



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO ACADÊMICO EM ARTES**

DEBORA CARDOSO PINHEIRO

“Sinfonia MUSDAN”

MusICALIZANDO A **Dan**ÇA:

**Em busca de uma educação músico-corporal direcionada aos processos de
criação e atuação em dança**

Belém-Pará

2016



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO ACADÊMICO EM ARTES**

DEBORA CARDOSO PINHEIRO

“Sinfonia MUSDAN”

MusICALIZANDO A **Dança**:

Em busca de uma educação músico-corporal direcionada aos processos de criação e atuação em dança

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Artes da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes. Orientação: Prof.^a Dr.^a Ana Flávia Mendes.

Belém-Pa

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Cardoso, Debora, 2016-

"Sinfonia MUSDAN" Musicalizando a Dança: em busca de uma educação músico-corporal direcionada aos processos de criação e atuação em dança. / Debora Cardoso. - 2016.

Orientadora: Ana Flávia Mendes Sapucahy.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Arte, Programa de Pós-Graduação em Artes, Belém, 2016.

1. Dança na arte. 2. Dança moderna. 3. Música na educação. 4. Linguagem corporal. I. Título.

CDD 23. ed. 792.62

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos, desde que mantida a referência autoral. As imagens contidas nesta dissertação, por serem pertencentes ao acervo privado, só poderão ser reproduzidas com a expressa autorização dos detentores do direito de reprodução.

Assinatura Deborah Carolina Pinheiro

Local e Data Belém, 19 de julho de 2016

A Deus e aos meus grandes amores e eternos amigos: aos que me permitiram vir ao mundo e que são meus exemplos de vida, meus orgulhos, meus pais Sandra e Bricio; à família linda que Deus permitiu que se formasse e permanecesse unida, com meus irmãos Daniele e Bricinho que completam minha vida; a Paulo Porto, meu esposo que tanto amo, com quem sempre pude contar, bem como minha sogra e cunhados; e ao presente mais lindo, que é fruto do nosso amor, Joaquim, nosso bebê. A vocês, o meu muito obrigada por tudo que representam em minha vida. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

A Deus, o melhor artista de todos os tempos, aquele que me permitiu vir ao mundo e que todos os dias me presenteia com o dom da vida. À Ele que só me proporciona a felicidade, tendo me dado pais maravilhosos, e por sempre colocar pessoas especiais em meu caminho. Por me dar toda força de que preciso para vencer cada dificuldade. Por me dar sabedoria e imensas alegrias.

A minha família, Pais e Irmãos, meu esposo e sua família, e nosso filho, que constituem meu alicerce. A eles que sempre estão prontos para me ajudar, para que eu continue a caminhar, que sempre me incentivam, apoiam e torcem pelo meu sucesso, por sempre acreditarem em mim e por serem meus maiores motivos para não desanimar e não desistir dos meus projetos e sonhos.

À Universidade Federal do Pará, por meio do Instituto de Ciências da Arte, por amparar a classe pertencente à área das artes, principalmente à dança, oferecendo curso de Graduação e Pós-graduação, para que possamos aprimorar nossos conhecimentos e nos tornarmos profissionalmente reconhecidos.

Ao PPGartes, e a todos os professores que fizeram parte de nossa formação, e que contribuíram com seus conhecimentos e experiências para nosso desenvolvimento integral.

A CAPES, pelo incentivo à pesquisa, por ter concedido a mim uma bolsa de estudos.

A minha orientadora, Prof^a Dr^a Ana Flávia Sapucahy.

As professoras Prof.^a Dr.^a Lia Braga Vieira, e Prof^a Dr.^a Eleonora Leal, que muito contribuíram comigo, fazendo suas considerações valiosíssimas na qualificação para que esta pesquisa pudesse caminhar, tendo contribuído significativamente para que esta dissertação se concretizasse. Pessoas com quem espero ainda poder contar nas próximas etapas que almejo.

A todos os funcionários do PPGArtes, em especial à D. Wania, que cuidam e preservam a integridade da instituição e que sempre me trataram com muito respeito e atenção.

A todos os colegas que se dispuseram a colaborar com esta pesquisa, seja nas entrevistas e/ou nos laboratórios. Vocês foram fundamentais: Ana Karina, Amanda, Antônio, Carol, Emylle, Everton, Lidyane, Nanssy, Natasha Leite, Natasha Pereira, e Silvana Farias.

A Márcio Loureiro por ter registrado com fotos e vídeos os encontros do Laboratório. Por toda sua paciência!

A Daniele Cardoso, José Bricio Souza, Herson Amorim e Ercy Souza, Antônio Cunha, Lourdes Guedes, Edgard Salomão, pela atenção e imensas contribuições!

A Yasmine pela paciência e dedicação em diagramar esta dissertação.

A Paulo Porto, meu esposo, por ter confeccionado o produto que acompanha esta dissertação, bem como por ter sido todo ouvidos durante toda a construção desta escrita.

