos e *dar forma* na experiência constituem o *formar-se* e dar-se conta de si mesmo, num processo em busca de equilíbrio e plenitude do *ser* e *estar* no mundo. Em seu pensamento filosófico e pedagógico, encontra no elemento estético e artístico um lugar privilegiado de expressão, consciência e *resiliência*, que, por isso, a seu ver deve permear toda a ação pedagógica.

No caso do pedagogo musical suíço, que viveu até seus 10 anos de idade, na efervescente capital austríaca, tendo já uma longa filiação familiar à Música, sua formação dá-se nas artes, em especial na música, no teatro e na literatura, onde desenvolve seus pendores pessoais, desde muito cedo manifestos. O fato de ter cultivado essas artes de modo não excludente, durante todo o seu período formativo como músico, escrevendo e participando de encenações teatrais, parece ter cunhado sua

relação distinta com a música, bem como seu interesse em transformar os processos de ensino-aprendizagem musicais e expandir suas fronteiras.

Sua experiência posteriormente como regente na Argélia, colônia francesa, revela ao jovem músico um universo novo, em que a música *incorporada* da cultura autóctone mostrava uma outra articulação com a vida, dotando os músicos da orquestra folclórica de um outro sentido, como um instinto *rítmico*. O modo diferente de sentir e dividir as durações temporais entre essas duas culturas criou a necessidade de uma comunicação gestual diferenciada com o grupo.

Na condição de docente, 30 anos mais tarde, de volta ao Conservatório Musical de Genebra, esse novo papel é desempenhado com uma postura compreensiva, reflexiva e consciente da sua responsabilidade, o que, juntamente com a revisão da sua própria trajetória de estudante, impele-o a uma solução criativa: encontrar novas estratégias pedagógicas para suprir as necessidades dos educandos. O caráter experimental e dialógico das suas propostas e a acuidade da sua observação, reformulando seus exercícios, a partir das aulas, leva-o a novas abordagens e novos pontos de vista para atender às suas dificuldades, entendendo a princípio serem auditivas.

Seu objetivo inicial, o treinamento técnico para o exercício de uma função específica em uma perspectiva profissional, lhe permite entrever progressivamente o quanto a música alicerça-se profundamente no desenvolvimento humano, apontando-lhe a importância da presença dessa arte na trajetória de todo indivíduo. Isso inspirou seu projeto de reforma do ensino escolar, com a inclusão curricular da Música, divulgado como artigo em 1905, em uma das publicações do seu periódico *Le Rythme* (“Un essai de réforme de l’enseignement musical dans les écoles”). Pode-se entender esse momento de sua carreira artística e pedagógica como um marco, em que a Música lança-se, do universo estrito do Conservatório, em direção ao entendimento mais amplo e complexo das suas relações com a vida e com as outras artes que caracterizou essencialmente o pensamento e a atuação do criador da Rítmica.

Cabe salientar aqui alguns aspectos que definem a instituição musical denominada Conservatório, onde residem pontos fundamentais da problematização do ensino musical feita por Dalcroze. O primeiro deles, a distinção entre competências e saberes necessários ao intérprete-instrumentista e ao compositor. Os primórdios desse tipo de organização, os *Ospedali*, datam do século XVII na Itália, quando ocorre também um grande desenvolvimento da música instrumental, com o gênero camerístico,

o advento do *baixo contínuo* e o *estilo concertato*, que dão lugar aos *solos*, e com eles a elevação da complexidade da execução técnica da música instrumental, alçada a um *status* autônomo.

A música, de forma geral, torna-se progressivamente independente, a partir desse momento, das instituições religiosas, e passa a integrar a vida cultural das cidades, especialmente cultivada pelo mecenato nas cortes. Antonio Ângelo Vasconcelos, em seu estudo sobre os Conservatórios, analisa suas origens:

Sob o ponto de vista da formação, a necessidade da instituição de uma escola deste tipo assentou na ideia base de racionalizar a transmissão dos saberes musicais, contribuindo para a divisão do trabalho, que progressivamente foi criando um estatuto autônomo do intérprete em comparação com o compositor. É fundamentalmente a partir desta dinâmica que a socialização da profissão de músico-intérprete se concretizou (VASCONCELOS, 2002, p.36).

Disso decorrem dois efeitos, levados ao seu paroxismo no século XX: a separação entre execução instrumental e composição; a racionalização dos saberes musicais, tornando mais do que pauta central, exclusiva, a técnica para o instrumentista e a teoria para o compositor. À medida que se aprofunda essa divisão do trabalho, perde-se alguns dos elementos essenciais a essa música instrumental, cuja falta Dalcroze assinala e busca recuperar por meio da sua *Rítmica*: a capacidade de improvisação, a sensibilidade estética e propriamente a escuta, desarmada do pensamento analítico e, em última instância, a própria arte, na sua dimensão criativa e de expressão pessoal. O modelo que se busca, então, é o do *virtuose*, e os estudos musicais restringem-se às partituras e à ferramenta básica da leitura e notação musical.

Dalcroze, no seu texto satírico em forma de diálogo, intitulado “O piano e a menina do conservatório”, toma por interlocutor um burguês caricato ou típico, o *Senhor Qualquer*, que se envaidece pelo sucesso de sua filha nos exames de piano, para denunciar a situação com que se depara em seu tempo. Assim ele sintetiza:

Antigamente os músicos artistas, sem exceção, conheciam todos os segredos técnicos da sua arte. Hoje esses segredos não são revelados senão aos futuros compositores. Enchem-se os conservatórios de rapazes e moças que se gabam de bons dedos, bons pulmões, boas cordas vocais, e que, no entanto, não possuem *nem bom ouvido, nem boa inteligência, nem uma bela alma* (DALCROZE, 1924, p.166).

Dalcroze avalia nisso uma decadência da arte, substituindo o artista pelo *artífice*, comparando o músico a um vidraceiro ou marceneiro, que também haviam perdido seu atributo artístico, só fazendo, então, imitar modelos ou realizar as concepções de desenhistas. Em seguida assinala a raiz do problema: a pressuposição de que *ouvido, inteligência e gosto* musical sejam dons inatos do *talento* e não possam ser *desenvolvidos*. Ao contrário disso, afirma: “Poderá (um ensino bem compreendido) despertá-lo, formá-lo, se existir em germen.” E completa, salientando o fim último do ensino musical na formação humana: “A não ser assim, tornar-se-ão papagaios e macacos, em vez de se tornarem músicos e homens (DALCROZE, 1924, p.168)”.

Esse pianista-improvisador, depois de expulso das aulas de Bruckner - que lhe recomendava esperar os 40 anos para começar a criar, só depois que os estudos de harmonia e contraponto constituíssem fundamentos muito sólidos para a composição - foi acolhido por Adolph Prosnitz e Hermann Graedener, no mesmo Conservatório Musical de Viena. O primeiro, segundo Dalcroze, bem ao contrário de Bruckner, costumava exigir que seus alunos se inspirassem com a emoção provocada pela interpretação de uma obra, para comentá-la livremente improvisando no seu estilo pessoal: “Assim se estabelecia uma espécie de colaboração entre o intérprete e o autor que animava a interpretação de uma arrepiante corrente de vida (DALCROZE *apud* BERCHTOLD, 2005, p.38)”. O segundo é lembrado por seu aluno pela boa recepção de um exercício de composição, em que havia cometido todos os erros permitidos (como dissonâncias com resolução muito retardada): ao invés de uma dura reprovação, “só faltou sufocar de tanto rir”, pedindo antes que o jovem tocasse e ouvisse o efeito “pavoroso de se ouvir, embora engraçado”.

Em sua própria jornada de aluno parece ter sido gestada a pedagogia que preconiza uma relação humana, de *camaradagem*, com os educandos, que lhes permita experimentar a transgressão das normas tradicionais da música, segundo sua vontade criativa, dando vazão à sua personalidade e ao reconhecimento auditivo do que seja ou não interessante musicalmente e chegando, por fim, à compreensão da justificativa da interdição.

Dalcroze observa e aponta que a concentração exclusiva na racionalidade teórica e analítica, bem como na ação mecânica da realização instrumental – o que é assinalado também por Steiner como *unilateralidades* no desenvolvimento de capacidades e habilidades – é contrária e limitadora ao desabrochar da musicalidade, de que, por sinal, todo o ser humano é portador. Em “O piano e a menina do

Conservatório” (1905), ele salienta como falta principal aos alunos desse ensino: o amor à música, a *alegria* e o prazer de fazer a música permear a vida e não ficar restrita aos exames. Do mesmo modo, refere-se ao o *gosto* musical, a que os dedos deveriam obedecer desde a primeira lição. “A base do ensino devia ser o estudo, não do meio mecânico de expressão, mas da ideia a exprimir (DALCROZE, 1924, p.168)” No texto, Dalcroze usa a comparação de um piano a um realejo para mostrar a inversão que a cultura mecanicista havia promovido.

4.3 A escuta com o corpo inteiro

Essa “ginástica de dedos” evidencia, para o criador da *Rítmica*, uma desconexão entre *ouvido* e músculos, entre pensamento e *ouvido*, e entre musculatura e memória – sendo que as músicas estudadas desse modo são esquecidas logo que deixam de ser repetidas. A falta de consciência sobre a própria ação corporal não deixa rastros, como os sulcos profundos da experiência estética proposta pela *Rítmica*, a fim de recuperar o sentido poético e a significação existencial da música. Dalcroze entrevê aí uma noção mais ampla da memória, mais profunda e mais complexa, superando novamente o dualismo mente e corpo, o que mais tarde será designado como *memória corporal*, *inteligência corporal-cinestésica*⁹⁴ (GARDNER, 1994) ou *mente incorporada*⁹⁵.

Mais que isso, percebe mesmo que o desenvolvimento muscular corresponde a um treinamento exaustivo ou uma hipertrofia de segmentos muito limitados, em detrimento de outros, ou seja, percebe a existência de um sistema muscular como uma cadeia global, cujo desequilíbrio teria como efeito final a interferência prejudicial no que denominou *sentido rítmico*.

⁹⁴ Gardner, buscando argumentos para a definição da inteligência corporal-cinestésica, faz uma interessante síntese a partir da análise do psicólogo britânico, Frederic Bartlett, sobre as características de uma *performance* corporal hábil. Sua análise aproxima um jogador de bola a um cirurgião pelo desempenho de sua atividade específica. Diz o autor: “(...) todos os desempenhos hábeis incluem uma noção bem aguçada de ritmo, onde cada trecho de uma sequência se encaixa no fluxo de uma maneira primorosamente colocada e elegante; pontos de repouso ou mudança, onde uma fase do comportamento está em uma extremidade, e alguma calibragem é necessária antes que a segunda entre em jogo; um senso de direção, uma meta clara para a qual a sequência esteve conduzindo, e um ponto de onde não há volta, onde um *input* adicional de sinais não produz mais resultados porque a fase final da sequência já foi ativada (GARDNER, 1994, p.162)”.

⁹⁵ Wânia Storolli informa em sua tese que o conceito de *mente incorporada* foi apresentado pela primeira vez por Francisco Varela, Evan Thompson e Eleanor Rosch, em *The embodied mind: cognitive science and human experience*, de 1991. A partir de pesquisas de ciência cognitiva associadas à filosofia, os autores sustentam a interdependência entre conhecimento e experiência (STOROLLI, 2009, p.50).