A Bruce Macedo pelas grandes ajudas durante todo curso, principalmente pela dedicação em conseguir as salas e teatro para realização dos encontros do laboratório.

A Wagner Alonso pelo seu empenho e dedicação em fornecer todos os livros que precisei e também pelos conselhos e sugestões acerca de minha pesquisa

E por fim, a minha turma linda (turma do Mestrado Acadêmico e do Mestrado Profissional), da qual sentirei muita saudade. Desde as aulas, até nossas festinhas, e tudo mais que vivemos durante esses dois anos. Saibam que tenho todos como amigos, e um carinho enorme por cada um de vocês! Poderia destacar nomes, aqueles que se fizeram mais presentes em minha trajetória, sempre preocupados comigo, mas não o faço por que de alguma forma, e por algum momento, eu tenho certeza de que vocês todos estiveram comigo, ao meu lado, torcendo por mim e me ajudando! Só tenho a agradecer por terem me “aturado” por tanto tempo!

RESUMO

Sinfonia MUSDAN faz menção às iniciais do título desta pesquisa, tal como encontram-se em destaque, e trata da intenção de se fazer MUSicalizar a DANça com vistas a satisfazer as necessidades musicais desta área de conhecimento, levando em consideração as vivências na disciplina “Música e Dança” do curso de Licenciatura em Dança da UFPA. Destaca-se como objetivo geral: Investigar formas de conceber um ensino e aprendizagem a partir do estudo das possibilidades de movimento do corpo, em busca de uma educação músico-corporal direcionada aos processos em dança. Para tanto, foram experimentadas em laboratório formas de relacionar Dança e Música em um só fazer, entrelaçando Fatores de Movimento (LABAN, 1989) e Parâmetros do Som (SCHAFER, 1991), de modo que alguns elementos da música fossem compreendidos através dos movimentos do corpo, da própria dança. Para isso, foram aplicadas as perspectivas e princípios de autores como: Klauss Vianna, Ciane Fernandes, que falam sobre consciência corporal e estudo dos movimentos corporais; Fayga Ostrower, Lenora Lobo e Cássia Navas e Sonia Rangel, que falam sobre processos de criação; Jaques- Dalcroze, Marisa Fonterrada, Teresa Mateiro e Beatriz Ilari, que falam sobre as pedagogias em educação musical; Maria Fux, Maria Mommensohn e Paulo Petrella, que falam sobre a relação entre música e dança. Além destes, utiliza-se Bakhtin, como um meio para que se faça compreender a concepção de diálogo estabelecida entre as duas artes. A pesquisa revelou caminhos para uma apropriação da música pela dança e por meio dela, tanto para professores, quanto para alunos, artistas da dança e coreógrafos, de modo que estes possam desfrutar conscientemente de outras possibilidades de pensar seus processos.

Palavras-chave: Dança; Música; Educação músico-corporal; Processos criativos.

ABSTRACT

Symphony MUSDAN mentions the initial title of this research, as are highlighted, and deals with the intention of doing musicalize dance in order to meet the musical needs of this area of knowledge, taking into account the experiences in the discipline "Music and Dance "of the Bachelor's Degree in Dance UFPA. It stands out as general objective: To investigate ways to design a teaching and learning from the study of body movement possibilities in search of a musician-body education directed to processes in dance. So, they were tested in laboratory ways of relating dance and music in one make, intertwining Movement Factors (LABAN, 1989) and Sound parameters (SCHAFER, 1991), so that some elements of music were understood through the movements of body, the dance itself. For this, the perspectives and principles of authors were applied as Klauss Vianna, Ciane Fernandes, who talk about body awareness and study of body movements; Fayga Ostrower, Lenora Lobo and Cassia Navas and Sonia Rangel, who talk about creating processes; Jaques- Dalcroze, Marisa Fonterrada, Teresa Bushman and Beatriz Ilari, who talk about pedagogies in music education; Maria Fux, Maria Mommensohn and Paul Petrella, who talk about the relationship between music and dance. In addition, Bakhtin is used as a means for you to do to understand the concept of established dialogue between the two arts. The survey found ways to appropriation by a music and dance through it, both for teachers and for students, dance artists and choreographers, so that they can consciously enjoy other possibilities of thinking their processes.

Keywords: Dance; Music; Education musician-body; Creative processes.

APRESENTAÇÃO

Esta obra artística foi concebida com intuito de revelar por meio de experiências práticas algumas possíveis formas de se pensar a relação entre dança e música para os processos de criação e atuação em dança.

Por tal motivo, apresento-a como um Concerto¹ de uma Orquestra.

Essa decisão não foi apenas reflexo de uma vontade, mas também, pela própria etimologia e significado das palavras.

A palavra ORQUESTRA tem origem grega, e significa "lugar para dançar"².

Portanto, a estrutura desta pesquisa deriva da compreensão do termo tal como foi concebido em seus primórdios, entretanto sem deixar de lado a definição que hoje recebe: "grupo de instrumentistas dirigidos por um regente".

Sendo assim, este PROGRAMA está dividido, segundo suas definições, em:

Prólogo

Termo usado na literatura designando uma introdução a uma história. E significa na Tragédia Grega, a parte anterior à entrada do coro e da orquestra, e na qual se enuncia o assunto da peça.³

Abertura

Peça musical destinada a anteceder uma ópera, uma suíte ou sinfonia.⁴

Sinfonia MUSDAN⁵

Peça musical, em vários movimentos, executada por uma orquestra⁶

Obra em dois movimentos⁷

Cadência

Fórmula da harmonia tradicional que conclui uma frase ou uma obra⁸

E ao final, a quem interessar, constam:

Claves

Símbolo colocado logo no princípio da pauta ou pentagrama para indicar o nome das notas musicais⁹.

Há três claves: Sol, Fá e Dó

¹ "se refere principalmente a uma sessão musical." Disponível em: <http://www.consertoeconcerto.com.br/diferenca-entre-conserto-e-concerto/> > Acesso em: 20/06/2016

² Disponível em: < <http://www.oliver.psc.br/musica/orquestra.htm> >. Acesso: 20/06/2016.

³ Disponível em: < <http://www.dicionarioinformal.com.br/pr%C3%B3logo/> > Acesso em: 19/06/2016.

⁴ Disponível em: < <http://www.malhanga.com/musica/Formas%20e%20Termos%20musicais.html> > Acesso em: 19/06/2016.

⁵ MUSicalizando a DANça.

⁶ Disponível em: < <http://www.malhanga.com/musica/Formas%20e%20Termos%20musicais.html> > Acesso em: 19/06/2016.

⁷ cada uma das partes de uma composição, sinfonia ou sonata, completas em si mesmas. MEDAGLIA (2008, p.315)

⁸ Disponível em: < <http://www.meloteca.com/dicionario-musica.htm> > Acesso em: 19/06/2016.

⁹ Disponível em: < <http://www.meloteca.com/dicionario-musica.htm> > Acesso em: 19/06/2016.

Partituras

Representação gráfica do conjunto de sons e silêncios de uma obra.¹⁰

“A orquestra é uma das mais belas formas artísticas de nossa civilização. Através dela é possível vislumbrar a engrenagem de dezenas ou centenas de vozes entoando num mesmo sentido a música escrita numa partitura. Assim, num conjunto orquestral se encerram valores de uma grande sabedoria intrínseca: A responsabilidade de cada um em gerar harmonia para um conjunto”.¹¹
E neste mesmo sentido compreendo que na dança, em sua total beleza, também temos a responsabilidade de fazer refletir tal harmonia.

Por isso, venho resgatar o sentido de ORQUESTRA, buscando fazer-se compreender a música como o lugar para conceber o dançar.

Não em termos hierárquicos, nem por obrigatoriedade, mas por uma simples questão:

Conhecer aquela com a qual trabalhamos todos os dias, para torná-la aliada em nossos processos em dança, promovendo um diálogo constante em busca de uma perfeita harmonia.

Tenho o prazer de lhes apresentar

Sinfonia
“Mus Dan”

Tenham todos um bom Concerto!

¹⁰ Disponível em: < <http://www.meloteca.com/dicionario-musica.htm> > Acesso em: 19/06/2016.

¹¹ Disponível em: < <http://www.oliver.psc.br/musica/orquestra.htm> > Acesso em: 19/06/2016.

PROGRAMA

PRÓLOGO	15
ABERTURA: Situando o universo da pesquisa	22
1 PRIMEIRO MOVIMENTO: Gênese	35
1.1 Educação musical funcional: uma aprendizagem significativa	42
1.1.1 Necessidades Musicais da Dança	45
1.2 Diálogos entre Dança e Música: limites ultrapassados	49
1.3 Processos criativos à luz das pedagogias da educação musical	54
2 SEGUNDO MOVIMENTO: Fusão	67
2.1 Laboratório de Educação Músico-Corporal	67
2.2 Caminhos percorridos	70
2.2.1 ESPAÇO X TIMBRE	75
2.2.2 PESO X INTENSIDADE	88
2.2.3 TEMPO X DURAÇÃO	96
2.2.4 FLUÊNCIA X ALTURA	105
CADÊNCIA FINAL IMPERFEITA	111
CLAVES DESTA COMPOSIÇÃO	115
PARTITURAS	120