A conclusões muito semelhantes chega a fisioterapeuta corporal francesa Françoise Mézière, no final da década de 40 do século XX. Na aplicação do seu método de reeducação postural, baseado no alongamento da “cadeia muscular posterior”. Durante o tratamento, percebeu mudanças não apenas corporais, como mentais e emocionais, o que a levou a concluir que mexendo o corpo, mexe-se em todas as experiências acumuladas ao longo da vida. A sua técnica visa a uma postura global do corpo e à fluidez das massas musculares, tendo entre seus princípios: 1) toda ação localizada, tanto alongamento quanto encolhimento, causa o encurtamento do conjunto do sistema; 2) todo alongamento, distorção, dor, todo esforço implica instantaneamente um bloqueio respiratório na inspiração.⁹⁶

Segundo Thérèse Bertherat, discípula do Método Mézière, a atividade mecânica e repetitiva só serviria para exercitar a teimosia e embrutecer. Para desenvolver a percepção da totalidade do corpo, cuja limitação atribui aos entraves psíquicos e emocionais adquiridos, inclusive através dos expedientes de controle da educação institucional, ela recomenda o movimento, como forma de desfazer as tensões e restabelecer o equilíbrio: “O movimento deveria ser uma revelação de nós mesmos, de forma que deveríamos tomar consciência do modo como ele é realizado (BERTHERAT apud COUTINHO, 2001, p.19)”.

É importante salientar aqui que, neste contexto histórico, foi reconhecido o valor da *Rítmica* como terapêutica para disfunções de ordem física, mental e emocional, inclusive no Instituto de Pesquisas Neuropsiquiátricas, *La Salpêtrière*. Assim como os doentes antes disso eram tratados com isolamento e medidas corretivas violentas, os portadores de desvios posturais à época de formação de Françoise Mézière recebiam correções ortopédicas por meio de recursos que se assemelhavam a aparelhos de tortura, usando força exterior para alinhar o que se julgava ser pura deformidade óssea, quando Mézière observou serem resultantes de enrijecimento e encurtamentos musculares de origem psicossomática e reversíveis. Como Mézière, Dalcroze aproxima-se assim da compreensão de algo que tinha efeitos sobre o corpo, mas não tinha nele sua origem – indo de encontro, portanto, pela experiência empírica, do conceito de *corpo vital* de Rudolf Steiner. A definição dsse *corpo* poderia ser a de uma configuração de forças, identificadas aos princípios vitais responsáveis por processos como crescimento,

⁹⁶ Informações disponíveis em <http://www.blogfisiobrasil.com.br/2014/04/de-mezieres-souchard.html>. Consultado em 27.09.2017.

geração e manutenção do organismo, que plasam ou dão forma ao corpo físico – e que, do mesmo modo, podem sofrer intervenções que não são de ordem física, mas energéticas.

Por essa compreensão da relação integrada entre corpo, mente e espírito, Jaques-Dalcroze busca cada vez mais aproximar a música da gestualidade, enquanto expressões não só correlatas como interdependentes ou com mútua interferência, ao mesmo tempo em que valoriza a dimensão psicológica na música e na educação:

O ensino da música muito frequentemente ignora a psicologia. No lugar de desenvolver o instinto musical e depois colocá-lo a serviço da música, instrui-se os dedos para interpretar músicas que nem nosso espírito nem nosso coração compreendem (DALCROZE, 1948, p.153-154).

Por isso, sua *Ritmica* acaba por alçar uma crítica ao *ballet* clássico, onde “todos os dançarinos são obrigados a adotar a mesma posição de mãos e os dedos perdem toda a sua personalidade”, assim como a expressão facial sua importância, diz o autor. Fica clara a crítica na comparação às danças cambojanas e javanesas, “onde os dedos, punhos e mãos representam um papel mais importante que as pernas e onde a fisionomia comenta a ação corporal (*idem*, p.152).” Dalcroze preconiza um movimento que é revelação de uma *musicalidade* singular a cada indivíduo, um movimento que é libertador da sua sensibilidade e vontade, criativo, um encontro do *poético* de quem vivencia a música. O movimento seria reação e expressão natural diante da música. Assim, Dalcroze preocupa-se com o movimento que se impõe como exterioridade, ao invés de pulsar de si mesmo.

Como educador, em seus escritos de maturidade, condena os professores que obrigam as crianças a permanecerem imóveis ou se calarem durante uma aula inteira: “Esse veto é criminoso. Na verdade, a criança precisa exercer seus pulmões e é indispensável lhe fornecer de tempos em tempos uma ocasião de exercer suas cordas vocais e de afirmar ruidosamente sua pequena personalidade (DALCROZE, 1948, p.153).” Tal concepção *rítmica* da própria aula nos remete às ideias pedagógicas de Rudolf Steiner, inclusive quanto à importância da respiração, um dos fundamentos principais da *Ritmica* de Dalcroze.

4.4 O ritmo e a métrica

Como Rudolf Steiner, Jaques-Dalcroze declarava-se contrário a dogmatismos e via na distinção entre ritmo e métrica (*mesure*) a representação de um problema que extravasa o âmbito particular da música, perpassando a vida social, as instituições e essencialmente a vida

humana em seu aspecto anímico-espiritual. Assim adverte sobre a falta de vitalidade da arte nas próprias instituições de ensino musical:

O estudo da música é, na maioria dos conservatórios, baseado na métrica. Cantar no tempo (*chanter juste*), no compasso, articulando distintamente e fazendo escrupulosamente as nuances marcadas. É evidentemente o bastante para obter um diploma de capacidade. No entanto, a música não é antes de tudo uma fonte viva de emoções borbulhantes ou apaziguadoras? Não é ela inimiga de todo dogmatismo, de toda ordem artificial, de toda nuance tradicional? (DALCROZE, 1948, p.150)

O aspecto formal e estrutural da música não era nada negligenciável para Dalcroze, porém alertava sobre o formalismo, preocupado exclusivamente com uma realização mecânica e fidedigna, *ipsis litteris* da notação musical. Enfatiza a importância do aspecto criativo do intérprete, que respira e anda a seu modo, que tem sua escuta e gestualidade particulares, sua própria *poética*. Nesse sentido, a *Ritmica* propunha reconhecer e valorizar essa dimensão anímica e espiritual da personalidade do ouvinte - fosse ele tornar-se instrumentista ou integrar o público amante da música- através do movimento corporal suscitado pela música.

O ritmo, para Dalcroze, está presente em todo o universo, como para Steiner. Ele se manifesta de modo *sui generis* em cada indivíduo, porém a vida social moderna, especialmente reduzida às cidades, progressivamente mecanizada e afastada da natureza, suprimindo muitas ações físicas pela comodidade da vida sedentária, priva o indivíduo de se desenvolver através do movimento, gerando entraves. Pode-se acrescentar aqui que examinou, em suas últimas anotações publicadas, o problema do controle dos corpos, que Foucault diria “docilizados”, desde a própria instituição escolar tradicional, preparação para o trabalho e a obediência civil.

O pedagogo musical suíço observou, desde suas primeiras experiências docentes no Conservatório, que o movimento não era meramente físico, que era portador de características muito pessoais e incorporava a história de vida dos alunos - e que podia ser conduzido a diversos desenvolvimentos, sendo variável de indivíduo para indivíduo e conforme a idade em que se propiciava esse desenvolvimento. Os entraves para a realização musical não eram tampouco meramente um problema de execução mecânica, como preconizava o treinamento técnico exaustivo, assim como uma realização perfeita meramente técnica perdia seu interesse artístico e mostrava a falta de dois elementos essenciais à música, adquiridos pelo envolvimento mais profundo com

ela: o sentimento e o pensamento, enquanto uma apropriação da música pela compreensão, o espírito.

Jaques-Dalcroze entende que o tratamento de uma arritmia não deve ser aplicado a uma parte apenas do organismo, mas ao organismo todo (DALCROZE, 1945, p.173).

O movimento, antes concentrado nos dedos e braços do instrumentista, ganha corpo, o gesto expande-se mostrando a intenção expressiva em suas nuances mais discretas e, com isso, a própria audição amplia-se, capta detalhes antes despercebidos pela consciência. Suas experiências mostraram, desde o princípio, ser o movimento corporal a reação mais natural à música, que é dinamogênica - capaz de mover consigo afetos, emocionar, alcançar a esfera da alma e do espírito humano.

Um entrave corporal é um entrave à audição e um entrave à recepção sensível, concluiu Dalcroze. Do mesmo modo, a sensibilização à música, aplicava-se não apenas ao sentido auditivo, mas à recepção sensorial de forma mais ampla, como uma zona ligando corpo e alma ao mundo, via do despertar do espírito, dando-se em conta de si mesmo nessa relação.

Assim a *Rítmica*, formulada como um *método*, a fim de que fosse multiplicada, difundida e transformada, afetaria também o psíquico através da elaboração estética e corporal dos sentimentos e emoções, simbolicamente apresentados pela música. Nesse ponto, insere-se a ideia da importância da música para o desenvolvimento integral humano, não apenas sob um ponto de vista terapêutico, mas educacional. Na expressão de Berchtold, a educação *para* o ritmo dá lugar à educação *pelo* ritmo. O pedagogo musical salienta também a importância de se desenvolver a apreciação do tempo através da música:

Medir o tempo é servir-se dele e me dou conta depois de numerosas experiências que o sentimento e a sensação da duração podem ser desenvolvidos graças a exercícios especiais. Por exemplo, a criança bem educada pode facilmente conseguir ficar em silêncio, sem ser constrangida a isso, e efetuar um trabalho durante um tempo indicado, discernir a diferença entre um ato que dure 5 minutos e mesmo 10 minutos. E isso não somente no domínio da música ou da recitação, mas também em todas as ações da vida (DALCROZE, 1948, p.175).

Para Jaques-Dalcroze, ordem, equilíbrio e clareza são atributos essenciais do *belo* (DALCROZE, 1948, p.36). Berchtold, seu biógrafo, sintetiza entre os efeitos da

Ritmica: “A ordem se instaura na liberdade, e a liberdade na ordem (BERCHTOLD, 2005, p.87)”. A métrica, tradução do francês *mesure*, que também tem a acepção de *medida* existe para Dalcroze nessa dialética, em que uma se torna necessária à outra para estabelecer o equilíbrio.

O compasso, sob esse ponto de vista, contribui para a fluidez, para a forma, a estruturação da obra, podendo - como apreciava muito o compositor - ser misto, variar com frequência e comportar as combinações as mais inauditas -, porém não deve impor a *máquina* à música. Ele é um regulador, como assinala:

Confunde-se frequentemente o ritmo com o compasso. Esse último não representa em música mais do que o papel de regulador dos impulsos (*élans*) espontâneos da nossa sensibilidade, sendo que o ritmo é o movimento gerador, emancipando emoções diversas. Esse movimento frequentemente precisa ser regrado (DALCROZE, 1948, p.144).

Por isso, Dalcroze causou controvérsias com a afirmação: “Só a música é boa educadora das forças elementares e emotivas do nosso ser (DALCROZE *apud* BERCHTOLD, p.190)”. Como relata ao fim da vida, percebendo que só o desenvolvimento da escuta não era suficiente para fazer dos estudantes músicos completo, o autor dedicou-se a estabelecer relações entre os ritmos sonoros e os de ordem dinâmica, temporal e espacial. Deparou-se assim com a função de toda a educação, a seu ver: “criar um acordo entre o coração, a razão e as faculdades motoras” (DALCROZE, 1948, p.160), o que corresponde, na concepção steineriana triádica do ser humano, à integração entre sistema rítmico, neurosensorial e metabólico-motor⁹⁷.

4.5 A Improvisação

Para Émile Jaques-Dalcroze, a improvisação deve estar presente desde o primeiro momento da iniciação musical, desenvolvendo desde a mais tenra infância a capacidade criativa que é tão espontânea nas crianças. Ele atribui a grande capacidade inventiva das crianças, de que todos são dotados, à liberdade do seu espírito muito novo, ainda não atado pelas regras arbitrárias. Por isso, o adulto só torna-se apto a mostrar sua

⁹⁷ A trimembração do ser humano, segundo Rudolf Steiner, é abordada no capítulo II, especialmente no item 2.1.4.

individualidade na improvisação quando consegue esquecer as regras - assim ele *volta a ser livre* (DALCROZE, 1945, p.178).

O mestre imputa ao estudo exclusivo de um instrumento na infância a diminuição da sensibilidade original do aluno, calando sua imaginação, pela insistência na repetição de exercícios convencionais. A improvisação, sob esse ponto de vista, é uma experiência de especial importância para o desenvolvimento da musicalidade, exigindo, ao invés disso, qualidades diversas de viva receptividade das sonoridades e dos ritmos, o senso métrico e o sentimento das nuances (*idem*, p.188). A expressão imediata muitas vezes foge ao crivo do pensamento. Para o compositor-pedagogo, ao contrário do senso comum à época, isso só acresce riqueza ao ato criativo, ao realizar o que emana de modo intuitivo de regiões mais profundas da psique humana.

A retenção provocada pelo razão gera, ao ver de Dalcroze, tensões dos sistemas nervoso e muscular que impedem a viva recepção e fluência musical. Considera, portanto, um dos benefícios da sua *Ritmica*: “O estado de descontração física favorece as pesquisas de ordem inventiva, dispõe o espírito à distribuição igual dos valores, estabelece uma ligação entre a ideia momentânea e a que a segue e completa (*idem*, p.182)”.

O aprendiz deve experimentar o que tiver ensejo a partir da música. Ele torna-se um colaborador do mestre e um co-criador da obra. Diz ele, em *Notes Bariolées*:

Antes de indicar a um discípulo o modo de realizar as nuances de uma obra, o mestre não deve deixar de pedir que ele as realize a seu modo. Uma interpretação não deve jamais ser uma cópia e ela deve revelar inteiramente a personalidade do neófito (DALCROZE, 1948, p.162).

O compositor-pedagogo recomenda que se faça sempre preceder aos exercícios puramente táteis exercícios que provoquem nos alunos o desejo de exprimir seus sentimentos no teclado (ou outro instrumento), “ou seja, transformar seus sentimentos em sensações”. E conclui: “Todo ato artístico é a exteriorização de um sentimento anímico ou estético e o educador deve constantemente ter o engenho de despertar os sentimentos dos alunos e suscitar neles a necessidade de traduzí-los e de lhes dar uma forma (DALCROZE, 1945, p.177).”

Como pianista, Dalcroze sabia que o próprio sentido tátil muitas vezes conduzia a composição, sendo que a harmonia e muito dos procedimentos composicionais já haviam sido internalizados, como, pode-se dizer, a tradição de

ornamentação na música barroca. Porém, à época, o compositor-pedagogo relata que a improvisação era malvista, como o encorajamento à desordem, à incoerência, à hipersensibilidade, o desprezo ao estilo - uma verdadeira “falta de vergonha”. Isso demonstra o valor que se dava ao domínio constante, exclusivo, da razão como oposição ao caos que representavam os sentimentos e o próprio corpo, inferiorizado nesse dualismo, em que Dalcroze via uma das causas de tantas *arritmias* na sociedade. Sua reação foi uma defesa do cultivo da improvisação “como arte e ciência”, desempenhando a função de desbravar um terreno que não é alcançado sem essa liberdade:

Seu papel consiste em desenvolver nos alunos a *rapidez de decisão* e de *realização*, de concentração sem esforço, de concepção imediata dos planos e de estabelecer comunicações *diretas* entre a alma que vibra, o cérebro que imagina depois coordena, e os dedos, as mãos e os braços que realizam. E isso graças a uma educação da sensibilidade nervosa, buscando unir em um todo orgânico todas as sensibilidades particulares, sejam faculdades auditivas, musculares ou construtivas, no tempo, na energia e no espaço (DALCROZE, 1945, p.176).

Sob esse ponto de vista, a improvisação parece vir de modo especial ao encontro do que Rudolf Steiner almeja como atividade criativa: pelo seu caráter vivo, vibrante, pela fluidez que proporciona, o engajamento ativo do intérprete, o acesso a uma sensibilidade mais profunda ou sem a intervenção coercitiva do intelecto; como um jorro poético, sempre, no entanto, mediado pela forma - ou mais ativamente *formador*, poder-se-ia dizer. Além disso, Jaques-Dalcroze salienta o que já se definiu como um dos pontos centrais da *Rítmica*: a integração do ser humano como um todo no ato criativo orgânico, *todas as sensibilidades*, sistema nervoso, muscular, audição, forças construtivas - nos termos antroposóficos, sistema neurossensorial, rítmico, metabólico-motor; forças físicas, etéricas, anímicas, unificadas por um *eu* que singulariza o gesto.

4.5.1 O impulso lúdico na Pedagogia de Rudolf Steiner

Steiner não era músico, embora tenha uma série de 7 conferências dedicadas ao tema, sob o prisma da sua *ciência do espírito*, proferidas entre 1906 e 1924, enfileiradas sob o título traduzido para o inglês *The Inner Nature of Music and The Experience of Tone*. O autor declara-se adepto da cosmovisão de Goethe e Schiller, mencionando esses dois pensadores alemães em diversos momentos ao se referir à Arte.

Em uma das obras mais notáveis de Friedrich Schiller (1759-1805) a que Steiner faz muitas alusões, *A educação estética do homem: numa série de cartas (Über die ästhetische Erziehung des Menschen am einer Reihe von Briefen, 1794)*, o autor examina o estado social e político do seu tempo, à busca de uma compreensão antropológica para o problema. Ele assinala, no seu período histórico de colapso ético e moral, pós-revolucionário, as oscilações humanas entre *barbárie* e *selvageria*. Especula a importância da educação estética para sanar tal desequilíbrio, que leva o homem aos extremos ora da brutalidade justificada pela razão insensível, ora da sensibilidade que impera sobre os princípios. Na sua descrição: “Vê-se assim o espírito do tempo balançar entre perversão e grosseria, entre desnaturado e meramente natural, entre superstição e descrença moral (...) (SCHILLER, p.34)”.

Schiller atribui a causa de tal desequilíbrio à própria cultura do estado social moderno, que dividiu o entendimento intuitivo do especulativo, manifestando seus efeitos de fragmentação profunda na vida individual e coletiva: “Divorciaram-se o Estado e a Igreja, as leis e os costumes; *a fruição foi separada do trabalho; o meio, do fim; o esforço, da recompensa (idem, p.38 - grifos meus).*” Ele assevera:

Entre nós, é-se tentado a afirmar, as faculdades da mente manifestam-se também divididas na experiência (...) e não vemos apenas **sujeitos isolados**, mas também **classes inteiras de pessoas que desenvolvem apenas uma parte de suas potencialidades**, enquanto as outras, como **órgãos atrofiados**, mal insinuam fraco vestígio (*idem, p. 36*).

A arte, no entanto, é capaz, segundo ele, de restabelecer a harmonia entre os dois impulsos fundamentais do ser humano, mutuamente complementares e necessários - o *impulso sensível* e o *impulso da forma* - perante a liberdade inerente ao *impulso lúdico*⁹⁸. Este é assim definido: “O impulso em que os dois atuam juntos (...), este

⁹⁸ Não nos ateremos à filosofia estética de Schiller, pelo tempo e a extensão desta pesquisa, advertindo que os destaques e as relações, neste caso, são da autora, cabendo aqui certamente muitas ponderações sobre as especificidades conceituais de um pensamento de tal complexidade.

impulso lúdico seria direcionado, portanto, a suprimir o tempo no *tempo*, a ligar o devir ao ser absoluto, a modificação à identidade (SCHILLER, carta XIV).”

A meu ver, a improvisação instaura o *estado de jogo* preconizado por Schiller, de uma maneira potencializada ou potencializadora da intuição criativa. De acordo com o pensamento pedagógico de Rudolf Steiner, o processo de ensino-aprendizagem deve basear-se na experiência compartilhada do conhecimento, perpassada pela recepção estética da realidade, tornando-a assim significativa.

O educando é considerado um co-criador ou colaborador numa jornada formativa de indivíduos numa coletividade, com quem o educador redescobrirá o conhecimento por novas vias, de modo a ser sempre vivificado pelo inusitado de cada encontro. A cada vez que o conhecimento é revisitado, já que o ensino é organizado em *épocas* cíclicas, recebe uma reiteração e um aprofundamento, assim como uma elucidação, por parte da consciência, do *eu* de um ser em *metamorfose* e em processo de definição diante do mundo.

As palavras de Schiller, que exprimem os fundamentos do pensamento estético-filosófico e pedagógico de Steiner, expondo o valor cognitivo e existencial da experiência estética e poética, permitem a aproximação da definição da improvisação para Dalcroze, como processo em que esse potencial criativo e libertador manifesta-se de modo mais genuíno:

Quanto mais facetada se cultiva a receptividade, quanto mais móvel é, quanto mais superfície oferece aos fenômenos, tanto mais mundo o homem capta, tanto mais disposições ele desenvolve em si; quanto mais força e profundidade ganha sua personalidade, quanto mais liberdade ganha sua razão, tanto mais mundo o homem *concebe*, tanto mais forma cria fora de si (SCHILLER, 2002, p. 64).

Todo o ensino deve ser *artístico* e as artes recebem, neste currículo, um estatuto especial, acompanhando todos os anos escolares, com uma carga horária grande, complementada por atividades musicais fora do turno escolar, como coral, orquestra e aulas de instrumentos de livre eleição dos alunos. Nesse contexto, a aula de música no turno escolar ganha possibilidades avantajadas de realizar um projeto de desenvolvimento da musicalidade, como idealiza Dalcroze, com a presença da improvisação de ponta-a-ponta.

4.6 Pedagogias dinâmicas um século depois...

Tanto Rudolf Steiner quanto Émile Jaques-Dalcroze eram contrários à cristalização de suas ideias. Steiner afirma que as premissas da ciência espiritual antroposófica pautam-se no autêntico conhecimento da vida, em sua profundidade, porém não desprezam o legado da atualidade e comportam as mudanças do tempo:

Quem conhece a vida só se proporá tarefas que nasçam dela. Não estabelecerá programas arbitrários, pois sabe que as leis fundamentais da vida não serão, no futuro, diferentes destas do presente. (...) Mas sabe também que todo vir a ser contém um crescimento e uma evolução. Por isso manifestar-se-ão, no que existe atualmente, os germes para uma transformação, para um crescimento (STEINER, 2012, p.13).