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	Experimentação do “Esforço” na movimentação corporal.	61
FIGURA 2	Ações Corporais	62
FIGURA 3	Música como estímulo para dança.	63
FIGURA 4	Entrevista coletiva/ Roda de conversa	71
FIGURA 5	Icosaedro	72
FIGURA 6	Experimentação nível baixo	73
FIGURA 7	Experimentação nível médio	73
FIGURA 8	Experimentação nível alto	74
FIGURA 9	Dinâmica de Observação- Atenção	77
FIGURA 10	Dinâmica de Observação- Atenção (trocando detalhes)	78
FIGURA 11	Dinâmica de Observação- Atenção (descobrimo detalhes alterados)	78
FIGURA 12	Dinâmica de Bola- treinando o foco	80
FIGURA 13	Formas de representação do timbre	82
FIGURA 14	Sem a bola- Indicando a troca através do movimento	83
FIGURA 15	Reconhecimento da Textura- Movimentação em Conjunto	87
FIGURA 16	Experimentando pontos de apoio	90
FIGURA 17	Experimentando qualidades de movimento	92
FIGURA 18	Representação da intensidade: som forte e som fraco	94
FIGURA 19	Experimentando qualidades de movimento na música	96
FIGURA 20	Representação gráfica de qualidades do fator tempo	98
FIGURA 21	Caminhando no ritmo das palmas	99
FIGURA 22	Treinando quedas e recuperações de acordo com o tempo	100
FIGURA 23	Tabela de representação do valor das notas musicais	101
FIGURA 24	Visualização da definição de padrões de ritmo-metro e fraseado	102
FIGURA 25	Experimentando musicalmente as qualidades do fator tempo	104
FIGURA 26	Experimentando a fluência na música	109

PRÓLOGO

O interesse em desenvolver o que trago como tema nessa pesquisa foi despertado a partir de meu ingresso no Curso de Licenciatura em Dança, da Universidade Federal do Pará (UFPA), no ano de 2009, mais especificamente durante a vivência na disciplina “Fundamentos da música”¹², que integra o desenho curricular do curso.

Durante as aulas dessa disciplina percebia a desmotivação e insatisfação dos demais alunos, e busquei compreender qual seria o motivo. A partir de conversas informais notei a falta de conhecimento destes quanto à necessidade da existência dessa disciplina no desenho curricular para a formação de professores de dança.

Durante minha infância fui aluna regular do curso de música na Escola de Música da UFPA, onde tive aulas de disciplinas teóricas e prática de instrumento (piano). Durante o mesmo período, também fui aluna regular do curso experimental para formação de bailarinos da UFPA, ou seja, estudava música e dança simultaneamente.

Com o conhecimento das duas áreas quando criança, e com o amadurecimento profissional, percebi o quanto o estudo da música sempre me auxilia e favorece no aprendizado da dança, com relação principalmente aos elementos da música como ritmo, compasso, andamento, melodia, harmonia e dinâmica.

A partir das experiências vividas trabalhando com a dança vejo que há uma relação muito forte entre esta e a música. E acredito que este elo existente entre estas duas artes é o que me permite obter um melhor desenvolvimento e desempenho independentemente dos gêneros de dança que esteja executando, aprendendo e/ou ensinando.

Por isso, não conseguia compreender porque meus colegas de classe não se interessavam pelo conteúdo ministrado. Para mim, esse reencontro com a música, como disciplina, estava sendo maravilhoso, mas para outros, entediante.

A maioria concluiu a disciplina alegando que nada aprendeu. Porém, tenho ciência de que quando não há interesse nada se aprende. Mas me questionava se

¹² O nome da disciplina “Fundamentos da música” é do PPC antigo, o qual minha turma cursou. No atual PPC a disciplina chama-se “Música e Dança”.

essa falta de interesse era justamente porque eles se esforçavam para entender, mas não conseguiam.

Decidi explorar mais essa questão, desenvolvendo-a como pesquisa de cunho bibliográfico, em meu Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado “Música na dança: a importância do conhecimento musical para a formação do professor de dança”, com o intuito de evidenciar a relação de essencialidade entre a dança e a música, e assim, justificar a necessidade de se estudar música no curso de licenciatura em dança; logo, sua importância na formação do professor de dança.

Dentre as várias possibilidades que podem ser traçadas para relacionar dança e música, elenquei para a dança os Fatores de Movimento, definidos por Rudolf Laban,(1981) e para a música os Parâmetros do Som, definidos por Murray Schafer (1991), buscando verificar se havia pontos de interseção entre eles, de acordo com seus conceitos. Ao encontrá-los, tracei as seguintes relações: Espaço X Timbre; Peso X Intensidade; Tempo X Duração e Fluência X Altura- seus conceitos e fundamentações serão revisitados ao longo das seções desta dissertação.

Ao concluir aquela pesquisa, vislumbrei a possibilidade de experimentar na prática essas relações, trazendo como proposta em meu anteprojeto para ingresso no Programa de Pós-graduação em Artes da UFPA, tendo emergido, nesta, tais questões: (1) quais são as necessidades daqueles que fazem dança quanto ao aprendizado em música? (2) de que maneira se pode relacionar dança e música de forma prática, através de seus elementos, para que seja possível desenvolver uma educação musical integrada ao corpo, à própria dança?