O modo de orientar de Steiner com princípios norteadores, rechaçando fórmulas e “receituários pedagógicos”, fica claro em conferência proferida em 1924, a um grupo de professores interessados em fundar em Londres uma escola “seguindo o modelo da Escola Waldorf”. Referir ao processo de alfabetização, ele diz:

Ao ler, apenas a cabeça tem participação ativa. E deveríamos trazer para a criança o mais tardiamente possível tudo aquilo que coloca em ação apenas uma parte do organismo e deixa o resto sem atividade. O mais importante é primeiro fazer o ser humano movimentar-se, ser estimulado por inteiro - e depois uma parte. (STEINER, 2013, p.29)

Em seguida, pondera, comentando o caráter aberto de toda a instrução na sua pedagogia:

Sem dúvida, quando quisermos assim agir, não teremos instruções muito detalhadas, apenas indicações, diretrizes a seguir. Por isso, justamente nesse método de ensino, concebido a partir da antroposofia, não se conta com nada além da liberdade absoluta e da fantasia, criativa e livre, de quem ensina (*idem*, p.29).

Jaques-Dalcroze, por sua vez, também observa, depois de dar um exemplo de exercício, tratar-se de uma ilustração, uma ideia aproximativa. E completa: “Fique a cargo do leitor músico encontrar ele próprio exemplos novos a partir dessas indicações gerais (DALCROZE, 1920, p.99)”.

Em correspondência com o compositor Hans Huber, Dalcroze reconhece sobre sua *Ritmica*: “Outros virão completar-me e transformar-me, mas eu creio ter

estabelecido bases sólidas para uma educação do movimento e da divisão do tempo e do espaço (DALCROZE *apud* BERCHTOLD, 2005, p.90).”

Portanto, é com o aval dos próprios autores da Pedagogia Waldorf e da *Rítmica*, que, em torno de um século depois, datando ambas as pedagogias da segunda década do século XX, cabe discutir a atualidade e a pertinência de ambas, bem como possíveis novas indicações de contornos, considerando todas as transformações por que passou a música, da composição à sua reflexão estética, tanto quanto sua imagem na vida social.

Primeiramente, é notável a relevância atribuída à Música tanto por Jaques-Dalcroze quanto por Steiner, extrapolando o que poderia ser considerado praticamente um domínio técnico específico. Há um desenvolvimento filosófico-estético em torno da argumentação sobre a importância da Música, em direção a uma justificativa existencial que a distingue de uma artesanania e de mero entretenimento. Dalcroze, que viveu 25 anos a mais que Steiner e chegou a meados do século XX. Em suas últimas anotações, publicadas em *Notes Bariolées*, mostra-se impressionado com a falta de poeticidade, a mecanicidade dos gestos, das coreografias e a uniformização das expressões na *music hall* e na dança norte-americana desse período.

Nos pensamentos pedagógicos de Dalcroze e de Steiner, a Música tem um *status* e uma responsabilidade elevados para a formação humana, na perspectiva do desenvolvimento de potencialidades inatas, de um devir latente em cada indivíduo, bem como de sua atuação como identidade ou representação coletiva, oportunidade extraordinária de *sintonia* ou de se criar um *espírito de grupo*, nos termos de Dalcroze. Dessa forma, a Música cumpre essa dupla tarefa: ser o lugar de expressão criativa do indivíduo, de sua autorealização e, por outro lado, de vivenciar a diversidade e a alteridade na comunhão social.

Em ambos os autores, a relação educacional é vista como uma *formação para a vida*, sendo o processo de ensino-aprendizagem uma experiência compartilhada entre educador e educando, em que o conhecimento deve ser reconstruído em um diálogo vivo. O ritmo, numa concepção antes ampliada do que metafórica, torna-se um elemento essencial, para garantir a fluidez das trocas e a alternância salutar de humores, permitindo uma respiração sem tensões nem bloqueios. A própria noção de *música* é assim ampliada.

À medida que a educação estética permeia todas as aulas na Pedagogia Waldorf e a *Rítmica* propõe a Música como um componente curricular nas escolas, o

educador musical é instado a refletir sobre a sua função de especialista nesse quadro, alguém que detém um ponto de vista especial e uma possibilidade avantajada de adentrar e aprofundar o domínio da escuta, além de mediar a criação, propiciando uma desenvoltura autônoma com a composição e a improvisação entre os educandos, de modo a se apropriarem dos recursos musicais revelados ao longo do processo educativo.

O caminho dessa *Bildung* é o reconhecimento da musicalidade em si e no mundo, da sua própria capacidade autoral, além de descobrir na Música uma dimensão anímico-espiritual, a alegria e o prazer estético e imaginativo, de vivenciar sentimentos e emoções, que a cada escuta tornam-se diferentes e desvelam à consciência um *outro* e *mesmo* ouvinte. A Música, por essa via, artística, desvela-se uma dimensão *lúdica*, ritual, de invenção, de *insights*, de contemplação, de outra vivência temporal, em outras palavras, uma experiência de expansão de possibilidades, de potencialização de si mesmo, de consciência e percepção da realidade com outros contornos e relevos, de educação dos afetos e de elaboração dos sentimentos através do símbolo.

4.6.1 Liberdade x estrutura

Tanto Steiner quando Dalcroze apontam a importância, no processo de ensino-aprendizagem, de uma dialética entre estruturação e abertura, entre conhecimento e invenção, entre *pensar*, *sentir* e *querer*, em que esse último é associado à própria vitalidade, sendo que sua ausência não só gera monotonia como tensões e entraves, inclusive para o educador. Jaques-Dalcroze, como compositor, instrumentista e regente, prima pela ordem e a clareza no ensino musical, demandando abrangência, profundidade e rigor.

A liberdade criativa coaduna com a ordem, o conhecimento teórico e estrutural da Música. Porém, propõe em sua *Ritmica*, a preeminência da escuta, da vivência sensível e corporal da Música, a valorização das impressões pessoais, da fantasia e da inventividade, o exercício do juízo próprio, a fim de se chegar posteriormente ao conceito, proporcionando uma compreensão mais profunda, memorizada no corpo e evada de matizes sensoriais e afetivos.

Um dos objetivos que deu origem ao seu *método* é justamente livrar o intérprete de *automatismos* que redundam, conforme suas pesquisas, em obstruções e limitações à precisão e à clareza na realização rítmica e de nuances expressivas, pela

morosidade da reação corporal e o enrijecimento na articulação e na diferenciação de gestos do intérprete.

O educador, de acordo com a concepção de Steiner, tem de ser experiente e grande conhecedor de Música, uma vez que seu saber e sua própria desenvoltura musical tornará possível múltiplos desdobramentos desse conhecimento em aula, dotando-o de segurança para ser flexível e criativo nos seus percursos, capaz de abordar conceitos sob diversos pontos de vista e torná-los amplamente inteligíveis à toda a gama educandos que se apresentarem aos seus cuidados.

Essa é a base da confiança em que se sustenta naturalmente a autoridade do professor e o envolvimento dos alunos, tendo sua atitude criativa como modelo. Não que ele deva ser infalível ou perfeito, mas, pelo contrário, é importante que seja capaz de reconhecer o que não sabe e buscar sempre o que lhe falta, permeável às intervenções e sugestões do educandos, sem se agarrar a um plano de aula unilateral e fixo em torno do seu conhecimento, *morto*, e do percurso *passado* na sua aquisição. É isso que permitirá uma construção coletiva, a partir de cada experiência renovada, na relação dinâmica com cada grupo e suas idiossincrasias.

O fundador da Escola Waldorf refere-se, em particular, à dialética entre *representação* (conceitual) e *fantasia* identificada à coexistência entre *morte* e *vida*, em todo o processo da existência. Isso não constitui, para ele, um dualismo, mas uma necessária complementaridade em uma configuração mutante – visão que se torna possível fora do materialismo, em que esses dois princípios se combatem e se anulam. Assim explica Steiner, aludindo a duas forças anímicas que corroboram-se e opõem-se na dinâmica da vida: “(...) o querer é jovem, tal qual adentra na alma, e o pensar é velho - portanto, o pensar é um querer velho e o querer, na alma, é um pensar jovem. Desta forma, na alma do ser humano, tem-se juventude e velhice ao mesmo tempo (STEINER, 2013, p.3).”

4.6.2 A educação da afetividade e do espírito

Nessa concepção, todo o desenvolvimento é perpassado por *crises* que antecedem os *crescimentos*. A biografia humana é delineada por duas curvas: enquanto a orgânica mostra o declínio físico depois do auge do seu desenvolvimento, uma curva espiritual pode alçar-se, concentrando-se em potencialidades de outra ordem, as do

espírito. Essas emergem com a própria experiência de vida, acompanhando o despertar da consciência, ao longo do trajeto, compensando as limitações físicas, por exemplo, com uma intuição aguçada, a acuidade da observação e a capacidade crítica.

A contribuição da Música insere-se, portanto, sob esse prisma, não meramente como auxílio ao desenvolvimento da motricidade, do pensamento lógico e competências físicas e mentais congêneres, mas como despertar e educar do aspecto anímico-espiritual do ser humano, da afetividade e da consciência, proporcionando *harmonização*.

Pelo exposto acima, as pedagogias de Steiner e Dalcroze têm a importância de criar um todo coerente e consequente, em que as observações experimentais, com vistas sempre à *práxis* pedagógica e, em última instância, da própria vida, fornecem elementos para uma atitude diferenciada em relação ao conhecimento e ao ensino.

As duas orientam a uma *leitura* dos educandos, a quem o ensino deve adequar-se e não o inverso. Ambos os autores também criaram *metodologias* como *filosofias*, que, embora visem a fecundar a vida prática, na expressão de Rudolf Steiner, tem por fundamento instigar a reflexão e o questionamento, a experimentação, não como um “receituário” ou um manual de exercícios, mas como um apoio e um incentivo à criatividade do educador, que só ganha sentido no *jogo*, a partir do grupo de educandos de que dispõe.

Têm, por outro lado, a virtude de indicar um meio de vivificar o ensino, em particular, de Música, sem reduzir tudo a um espontaneísmo *sem forma* nem estrutura, tampouco simplesmente perpetuar o legado do conhecimento musical de um modo *caduco*, reproduzindo exercícios mecânicos, fórmulas e percursos curriculares cristalizados pela tradição, atentando para seu efeito de extenuação mental e esterilização da criatividade nos educandos.

O ensino de música recupera, na perspectiva desses autores, a fantasia, a imaginação, o aspecto lúdico e inventivo, valorizando a *alegria* e o prazer da experiência estética e poética com Música, em nada contrários ao conhecimento, que envolve também esforço, atenção, galgar dificuldades. Além disso, pensaram a educação de modo inclusivo e não preconceituoso, em que as diferenças são consideradas de modo a potencializar as características e competências de cada conjunto de alunos. Assim a Música deixa o seu isolamento como *expertise* de poucos e volta a adentrar o terreno da vida social, enriquecendo a realidade arrasada pelo utilitarismo e pelo seu lado prosaico, dando-lhe um novo sopro de vida, outra dimensão: a da arte.

Nesse sentido, a ideia de “Música para todos” vem de encontro a uma necessidade muito atual: a formação de público.

Pode-se dizer, entre os traços comuns que tornam esses autores muito instigantes na atualidade, o entendimento *cultura* na acepção de *cultivo*, à medida que sua ideia de educação estética dirige-se diretamente ao desenvolvimento dos sentidos, expandindo sua capacidade de percepção do mundo, sua acuidade e a capacidade sintético-analítica, sendo, para ambos, um modo especial de conhecer e se relacionar com o mundo, bem como de exercer sua liberdade e se tornar consciente de si mesmo. Eles, cada um à sua maneira, preconizam a percepção como processo cognitivo ativo e como despertar da consciência - ou do espírito. A valorização e a busca da integração entre os sentidos estão presente em ambos os discursos pedagógicos.

4.6.3 O desenvolvimento dos sentidos

Dalcroze, que desde a infância viveu imerso em artes e muito cedo entusiasmou-se com a música e o teatro, além de ter suas reflexões nesse sentido alavancadas pela experiência artística *avant garde* de Hellerau, no encontro de sua Rítmica com a *obra de arte viva* de Adolphe Appia, no campo pedagógico aplicou e viu nascer muitas experiências da *educação pelo ritmo* com crianças com limitações físicas e mentais. Dalcroze comenta em seus últimos apontamentos:

A admirável faculdade de compensação dos sentidos não é a prova de nossa incompleta utilização de nossas faculdades sensoriais e sensitivas (tato, visão, audição, apreciação do espaço e do tempo, gestos defensivos e ofensivos - não se deve esquecer tampouco suas nuances e suas combinações)? É raro que todas essas faculdades estejam harmonizadas e, consequentemente, é necessário que uma educação integral intervenha para favorecer, em caso de alteração ou cessação da atividade de um dos membros (uma dessas faculdades), uma rápida intervenção dos outros (DALCROZE, 1948, p.160).

Suas observações a esse respeito são levadas a efeito com relação a todo o ensino musical, que se nutre e projeta a cada experiência, como relata em *Notes Bariolées*:

Estou encantado com os resultados dos meus exercícios de orientação, com o olhos fechados, e de reconhecimento dos lugares e das pessoas graças à percepção das vibrações do espaço, pelo calor que exalam os indivíduos, pelo ruído dos passos e também pelas diferenças de sonoridade do chão, das paredes e dos pés a andar. Os alunos adoram esses exercícios e fazem progressos notáveis em muito pouco tempo. É por isso que eu lamento que esses estudos não figurem nos programas dos institutos para cegos (*idem*, p.179).

Jaques-Dalcroze apontava também a relação direta entre o espírito e os sentidos na composição, legitimando, desde o início da sua atividade docente, a habilitação da audição e do próprio tato na composição, o que deu origem à sua *Ritmica*. A composição era tida como um ato puramente mental, pressupondo-se que a audição fosse um dom distintivo dos que se votavam ao aprendizado da Música, pronto e disponível. Isso justificava, à época, a interdição do uso do piano para os exercícios de harmonia e composição dos alunos. Dalcroze validava os múltiplos processos particulares de criação: “Ora é o ouvido, ora é o senso tátil que inspira seu espírito (do compositor), ora é o espírito que previu e criou a sonoridade. Um ou outro podem se enganar, mas é raro que eles se enganem inteiramente (*idem*, p.106).”

Rudolf Steiner considera serem 12 os sentidos humanos. Em sua época, a ciência já distinguia há pouco, segundo ele, o sentido do tato do sentido térmico, porém o filósofo-pedagogo vai muito além disso: concebe os sentidos como maneiras ou qualidades de relações com a sua própria interioridade e com o mundo, que o circunda e permeia. Ele relaciona-os com o seu conceito de trimembração humana, em que o desenvolvimento significa *metamorfose* e não envolve meramente uma curva orgânica de crescimento e declínio, rumo à degradação.

Os sentidos também passam por *metamorfose* desde a geração, do embrião, até o fim da existência humana em diferenciações que os associam *preponderantemente* 1) à volição e à corporalidade, 2) à vida dos sentimentos e 3) ao espírito. Assim, na sua definição, os primeiros seriam os sentido do tato e do equilíbrio (vestibular), além de dois outros: o sentido do *movimento* e o sentido *vital* ou *visceral*, caracterizando-se por uma relação de fronteira com o mundo, concentrada no próprio corpo.

O segundo grupo de sentidos inclui o olfato, o paladar, a visão e o sentido térmico, em que o indivíduo já se estende ao mundo a fim de captá-lo - assim o sentido do calor distingue-se do tato, mais físico que o outro, já que a sensação térmica tem algo de subjetividade e mesmo emotividade. Steiner agrupa como sentidos *cognitivos* ou espirituais a audição e outros três: o sentido da *palavra*, o sentido do *pensamento* e o

sentido do *eu* (*alheio*). Esses 4 últimos seriam a *metamorfose* dos 4 primeiros (tato x *eu*; equilíbrio x audição; *movimento* x palavra; *vital* x pensamento) - lembrando-se que, nessa concepção, o desenvolvimento não é linear, anulando as etapas anteriores, mas cíclico, em espiral, coexistindo todas essas formas de relação no indivíduo, enriquecendo a sua *Gestalt*.

Desse modo, o desenvolvimento do tato é de suma importância para o sentido do *eu*, que se refere ao reconhecimento e o respeito da alteridade, assim como o sentido do equilíbrio para a audição, o sentido do movimento para o sentido da palavra e o sentido vital para o sentido do pensamento.⁹⁹

Esses sentidos perfazem um caminho do adormecimento a um estado de vigília, análogo ou conexo ao da consciência, de certa forma retraindo-se até a atrofia quando não exercitados - isto é, o sentido do *eu*, por exemplo, exige um elevado desenvolvimento ou refinamento sensorial, tal qual a consciência de si mesmo.

Steiner enfatiza que cada um desses sentidos constitui âmbitos separados, independentes e que é neles que o nosso organismo se especifica, se diferencia, como no caso das funções orgânicas a partir do embrião. Explica: “Ele realmente se diferencia, pois ver não significa perceber sons, *a percepção do som não significa ouvir*, e ouvir não é, por sua vez, perceber o pensar, e perceber o pensar não é tatear (STEINER, 2012, p.16 - grifo meu).” O filósofo ainda conclui:

(...) é infinitamente importante o ser humano ser educado de forma que muitos aspectos sejam cultivados num dos sentidos na mesma medida que nos demais, para que sejam buscadas, de modo bem consciente e sistemático, as relações entre os sentidos e as percepções (STEINER, 2015, p.131).

4.6.4 A dimensão do ouvinte

⁹⁹ Devido à limitação da extensão desta pesquisa e à profundidade e complexidade do tema, restrinjo-me a mencionar essas ideias, de forma a já dar elementos para a compreensão do valor desse estudo e de como essas ideias articulam-se com o foco da pesquisa. Para conhecer melhor, vide a conferência 8 de *O Estudo Geral do Homem - uma base para a pedagogia (A Arte da Educação I)*, de 1919, e *Os doze sentidos e os sete processos vitais*, de 1916. Além disso, a Dra. Sonia Setzer publicou, pela Associação Brasileira de Medicina Antroposófica uma apostila muito elucidativa intitulada *Os Doze Sentidos*, no ano 2000.

A escuta é uma questão central na obra de Émile Jaques-Dalcroze; é em torno dela que o *método* se erige, embora o fato de ser a corporalidade o seu aspecto visível tenha levado muitas vezes a confundí-lo com uma *dança* ou *ginástica*. Foi a constatação das limitações da audição dos seus alunos que o levou a buscar recursos e estratégias para desenvolvê-la e, a partir disso, verifica haver vários *tipos* ou *qualidades de escuta*: a capacidade física de perceber sons com o órgão da audição não era suficiente para fazer de um estudante um *músico completo*; tampouco 12 anos de conservatório, aprendendo a tocar piano, não faziam do aluno um bom *ouvinte*.

Dalcroze, assim, mais uma vez se aproxima da concepção de Steiner sobre os sentidos, o que representa uma inovação muito significativa para uma abordagem contemporânea dessa faculdade humana: a consideração da dimensão psicológica e subjetiva do fenômeno sonoro, para muito além das propriedades acústicas do som. O mestre examina, com o bom-humor que lhe é sempre característico, os diversos comportamentos de ouvintes com que se depara:

Há diferentes maneiras de escutar e entender (*entendre*) a música. Ao lado dos que estão preparados física e espiritualmente para experienciar (*subir*) sua maravilhosa influência, existem ouvintes incapazes de penetrá-la. Entre os ouvintes de um concerto, há os que escutam sem ouvir, outros que ouvem sem escutar, outros ainda que ouvem retrospectivamente depois de terem refletido. Há os que escutam lendo o programa e outros que fingem escutar. Há os que ouvem sem compreender, outros que escutam tomando notas, e há ainda os que se arrepiam escutando, outros que escutam batendo os pés no chão ou balançando a cabeça com o compasso, outros que escutam conversando com os seus vizinhos, outros ainda que escutam uma obra de Mendelssohn persuadidos que é de Schumann. Há enfim os que não escutam e depois dizem ter ouvido (DALCROZE, 1948, p.96-97, tradução minha).¹⁰⁰

O compositor-pedagogo sugere nessa observação, por outro lado, uma outra dimensão do fenômeno musical, que a musicologia contemporânea, pós-vanguardas do século XX, também assinala: a dimensão do *ouvinte*.

Para Rudolf Steiner, a audição é um sentido cognitivo, dependendo não só do organismo físico, como também do envolvimento afetivo ou emotivo e da atividade do espírito, a que atribui uma escuta ativa, seletiva, a operação sintético-analítica sobre o

¹⁰⁰ Optei por traduzir todas as citações das obras originais, em francês, para torná-las acessíveis a todos os leitores. Neste caso, apresentou-se uma dificuldade especial: a tradução dos termos dúbios ou imprecisos para descrever as qualidades de audição, com suas importantes nuances. Decidi traduzir *écouter* por *escutar* e *entendre* por *ouvir*, sem me ater à preocupação de uma definição rigorosa, tido parecer-me residir a importância da sua observação muito mais na aproximação, no sentido de uma compreensão descritiva de distintos caracteres de escuta, do que na fixação de uma terminologia.

material sonoro percebido. Para Dalcroze, igualmente, o ouvinte é um atribuidor de sentido ao potencial polissêmico artístico da obra musical, não só na sua apreensão intelectual como no seu efeito físico e anímico. Seus apontamentos mostram, além disso, a importância dos contextos de escuta:

Tal música nos faz refletir, tal outra nos faz sonhar, tal outra ainda nos excita ou nos acalma. A mesma obra pode deixar alguém completamente indiferente, enquanto desperta em outros um espírito de revolta e de controvérsia, ou ainda faz verter uma torrente de lágrimas. Um mesmo livro nos interessa quando é lido de manhã e nos aborrece quando lido à noite (DALCROZE, 1948, p.100).