Sendo meu objeto de estudo a educação musical direcionada para os processos de criação e atuação em dança, busquei responder aos questionamentos levantados a partir das hipóteses: (1) Compreender a realidade da dança, em vários âmbitos, com relação à presença da música em seu fazer, é fundamental para que se possa perceber quais são as necessidades da dança quanto ao desenvolvimento de um ensino-aprendizagem em música, para que este seja de fato compreendido e colocado em prática no fazer da dança. (2) para que seja possível desenvolver uma educação musical, de fácil assimilação para quem faz dança, é necessário que esta seja feita através da própria prática da dança, experimentando corporalmente os elementos da música, para que se faça perceber como estes podem se relacionar, estabelecendo uma relação direta entre as duas artes.

Para desenvolver esta pesquisa, elenquei como objetivo geral: Investigar formas de conceber o ensino e aprendizagem musical a partir do estudo das possibilidades de movimento do corpo, em busca de uma educação músico-corporal direcionada aos processos em dança. E como objetivos específicos: 1) verificar por intermédio da revisão sistemática da literatura os princípios das propostas de educação musical que melhor se relacionam às práticas da dança. 2) discutir sobre as necessidades musicais da dança. 3) experimentar possíveis relações entre dança e música, através de laboratório, elencando, descrevendo e analisando tal processo. 4) analisar os aspectos acrescidos através da proposta de educação músico-corporal aos participantes. 5) documentar os procedimentos da proposta em DVD e inseri-lo como apêndice ao texto escrito desta dissertação.

Após ter traçado meus objetivos, estruturei o caminho metodológico o qual percorreria, tendo o projeto sido realizado mediante as seguintes etapas:

- 1- Realização de entrevista semi-estruturada;
- 2- Idealização do Laboratório de Educação Músico-Corporal
- 3- Definição das propostas a serem aplicadas em laboratório;
- 4- Divulgação, Convite e Seleção dos participantes;
- 5- Entrevista coletiva e Encontros experimentais; (incluindo coletas de dados- registros fotográficos, filmagens e depoimentos)
- 6- Transcrição, análise e interpretação das falas dos sujeitos participantes do laboratório;

Por ser a continuação de uma pesquisa, vi a necessidade de realizar entrevistas semi-estruturadas com os alunos do Curso de Licenciatura em Dança da UFPA, incluindo alunos de todas as turmas, dos anos de 2008 a 2015, fazendo um apanhado geral sobre o contato deles com a música e sobre suas vivências na disciplina de Música, para que a partir disto pudesse desenvolver minhas estratégias.

É importante ressaltar que não houve critério para escolha destes participantes. Entrei em contato com vários alunos, porém os únicos que colaboraram foram: Ana Karina, Nanssy, Everton, Amanda, Natasha, Emylle, e Silvana. Suas respostas constam no decorrer das seções, porém, seus nomes encontram-se omitidos, uma vez que estes não autorizaram sua exposição.

Bogdan e Biklen (1994, p.134) explicam que na investigação qualitativa, “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.”

Como a geratriz desta pesquisa foi minha experiência na disciplina de música no curso de Licenciatura em Dança da UFPA, decidi que era neste lugar que deveria desenvolver meus estudos. Portanto, idealizei o Laboratório de Educação Músico-Corporal, divulguei através de redes sociais e também pessoalmente (entrando em contato direto), pedindo a colaboração dos alunos do curso de graduação em dança da UFPA (ingressos e egressos), estabelecendo que o número de inscrições era limitado ao total de 15 vagas.

No entanto, a divulgação ocorreu no início do segundo semestre do ano de 2015, e por conta da greve que a UFPA havia aderido, poucos foram os que se disponibilizaram a contribuir com a pesquisa. Dessa forma, os sujeitos participantes do laboratório foram- seguem os nomes e ano de ingresso: Natasha Leite- 2008, Silvana Farias- 2008, Antônio Cunha- 2009, Lidiane Ramos- 2009, Nanssy Brandão- 2011, Emylle Monteiro- 2014, Carol Sarquis- 2015.

Havia programado para que o laboratório fosse realizado em 15 encontros experimentais. E, também, como parte desses experimentos, havia planejado que ao final de cada encontro (de cada tópico que trouxe de relação entre dança e música), os participantes levassem esse aprendizado para suas práticas, e o aplicassem, e para que no encontro seguinte, trouxessem para expor como ocorreu, seus resultados, e darem seus depoimentos dizendo se a vivência do laboratório ajudou em algo (uma espécie de “dever de casa”), haja vista que as propostas que trouxe nesta pesquisa, para mim só iriam fazer sentido se ressoassem para fora deste campo de experimentos, se fossem realmente contribuir com as práticas cotidianas destes participantes.