Ademais, o ouvinte está em metamorfose, em processo:

Hoje nós amamos isso ou aquilo e nós não o amaremos mais amanhã. Nós detestamos outrora uma obra de arte e eis que a revendo e a reescutando nós nos perguntamos por que as obras não mudam... somos nós que mudamos (*idem*, p.52)!

Isso traz a perspectiva de infinitas e renovadas escutas de uma mesma obra, dando a ideia de um processo dinâmico que se nutre e reorienta a cada experiência, mudando, por sua vez, o próprio ouvinte.

Jaques-Dalcroze ainda assinala, de modo muito interessante, que cada música pode atingir o ouvinte sob diferentes aspectos ou dirigir-se a diferentes recepções:

Enquanto as efusões sentimentais de um Chopin ou de um Schumann abalam todas as fibras sensitivas do nosso ser ao mesmo tempo que nossa matéria cinzenta, as peças pianísticas de Debussy me parecem de primeira despertar nossas sensações mais diretamente que nossos sentimentos. Mas essas sensações são tão intensas e envolventes que elas comunicam suas vibrações às nossas faculdades anímicas e se tornam emocionantes (DALCROZE, 1948, p.112).

A sugestão de uma recepção mais corpórea ou sensorial da música de Debussy, enquanto Chopin e Schumann afetariam mais diretamente a sensibilidade e o intelecto, remete às ideias de outro compositor sobre diferentes *jogos* com os sons ou ênfases no modo de criação musical: François Delalande. O pedagogo francês e também compositor de música eletroacústica, em seu livro *La musique est un jeu d'enfants*, expõe três tipos de jogos que envolvem a criação musical, em analogia às fases de desenvolvimento da criança, descritas pelo biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980).

Observando as diferentes relações das crianças, desde o berçário, com a produção sonora, Delalande identifica nelas o *jogo sensorio-motor*, o *jogo simbólico* e o *jogo de regras*. Especialmente interessante no autor é a sua conclusão de que esses *jogos* configuram-se como diferentes modos ou predominâncias na relação do indivíduo com a música, manifestando-se como características ou qualidades de cada composição.

Delalande reconhece, por exemplo, no intérprete *virtuoso* um prazer praticamente *desportivo*, alcançado, de um lado, pelo exercício da sua motricidade, e de outro pelo deleite sensorial com os sons. O *jogo simbólico*, evidenciado na *mimese* da natureza, característica da música instrumental do século XVIII, está, todavia, implícito, de modo geral, a toda música, considerando que as próprias características dinâmicas, agógicas, temporais, de caráter, densidade, textura aludem de alguma forma a algo extramusical, pelo próprio movimento comum à vida. Por sua vez, nas composições polifônicas, as imitações contrapontísticas, as fugas concentram seu prazer, composicional e estético, no *jogo de regras* que proporciona, como o da própria matemática e o pensamento abstrato, sem menosprezar o prazer sensível com a música (DELALANDE, 1984, p.33-34).

Pode-se dizer que o pensamento estético-pedagógico de Émile Jaques-Dalcroze e Rudolf Steiner, ao considerarem o ponto de vista do ouvinte e o *processo estésico* deflagrado pela Música, como uma “forma simbólica”, aproxima-se da abordagem do musicólogo contemporâneo, Jean-Jacques Nattiez (1941-). Ele propõe um modelo tripartite de Semiologia Musical, em que o evento musical ou o seu traço mneumônico na notação é tido apenas como um dos aspectos a serem observados para a compreensão do fenômeno musical. Além do que denomina *nível neutro* ou *configuração imanente* da obra de arte, Nattiez reconhece dois outros âmbitos a ela relacionados, o *estésico* e o *poiético*, que são em si inapreensíveis em sua totalidade, vista a amplitude e mesmo infinitude de *semiosis* que a compõem. Ele reconhece o aspecto criativo da escuta, à medida que o ouvinte cria *interpretantes* para a forma simbólica da música.

O educador musical britânico Keith Swanwick dedica um capítulo de seu livro *Ensinando Música musicalmente*, de 1999, a perscrutar a analogia entre o processo de metáfora na poesia e na música. Ele lança mão do conceito grego de *schema*, significando forma na acepção de padrão mental, para explicar o modo como as experiências deixam resíduos ou rastros no indivíduo, muitas vezes sem o crivo da sua consciência, a que o sistema nervoso e o muscular recorre diante de experiências novas em algo similares.

De acordo com isso, a música, como arte, é uma experiência estética que, pelas suas características de movimento, temporais, imagéticas e sensoriais, é capaz de acionar a função orgânica de revisitar as próprias experiências e compreendê-las à luz de *insights*, reelaborá-las sob novos pontos de vista. A música e as outras artes teriam uma capacidade avantajada, em relação às ciências, de promover a conexão entre histórias e culturas estranhas ao indivíduo, por um processo de *empatia* (SWANWICK, 2003, p.17-36).

A concepção sustentada por Swanwick evoca as ideias de Rudolf Steiner e de Jaques-Dalcroze sobre a audição como processo afetivo e cognitivo, sendo a percepção do sentido físico apenas um dos seus aspectos. As três dimensões humanas, corpórea, anímica e espiritual, são indissociáveis no ato da escuta. A compreensão de uma atividade do espírito agrega um discernimento, para o qual o dualismo *corpo e mente* torna-se insuficiente: o de um aspecto do indivíduo que o singulariza para além das funções mentais, sensoriais e sensíveis, estruturas humanas de que seríamos dotados em maior ou menor dose - resta uma dimensão de imponderável, de mistério, de indizível e inqualificável, a mesma que a arte condensa em si.

4.6.5 A pluralidade do repertório

Dalcroze, entre as suas últimas anotações de *Notes Bariolées*, mostra, com seu humor desconcertante, a dificuldade para ele de se decantar uma *música pura*:

Meus alunos me perguntam às vezes o que é a música pura. É fácil de a definir, mas não de catalogar os músicos segundo seu grau de pureza. A música pura é a que nasce diretamente de um estado de alma pessoal, já que muito frequentemente ela é inspirada por uma sensação estranha às combinações sonoras. A música de Mozart pinta diretamente seus sentimentos, enquanto outros compositores aplicam-se à musicalizar os pensamentos de outros (é o caso no lied), ou a descrever paisagens, como na *Sinfonia pastoral* ou nas ações pitorescas como em Gluck no *Orfeu*. Stravinsky triunfa no drama e na comédia, e Debussy compõe a música pura mesmo quando quer fazer a descrição. Eu me exprimo mal, mas o assunto é muito difícil de tratar. Seria mais fácil definir a *música impura*, pois dessa nós estamos inundados há algum tempo(...) (DALCROZE, 1948, p.115).

Os enfoques da escuta como ato criativo, da música como “forma simbólica” e arte temporal implicam uma expansão conceitual de Émile Jaques-Dalcroze e Rudolf Steiner no que concerne à concepção do fenômeno musical. O ritmo destaca-se, para ambos os autores, como um denominador comum às artes, mesmo as *espaciais*, como

elemento identificado ao próprio fluxo da vida, que, assim, unifica e *harmoniza* o próprio ser humano ao cosmo. Essa visão ampliada de ritmo transforma a própria noção da música, conotando *musicalidade* em muitas ações e criações, fora do sentido estrito e do rigor das fronteiras entre modalidades artísticas. Isso permite conjecturar sobre a adequação do *método* de Dalcroze ao repertório contemporâneo ou que não se define mais por “melodia, harmonia e ritmo”, nos padrões da tradição da música clássica ocidental - e *vice-versa*; bem como no quão apropriado e necessário torna-se, na perspectiva estético-pedagógica e ontológica de Rudolf Steiner, a inclusão desse repertório¹⁰¹, tão significativo para a história humana, embora frequentemente ignorado - muitas vezes sob a alegação da *dificuldade de entendimento* e escuta.

Marcelo Petraglia¹⁰², um dos principais representantes do ensino de Música sob a luz da Antroposofia no Brasil, em seu livro *A música e sua relação com o ser humano*, analisa a História da Música erudita ocidental como um itinerário cíclico, tendo origem numa mônada tonal que se verticaliza em direção à tríade, passando a ser tratada como timbre, a partir da incorporação de *clusters* e sua pulverização em *ruído branco*. Segundo ele:

Fizemos (a consciência humana), assim, um caminho do universo potencial-entrópico-inaudível à manifestação entrópica acústica do ruído. A capacidade de ouvir e encontrar um sentido ampliado dentro do universo dos sons complexos pode nos remeter novamente ao mundo potencial da música (PETRAGLIA, 2010, p.184).

O músico e educador na perspectiva da pedagogia steineriana assinala a exigência ao *pensar* feita frequentemente pela melodia na música contemporânea - unindo os tons por um fio muito tênue e relações extremamente sutis. E sintetiza o valor da audição dos *novos* universos sonoros oferecidos por essa música:

A música do século XX, sobretudo a da sua segunda metade, nos colocou diante de situações inusitadas, nas quais fomos severamente questionados em nossa concepção do que é música. Tivemos que ouvir o silêncio, dar sentido ao acaso, destrinchar massas sonoras complexas, suportar tensões e volumes

¹⁰¹ Não me atenho nesta pesquisa ao estudo do currículo construído pela prática, a observação e os saberes de docentes orientados sob a perspectiva do conhecimento antroposófico na Pedagogia Waldorf. No entanto, convém sempre considerar que a complexidade da *compreensão espiritual da criança* por Rudolf Steiner e todo o seu legado de reflexões filosófico-pedagógicas demandam estudo e ponderação, por toda a responsabilidade que a função do educador inspira.

¹⁰² Marcelo Petraglia dedica-se à educação musical na Pedagogia Waldorf, há muitos anos no papel de formador de educadores através dos seminários pedagógicos e no Antropomúsica, curso que estabelece relações entre a prática musical e a Antroposofia. Vide: <http://ouvirativo.com.br/>



sonoros quase no limite da dor, decifrar inteligentes e áridos códigos sonoros, boiar em sonâncias entorpecentes e muito mais... Para a maioria dos ouvintes, a simples negação foi a porta de saída mais prática para a situação (...). Outros poucos conseguiram suportar e vislumbrar as novas e fantásticas paisagens que se descortinaram para a audição (*idem*, p.185).

Seu comentário evidencia a complexidade de sensações, vitais, táteis, de movimento, imaginativas, intelectuais e emotivas disparadas em tais experiências estéticas, sugerindo um fenômeno musical para uma *escuta com o corpo inteiro*.

CONCLUSÕES

A leitura da obra de Rudolf Steiner e Émile Jaques-Dalcroze revela uma literatura que, apesar de urdida por um pensamento complexo, faz-se, pelo desejo de expressão e amplo alcance dos autores, agradável, extrapolando o interesse específico de educadores e músicos, ao oferecer uma compreensão *sui generis* do humano. Esta pesquisa bibliográfica abrangeu um longo período da vida dos autores, compreendendo a juventude e o lançamento das bases do seu pensamento filosófico, estético e pedagógico até a maturidade e as últimas reflexões dos dois autores: no caso de Rudolf Steiner entre 1886, data da publicação de *O método cognitivo de Goethe: linhas básicas para uma gnosiologia da cosmovisão goethiana*, e 1924, data da sua autobiografia, *Minha vida*; no caso de Jaques-Dalcroze, dos primeiros textos enfeixados em *Le Rhythme, la Musique et l'Éducation*, de 1908, até *Notes Bariolées*, sua última publicação, de 1948.