Porém, é muito complicado lidar com as ocupações de todos, quanto à sincronização dos horários, e, por isso, o laboratório se resumiu em 5 encontros, e nenhum dos participantes cumpriu com seus “deveres de casa”, mas deram depoimentos ao longo dos encontros quanto às contribuições deste laboratório em suas práticas.

Para que se faça compreender, vale ressaltar que houve dois universos de pesquisa:

- 1- Entrevista semiestruturada.
- 2- Laboratório de educação músico-corporal.

Os participantes de um não necessariamente deveriam fazer parte do outro, no entanto, como se pode observar, houve participante que contribuiu com a pesquisa nos dois universos. Além disso, cabe enfatizar que o procedimento de transcrição de todas as entrevistas e depoimentos foi realizado por mim, sendo assim, trouxe para expor no decorrer destas seções apenas recortes de tais dados que se fazem relevantes a cada momento abordado.

No que tange ao tipo de pesquisa, Gil (2002) o subdivide de acordo com dois fatores: objetivos e procedimentos técnicos. Sendo assim, esta pesquisa, quanto aos objetivos: é exploratória porque pretendeu “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (p.41); descritiva porque buscou “descrever as características de determinadas populações ou fenômenos” (p.42); e explicativa porque objetivou-se “identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (p.42). Quanto aos procedimentos técnicos, uma pesquisa-ação, que segundo Thiollent :

“É um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. (THIOLLENT, 1985, p.14)

E já que minha intenção é de contribuir com o conhecimento acerca de um ensino musical com vistas às necessidades da dança, a partir da relação entre dança e música, livre da utilização de qualquer que seja o instrumental estatístico, e sem pretensão de medir ou numerar categorias, mas sim analisando se a experiência de fato acrescentou algo à formação dos participantes, classifico esta pesquisa de acordo com método qualitativo, haja vista que:

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas

não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009)

É importante ressaltar que todos os dados relacionados aos participantes que fazem parte deste projeto, tais como fotografias, vídeos, etc. estão sendo utilizados de acordo com o que preconiza a Resolução 196/96 CNS/MS, sendo preservados e utilizados apenas para fins científicos, informações que estão devidamente descritas no termo de consentimento livre e esclarecido por eles assinado autorizando tal utilização.

Se faz necessário mencionar que ao buscar aporte teórico, me deparei com a carência de pesquisas acadêmicas feitas nesta área, de relação entre dança e música a partir de como esta se dá no curso de Licenciatura em Dança nas universidades, tendo encontrado apenas um trabalho que trata do mesmo assunto, a Dissertação de Mestrado de Camila Queiroz (2013), intitulado A EDUCAÇÃO MUSICAL NA FORMAÇÃO EM DANÇA: PROPRIEDADES E PARTICULARIDADES¹³, constituindo uma pesquisa de campo, que se realizou através de observações e entrevistas.

Em meu trabalho se acrescentam experimentações práticas de relações entre dança e música, elucidando outras maneiras de se pensar em trabalhar tal relação nos mais diversos processos de criação e/ou de atuação em dança, a partir do entendimento que o ensino de música para quem faz dança deve dar-se através da experiência corporal, buscando ir além de uma concepção de educação musical para dança, mas sim uma educação que seja ao mesmo tempo musical e corporal, integrando as artes em um único fazer.

Preciso esclarecer que o fato de ter coletado dados através de entrevista quanto à questão da disciplina de música para o referido curso, não se apresenta de forma isolada, ou sem sentido, uma vez que penso que é neste ambiente que serão formados professores e propositores de outros processos e, portanto, entendo que não há como compartilhar um conhecimento que não se tem, ou que seja duvidoso. Sendo assim meu foco nesta pesquisa se voltou para esses participantes que fazem ou fizeram parte deste ambiente, com vistas a contribuir para que estes através dos laboratórios pudessem preencher algumas das lacunas que tal disciplina deixou,

¹³ Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música. Orientadora: Prof. Dra. Walênia M. Silva. Ano 2013.

vivenciando e aprendendo, tornando-os mais capazes para apropriarem-se da música em seus fazeres.

Neste momento lhes convido a mergulhar neste universo, no qual eu mergulhei, para que seja possível compreender minha trajetória, onde busquei descobrir formas de conceber processos que se comprometessem em traçar um único caminho para se viver dança e música em um só fazer, deixando-o aberto para que deste surjam outros mais.

ABERTURA: Situando o universo da pesquisa

No Brasil, o curso de Dança no âmbito universitário, teve como pioneira a Universidade Federal da Bahia, na década de 50. E foi a partir dela, nos anos 80, que o ensino da Dança passou a ser institucionalizado, como curso de graduação, em outros estados brasileiros das regiões Sul e Sudeste, e depois em outros estados, como o Pará.

Até então, os profissionais da dança, em sua maioria, anteriores à criação destes, obtiveram suas formações nos cursos de educação física por ser considerada uma área afim, até mesmo porque a dança nele está presente, como uma das disciplinas que integram o desenho curricular, ou seja, é uma das possibilidades que o aluno egresso tem para atuar no mercado de trabalho ao concluir o curso.

Essa realidade passou a ser alterada quando se estabeleceu na nova LDB 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), “a obrigatoriedade do ensino de arte na educação básica, contemplando quatro linguagens artísticas – dança, música, teatro e artes visuais” (QUEIROZ, 2013, p. 31). Uma vez sendo obrigatório, houve uma abertura no mercado de trabalho para os licenciados em dança o que “contribuiu para o aumento da implantação de cursos superiores nesta área e vice-versa”. (TOMAZZONI, 2010, p.128)

O primeiro curso de nível superior em dança existente no estado do Pará, teve sua sede em Belém, sendo intitulado Curso de Licenciatura em Dança, ofertado pela Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará (ETDUFPA).

A ETDUFPA e o Curso de Licenciatura em Dança da UFPA:

A ETDUFPA foi criada em 1962 com iniciativa dos professores Maria Sylvia Nunes e Benedito Nunes, primeiramente sendo voltada às atividades de teatro. Porém, foi somente em 1968 que se instituiu a Coordenação de Dança, dando início às suas atividades a partir da criação do Grupo Coreográfico pelos professores Marbo Giannaccini e Eni Corrêa.

As atividades artísticas do Grupo Coreográfico suscitaram a criação de oficinas livres de dança e, posteriormente, com vista à necessidade de desenvolvimento de um trabalho pedagógico, baseado em procedimentos teórico-

práticos, diferenciado da perspectiva do ensino informal de dança, foi criado o Curso Experimental para Formação de Bailarinos. Neste curso, o ensino da dança perpassava vários gêneros, tais como: ballet clássico, dança contemporânea, dança folclórica, dança moderna, entre outros.

Porém, com o crescimento da demanda de alunos na instituição, e visando uma formação profissionalmente reconhecida, em 2003 houve a implantação do Primeiro Curso Técnico Profissionalizante em Dança do Estado do Pará, aprovado pela Resolução nº 606 de 2003 - CONSUN/ UFPA, estando inserido no CNCT/ SETEC/ MEC (Cadastro Nacional de Cursos Técnicos da Secretária de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação). Com a criação deste, o curso anterior deixou de existir, tendo formado apenas duas turmas.

No entanto, a ETDUFPA, com o empenho de seus docentes, não deixou de progredir. Logo em seguida, com o objetivo de introduzir os estudiosos no universo teórico-prático da dança, capacitando-os para o desenvolvimento de suas competências e habilidades pedagógicas para atuar na área da educação em Dança, houve a criação do Curso de Licenciatura em Dança da UFPA, tendo ingressado a primeira turma no ano de 2008.

A importância da criação deste Curso se explica através da construção de seu Projeto Pedagógico (PPC):

A construção deste Projeto Pedagógico, para a área da Dança, torna-se emergencial e legitimada pela crescente demanda em regulamentar, de modo emancipador, a profissionalização necessária e requerida daqueles que procuram, nesse gênero de arte, os caminhos da Educação. (PPC, 2011, p.10)

No PPC revela-se que o ensino-aprendizagem da dança em Belém já acontecia há muito tempo em vários ambientes como ensino informal, no qual o principal objetivo é “o aperfeiçoamento técnico da (s) dança (s)”. Sendo assim, a implantação deste curso superior viria contribuir “para a formação e complementação dos estudos e pesquisas nessa subárea do Conhecimento em Arte, em nível superior”:

Nesse contexto, reside a importância da implantação da primeira Licenciatura em Dança, na UFPA, ambiente acadêmico potencialmente apto a legitimar e atender a demanda da comunidade artística de Belém, fomentando e promovendo a produção científica em Dança, em nível superior, com ênfase em práticas pedagógicas

comprometidas com o reconhecimento, a regulamentação e a qualificação dos profissionais da dança, especialmente aqueles que atuam no Estado do Pará.¹⁴ (PPC, 2011, p.11)

Segundo Strazzacappa e Morandi (2006, p.13), “[...] para se entrar na universidade, precisa-se já ter estudado e vivenciado a dança, daí o papel fundamental das academias e escolas livres de dança”. Portanto, para ingressar neste curso, além da prova regular do vestibular, o candidato deve “submeter-se ao Exame de Habilidade Específica”, que se dá em duas etapas: Desempenho Técnico-Interpretativo; e Desempenho Criativo, com o objetivo de “verificar o grau de habilidade técnico-corporal” a partir dos seguintes critérios: “execução, compreensão, domínio corporal, interpretação, integração de movimento/música, criatividade e expressividade corporal”, visando “garantir um melhor desempenho no Curso”. (PPC, 2011, p.11)

Este curso foi planejado tendo o corpo humano como “principal eixo de estruturação e elaboração de uma pedagogia voltada para a dança” (PPC, 2011, p. 11). Portanto, o desenho curricular do curso, exposto no PPC, é constituído por disciplinas que contemplam as várias áreas de conhecimento necessárias para que o profissional a ser formado obtenha um aprendizado capaz de torná-lo apto para atuar no mercado de trabalho.