O fato de se tratar de um material bastante heteróclito, composto de artigos, conferências, livros e notas curtas dispersas, impôs, por um lado, certa dificuldade, e, por outro, mostrou diversos pontos de vista sobre o seu pensamento, além da grande coerência entre todas essas manifestações. Quanto a Steiner, suas próprias revisões apontaram poucos ajustes ou acréscimos de esclarecimentos, mesmo com a dificuldade adicional das conferências terem sido estenografadas, muitas vezes por muitas pessoas. O que, para mim, se mostrava confuso ou enigmático, elucidava-se ao longo de outras leituras do mesmo autor. A limitação de tempo desta jornada formativa do Mestrado apontou a importância de dar continuidade à pesquisa da imensa obra de Steiner e de Jaques-Dalcroze, de traduzi-los, publicá-los e discutir suas ideias, que guardam ainda muitas sementes por germinar.

O legado de Rudolf Steiner é muito extenso e suas ideias, sob a aparente simplicidade seja dos textos publicados, seja das conferências, sempre dirigidas a um público heterogêneo, encerram uma profundidade e uma densidade que vai se esclarecendo à medida que se percorre a obra com suas ressonâncias conceituais, em que um discurso remete a outro. Steiner sempre manifestou grande interesse em difundir do conhecimento *espiritual* advindo da sua experiência própria, a despeito da sua reduzida recepção em uma sociedade cética e positivamente materialista, como a da sua

época, o que se reforçava pela limitação dos métodos científicos e a crença no progresso técnico como único portador de verdades.

Nem por isso o autor se isolou no esoterismo místico ou num discurso combativo. Pelo contrário, reconhecia a importância das ciências naturais e exatas, onde teve sua primeira formação, e se empenhou em franquear as fronteiras entre ciência, filosofia e arte, como facetas ou âmbitos criativos, cognitivos e sensoriais do ser humano, que se complementam e enriquecem mutuamente. Considerava igualmente que o conhecimento das ciências naturais era limitado pela precariedade dos sentidos e dos instrumentos técnicos, como sua extensão, sendo, por isso, necessário que fosse ampliado com a dimensão anímico-espiritual perdida com a sua emancipação do domínio religioso, etapa essencial também, a seu ver, do desenvolvimento humano. Encontrou no *método contemplativo* de Goethe um meio ativo e criativo de ler a natureza e completar o que se oferece aos sentidos físicos pela imaginação.

Para o filósofo austríaco, o conhecimento deve ser *vivo*, criativo e vir a público, não ficar confinado a sociedades secretas, com seu potencial transformador de *fecundar a vida prática*. Isso justificou a sua intensa atividade de conferencista, em muitos países, e a vocação pedagógica da sua Antroposofia. Para ele, todo o adulto tem a responsabilidade de educar as crianças, sendo para isso essencial a amorosidade e a compreensão do ser humano como um ente *cósmico-divino*, criatura e criador, que se plasma ao plasmar o mundo que o rodeia. O conhecimento espiritual tem, a seu ver, uma consequência ética e moral, à medida que a consciência não permite que o mal seja feito por ignorância.

Se, no caso de Rudolf Steiner, há poucas menções diretas à Música, o que se encontra na sua obra filosófico-estética e pedagógica pode ser aplicado, não só à educação musical, como reflexões, a meu ver, essenciais a um ensino criativo, rítmico, salutar, dinâmico e compreensivo em relação à diversidade abarcada por cada experiência educativa singular, como à própria interpretação musical, mais indiretamente, sendo ato criativo, que entrega e produz novos sentidos aos ouvintes e o educa a cada escuta.

Por outro lado, a leitura da obra do compositor, pianista-improvisador e pedagogo musical Émile Jaques-Dalcroze sobrepuja em muito o *modo de usar* de um *método* de ensino de música. Ao contrário disso, embora se entenda claramente que há um sistema, enquanto delineamento de definições e abordagens pedagógicas, justificativas, busca de coesão e consistência, inclusive lançando mão da legitimação

científica das ideias que emergem no campo da experiência, reserva um interesse muito fecundo à reflexão que transforma a prática. Pela leitura do autor, que se preocupava muito com a aplicação *après le livre* dos exercícios, propostos como *ilustração* da sua metodologia, compreendemos que a *Ritmica* encontra seu sentido maior na *experiência pessoal*.

A atitude dinâmica e criativa, assim como a articulação de saberes a partir da vivência sensível da música, é essencial a educador e educando, no processo pedagógico de mão-dupla, musical, em particular, sob a perspectiva de Dalcroze. A música, neste processo, apresenta-se como uma condensação de possibilidades semânticas, capaz de alcançar o que se sedimenta sob a camada mais superficial da consciência e dar expressão a um genuíno manancial latente de vida, de potencialidades *poéticas*, de necessidades criativas do espírito e de memórias incorporadas.

Para o pedagogo musical suíço, simplesmente corpo, alma e espírito constituem uma unidade inextricável, como para Rudolf Steiner, e, desse modo, a música move o corpo – o corpo é indissociável da escuta; *escutamos com o corpo inteiro*. Jaques-Dalcroze empenhou-se pelo desenvolvimento do *ouvido interior*, como uma internalização do fenômeno da escuta, que não precisa implicar sempre uma dança, no sentido estrito. A sua *ginástica rítmica* tem o intuito de destravar os bloqueios corporais e sensíveis à vivência plena da música; removidos esses impedimentos à sua fruição, na sua dupla dimensão, *estésica* e *poiética*, o processo pode acontecer de maneira sutil, mas com toda a sua profundidade e riqueza expressiva.

Não me ative ao estudo da *Eurritmia* de Rudolf Steiner, por ser, a meu ver, um tema de pesquisa à parte essa criação sua, que considerou a *mais espiritual das artes*. Existem longas e intensivas formações profissionais em *Eurritmia*, no Brasil e em muitos outros países do mundo, bem como bibliografias específicas. Porém, como sugere à primeira vista a semelhança entre o seu fundador e o da *Ritmica*, aproximada daquela pela tradução em inglês, *Eurhythmics*, ambos os autores vêem no ritmo um elemento primordial e comum à vida, no seu macro e microcosmo humano, bem como um elemento unificador entre todas as suas criações, artes, *temporais* e *espaciais*. Nisso reside o seu potencial terapêutico, harmonizando o *eu*, com os seus próprios antagonismos, ao mundo.

O fator ambiental ou as circunstâncias sócio-culturais podem impor comprometimentos ao desenvolvimento do indivíduo, pelo potencial controlador, o exercício do poder institucional, doutrinador e homogeneizante, sobre a sua liberdade.

Para ambos os autores, o ser humano tem o potencial de se tornar livre pela consciência, exercendo seu próprio autodomínio e se definindo como personalidade pelo espírito, superando determinismos. Todavia, isso só se torna possível pela busca da sua plenitude, pelo fortalecimento do seu potencial volitivo, da sua capacidade de percepção sensorial, das suas prerrogativas corporais.

A leitura de *A educação estética do homem: numa série de cartas*, de Friedrich Schiller, esclarece muito o entendimento da fundamentação filosófica das orientações estético-pedagógicas de Rudolf Steiner, em especial neste aspecto: a *selvageria* e a *barbárie* dão lugar à cultura, a partir do *estado lúdico* e libertador da arte, à medida que o ser humano recebe e dá *forma* à realidade e a si próprio quando cria. O contrário disso, a opressão comportamental, é analisado como causa, por sua vez, de inúmeros desajustes, disfunções e patologias de toda a ordem, que tomam, assim, uma proporção social. Para Jaques-Dalcroze, a educação *pelo* ritmo, envolvendo o corpo em movimento – o corpo como dimensão ora exaltada ora rechaçada pela cultura materialista e a sociedade urbana sedentária pós-industrial, é capaz de desmontar os *automatismos* adquiridos inconscientemente e refazer ou construir uma nova *memória corporal*, livre das *arritmias*, como marcas de um desenvolvimento desequilibrado, contido ou subaproveitado.

No entanto, para isso, o educador, como condutor ou mediador desse processo, deve ser um observador muito atento e minucioso de cada educando, além de conhecer profundamente a música, em todos os seus aspectos, não meramente como técnica, mas como vivência artística – o que o torna capaz de dialogar com as necessidades dos educandos e permitir a abordagem e a reconstrução do conhecimento por outros caminhos, outras sensibilidades, de modo colaborativo. O educador deve ser um criador, um ouvinte criativo, um improvisador e um *artista da educação*. Todos são, a seu ver, dotados dessa prerrogativa, porém o desenvolvimento dessas capacidades depende da consciência e do *querer* tornar-se livre – livre das determinações do seu próprio percurso de aprendizado, da sua insegurança, dos *receituários pedagógicos*, das suas próprias *arritmias*, limitações e preconceitos.

Durante a pesquisa, um questionamento me ocorreu repetidas vezes: se Jaques-Dalcroze pode ser considerado um precursor da dança moderna e contemporânea, tendo sido mestre de muitos dos seus principais expoentes, como Marie Rambert, Mary Wigman e mesmo, de certa forma, de Rudolf Laban, por que se opunha tanto a um dos seus desenvolvimentos dissidentes aparentemente mais naturais: a dança sem música? A

primeira resposta parece óbvia demais: sendo ele um musicista, não admitiria prescindir-se da música. No entanto, numa concepção que indica abarcar uma amplitude tão grande de fenômenos rítmicos, em que o universo e o próprio corpo estão repletos de ritmos orgânicos, a escuta do corpo em si pode dar origem a muitos movimentos, de modo a constituir uma dança no silêncio – sendo que, como John Cage mostrou, o silêncio de fato não existe. A que *música* estaria o compositor-pedagogo se referindo e por que seria ela imprescindível, a seu ver?

A primeira possível conclusão a que chegamos, pelo estudo dos seus textos, é que Dalcroze foi visionário e homem de seu tempo, a uma só vez e, por isso, a despeito de suas concepções expansivas e libertadoras, seu repertório era sim a música clássica e variações que não se distanciavam demasiado da música definida por “melodia, harmonia e ritmo”. Não viveu aprisionado ao contexto das tradições, tampouco se isentou completamente da dúvida e do receio, que permeava a sociedade da época, acerca do devir revolucionário do século XX. Se, por um lado, apoiava os desdobramentos da música moderna e as influências transculturais, grande admirador do Oriente, das polirritmias, da música de Debussy e Stravinsky, era um melômano, ele próprio um premiado *chansonnier*, formado pelos conservatórios de Genebra, Viena e Paris, considerado por Fauré “um compositor francês” e, por si mesmo, um *Vaudois* saudoso, descendente de uma família de muitas gerações de pastores e ancestrais relojoeiros. Não é de se espantar que esse homem visse com desconfiança o dodecafonismo de Schoenberg, no alto dos seus 55 anos, a “música cerebral”, as invenções que, a seu ver, minavam a espontaneidade da composição, assim como um conterrâneo de Noverre estranha a dança sem a música.

Pode-se entender esse argumento também por outro ponto de vista: a música, como arte, oferece uma experiência, a um só tempo, estética e poética em relação a uma criação artística e não um contato direto com os ritmos internos e externos à natureza humana. Nesse sentido, pode-se pensar que é uma decodificação, com toda a *polissemia* que compreende a *experiência pessoal*, de algo artisticamente codificado, por sua vez com a amplidão do universo criativo do compositor, passando pelo prisma multiplicador da cultura, com toda a potencialização da complexidade desse fenômeno.

Igualmente, pode-se conjecturar que essa *música*, propiciando uma vivência precipuamente sensível, pré-analítica, em que os sons são organizados dentro de certos padrões formais e estruturais mais *simples* e culturalmente *familiares*, possa desmontar mais diretamente os *automatismos* adquiridos, a que Dalcroze se refere – com uma

entrega que se torna mais difícil a uma música que apele mais diretamente ao intelecto ou a um estado sensorial ampliado, já que a complexidade gera frequentemente rejeição.

Seja como for, a meu ver, assim como das obras de arte derivam significados não previstos intencionalmente pelos autores, os pensamentos de Rudolf Steiner e Dalcroze são receptivos e mesmo supõem a inclusão de todo o repertório posterior à sua passagem pelo mundo, de forma criativa e aberta. O próprio criador da *Rítmica* afirmava que era preciso conhecer e escutar as novas criações em música para depois julgar. Por isso, a importância de se compreender os princípios do *método*, no que tange à relação entre música, corpo, movimento, gestualidade, sensibilidade, sentidos, afetividade, emoções, *querer*, *pensar*; à relação entre ritmo nas músicas e ritmos orgânicos, ritmos cósmicos, o ritmo como unificador entre as artes; à compreensão da ideia de *automatismos* e bloqueios ou *arritmias* e da importância da consciência e da memória corporal, que reside nos menores gestos, *musicais*; o *ouvido interior* e a *escuta de corpo inteiro*. O resto é criar.

Ambos os autores abriram searas importantes a serem percorridas, lidas, relidas, discutidas, sob diversos pontos de vista e buscando a profundidade que eles requerem. Rudolf Steiner distingue-se muito de Émile Jaques-Dalcroze na compreensão do ser humano e da criança, descrevendo de modo minucioso, inspirando responsabilidade e consciência na abordagem apropriada a cada setênio da vida humana. Sua conceituação sobre a trimembração humana, suas ressalvas sobre as perdas ocasionadas pelas antecipações dos processos naturais de *florescimento* humano, repletos de *insights* e encantamentos, as relações tecidas entre *arquétipos* e a singularidade de cada indivíduo, fundadas no método contemplativo de Goethe, como meio de observar e *ler* as necessidades educativas de cada aluno, revelam uma fundamentação solidamente elaborada e saberes relevantes, que merecem respeito e estudo, antes de descrédito e descarte.

Por tudo isso, concluímos que na atualidade essas filosofias pedagógicas proporcionam contribuições muito apropriadas ao ensino de Música, em particular, nos âmbitos formal e informal, adequando-se a abordagens que abarcam os repertórios modernos e pós-modernos, especialmente por sua visão *totalizante* tanto do ser humano quanto do fenômeno musical, enquanto *experiência* de educação estética.



Bibliografia

ABDOUNUR, Oscar João. Matemática e música: pensamento analógico na construção de significados. 4ª. Ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

APPIA, Adolphe. *A obra de arte viva*. Tradução: Redondo Júnior. Lisboa: Editora Arcádia, 1990.

ARAÚJO, George. Uma revolução que não deve ser esquecida: 1918-1923. História Social (revista do pós-graduandos de História na Unicamp), Campinas, no.17, p.49-72, 2º. Semestre de 2009.

BACHMANN, Marie-Laure. *La Rythmique Jaques-Dalcroze. Une éducation par la musique et pour la musique*. Madrid: Ediciones Piramide, 1998.

BARACAT FILHO, Antonio Abdalla. O infinito segundo Giordano Bruno. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas: Belo Horizonte, 2009. Disponível em http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ARBZ-88TJJE/disserta_o_aabf_giordano_bruno_2009.pdf;jsessionid=9AD15667587D2A19280DF9CD110E9330?sequence=1

BARTOSZECK, A.B. **Neurociência dos seis primeiros anos**: implicações educacionais. EDUCERE. Revista da Educação, 9(1):7-32., 2007. Disponível em: http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/projeto_estrategico/argumentos_neurolgicos_neurociencia_6_prim_anos_bartoszeck.pdf

BATÀ, Ângela Maria La Sala. *Medicina Psico-Espiritual*. São Paulo: Editora Pensamento, 1993.

BENJAMIM, Walter. “A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução”. Tradução: José Lino Grunewald. In Coleção Os Pensadores. São Paulo: Editora Abril, 1975.

BERCHTOLD, Alfred. *Émile Jaques-Dalcroze et son temps*. Lausanne: Editions L'Âge d'Homme, 2005.

CERCHIARI, Ednéia Albino Nunes. Psicossomática: um estudo histórico e

epistemológico. In *Psicologia: Ciência e Profissão*, vol. 20, no.4. Brasília, 2000.

Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932000000400008#2b. Consultado em 27.05.17.

COUTINHO, Caio Ribeiro. *Postura e emoções: relações entre o psíquico e o somático*. Dissertação (Trabalho de Conclusão de Curso em Educação Física). Rio Claro: UNESP, 2001.

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*. Lausanne: Jobin & 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.

DESCARTES, René. *As Paixões da Alma*. Tradução: J. Guinsburg e B. Prado Jr. In *Os Pensadores*, 2ª. Edição. São Paulo: Editora Abril, 1979.

DUARTE, Diego A. e BARBOSA, Danillo. Achados sobre plasticidade neural. REAS: Revista Eletrônica Acervo Saúde, 2010, vol.1, p. 45-53.

FARIA, Cynthia Cavalcanti de Melo. “O conceito de couraça e a educação em Wilhelm Reich”. In: ENCONTRO PARANAENSE, CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOTERAPIAS CORPORAIS, XV, IX, 2009. Anais. Curitiba: Centro Reichiano, 2009. Disponível em: <http://www.centroreichiano.com.br/artigos/Anais%202009/FARIA,%20Cynthia%20Cavalcanti%20Moura%20de%20Melo%20-%20O%20conceito%20de%20coura%C3%A7a.pdf>

FARIA, Fernanda Moretti Pereira de. *A Eutonia e o Trabalho do Ator: Experimentos*. Dissertação: Mestrado. São Paulo: ECA-USP (Artes Cênicas), 2010.

GARDNER, Howard. *Estruturas da Mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas*. Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GIANETTI, Eduardo. *Autoengano*. São Paulo: Editora Schwarcz Ltda., 1997. Disponível em: <http://alma.indika.cc/wp-content/uploads/2015/04/Auto-engano-Eduardo-Giannetti.pdf>

HEMLEBEN, Johannes. *Rudolf Steiner: monografia ilustrada*. Tradução: Heinz Wilda. São Paulo: Antroposófica, 1989.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o homem como elemento da cultura*. Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2005.

KOHLER, Wolfgang. *Psicologia da Gestalt*. Tradução: David Jardim. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia Ltda, 1968.

KÖNIG, Karl. *Os três primeiros anos da criança*. Tradução: Karin Glass. São Paulo: Antroposófica, 2011.

LANZ, Rudolf. *A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano*. São Paulo: Antroposófica, 2011.

_____. *Noções básicas de antroposofia*. São Paulo: Antroposófica, 1997.

LIEVEGOED, Bernard. *Fases da vida: crises e desenvolvimento da individualidade*. Tradução: Jayme Kahan. São Paulo: Antroposófica, 1994.

_____. *Desvendando o crescimento: as fases evolutivas da infância e da adolescência*. Tradução: Rudolf Lanz. São Paulo: Antroposófica, 1994.

MADUREIRA, José Rafael. *Ginástica Expressiva. Pro-Posições*. Vol. 19, no.2, Campinas, 2008. Émile Jaques-Dalcroze: sobre a experiência poética da rítmica: uma exposição em 9 quadros inacabados. Dissertação (tese): Doutorado. Universidade Estadual de Campinas (Faculdade de Educação, 2008.

MATHISEN, Arve. Rhythms as a Pedagogy of Becoming: Lefebvre, Whitehead and Steiner on the Art of Bringing Rhythmical Transformation into Teaching and Learning – Part II. In RoSe – Research on Steiner Education. Vol. 6, No. 2, p 52-67: Dezembro de 2015 (ISSN 1891-6511). Disponível em: <http://www.rosejournal.com>. Consulta em 18.06.2017.

MERLEAU-PONTY, Maurice. “O Olho e o Espírito”. In *Coleção Os Pensadores*, no.

53. Tradução e notas de Marilena de Souza Chauí. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1974a.

_____. “A dúvida de Cézanne”. In Coleção Os Pensadores, no.

53. Tradução e notas de Marilena de Souza Chauí. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1974b.

PETRAGLIA, Marcelo Silveira. A música e sua relação com o ser humano. Botucatu: OuvirAtivo, 2010.

SANTOS, Boaventura Sousa. *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Porto: Afrontamento, 1989.

Disponível em <http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/livros.php>

SCHAFFER, Murray. *O ouvido pensante*. Tradução: Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SCHILLER, Friedrich. A educação estética do homem: numa série de cartas. Tradução: Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2011.

SETZER, Sonia. *Os Doze Sentidos* (apostila). São Paulo: Associação Brasileira de Medicina Antroposófica, 2000.

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 científico-espiritual 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

STOROLLI, Wânia M. A. Movimento, respiração e canto: a performance do corpo na criação musical. Tese (Doutorado). São Paulo: Escola de Comunicações e Artes (USP), 2009.

SUZUKI, Márcio. Os anos de aprendizado filosófico de Johann Wolfgang von Goethe. São Paulo: Revista Discurso (Departamento de Filosofia da USP, no. 42, 2012, p. 145- 160.

SWANWICK, Keith. Ensinando música musicalmente. Tradução: Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TCHAMKERTEN, Jacques. *Catalogue thématique de melodies, chansons, choeurs et rondes enfantines*. Drize: Editions Papillon, 2000.

VASCONCELOS, António Ângelo. O conservatório de música: professores, organização e políticas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002. Disponível em: http://issuu-download.tiny-tools.com/print.php?doc_id=140215171512-fecb2c2391b02a4a55c0923a1861332d

VELOSO, Maria Manuela Ribeiro, Poéticas Visuais e Textuais nas duas primeiras décadas do século XX. Casos paradigmáticos nas Vanguardas de Expressão Alemã e Inglesa: Wassily Kandinsky e Ezra Pound; Else Lasker-Schüler e Wyndham Lewis. Dissertação (tese – Doutorado). Universidade do Minho (Instituto de Letras e Ciências Humanas), 2007

VIEIRA, Jorge Albuquerque. Teoria do conhecimento e arte. Conferência proferida no XIX Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM). Transcrição de Sonia Ray. In *Música Hodie*. Vol. 9, no. 2, 2009 (p. 11 – 24). Disponível em https://mestrado.emac.ufg.br/up/270/o/Teoria_do_conhecimento_e_arte-palestra_transcrita_por_S_nia_Ray.pdf

_____. *Teoria do Conhecimento e Arte: uma visão a partir da Complexidade*. São Paulo: Expressão Gráfica e Editora, 2008.