Entretanto, não cabe aqui discriminar todas as peculiaridades do curso, mas sim, destacar o que é de grande interesse para esta pesquisa: a música, enquanto disciplina e seu papel dentro do curso; uma vez que é daí que partem todos os interesses que tive em desenvolver o que trago como tema.

A Disciplina de Música

Como disciplina, a música integra o desenho curricular do Curso de Licenciatura em Dança da UFPA. Segundo Camila Queiroz (2013, p. 35), ao fazer um levantamento sobre os “primeiros cursos superiores em dança oferecidos no Brasil”, chegou à informação de que estes “foram estruturados a partir de um currículo mínimo exigido por lei para, entre outras coisas, garantir certa uniformidade à formação dos alunos”.

¹⁴ Projeto Pedagógico do Curso De Licenciatura em Dança, Belém/Pa, 2011, p. 11. Disponível em: http://www.ica.ufpa.br/images/download/PPC-Licenciatura_Dan%C3%A7a.pdf.

A autora salienta que o primeiro modelo de currículo mínimo foi criado pela Escola de Dança da UFBA (Universidade Federal da Bahia), tendo este sido reproduzido pelos cursos posteriores. E, prossegue citando Aquino (2002, p.44-45 apud TOMAZZONI, 2010, p.129), que aponta que “as qualidades do currículo mínimo se refletiam nas concepções das matérias necessárias para a formação do dançarino e do professor de dança (...)” entre eles “o estudo de elementos da música, como área de conhecimento imprescindível para o futuro profissional”.

A partir disso, Queiroz (2013, p. 36) destaca o estudo da música, dizendo que “o fato de sua presença nos cursos superiores de dança ter sido garantida através deste documento sugere certa valorização desse conhecimento na formação dos alunos de dança.”

Segundo a mesma autora,

Na década de 1990, algumas mudanças na legislação educacional deram início a elaboração do projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais com o intuito de substituir os currículos mínimos existentes, que segundo TOMAZZONI (2010, p.129) “inibiam a inovação e o diálogo com a contemporaneidade, impossibilitando, muitas vezes, a formação de um profissional apto para a adaptabilidade e para a diversidade. (QUEIROZ, 2013, p. 36)

Portanto, “a permanência da música na transição entre o Currículo Mínimo e as Diretrizes para o Ensino Superior, reforça a ideia de que o ensino musical é, de fato, relevante na formação do artista da dança” (QUEIROZ, 2013, p. 36).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança N° 03 de 08 de março de 2004, recomendam a organização curricular a partir dos seguintes conteúdos:

- I – Conteúdos Básicos: estudos relacionados com as Artes Cênicas, a Música, as Ciências da Saúde e as Ciências Humanas e Sociais, com ênfase em Psicologia e Serviço Social, bem assim com as diferentes manifestações da vida e de seus valores;
- II – Conteúdos Específicos: estudos relacionados com a Estética e com a História da Dança, a Cinesiologia, as Técnicas de Criação Artística e de Expressão Corporal e a Coreografia;
- III – Conteúdos Teórico-Práticos: domínio de técnicas e princípios informadores da expressão musical, envolvendo aspectos Coreográficos e de Expressão Corporal, bem como o desenvolvimento de atividades relacionadas com os Espaços Cênicos, com as Artes Plásticas, com a Sonoplastia e com as demais práticas inerentes à produção em dança como expressão da arte e da vida. (BRASIL, 2003, p.24)

Como se pode observar, a música aparece inicialmente no item I como conteúdo básico, e no item III como conteúdo teórico-prático, com vistas a integrar a expressão musical à expressão corporal. Porém, as diretrizes só orientam, e por isso, a importância e o espaço dado à música depende de cada lugar, de cada curso, ou melhor, daqueles que elaboram a sua estrutura curricular:

No entanto, é importante lembrar que as Diretrizes são apenas orientações às Instituições de Ensino Superior, que devem observá-las, porém, com autonomia para construir o curso de acordo com o que julgarem relevante. Portanto, apesar da música estar presente como conteúdo curricular no referido documento, isso não significa que haverá em todos os cursos superiores de dança uma disciplina específica de música – o conteúdo pode ser contemplado de diversas maneiras, de acordo com o olhar que cada instituição tem sobre o ensino de música. Dessa maneira, a oferta de disciplinas relacionadas à música varia bastante, sejam elas obrigatórias ou optativas. (QUEIROZ, 2013, p. 37)

A mesma autora comprova a “diversidade de abordagens da música nos cursos superiores de dança” (QUEIROZ, 2013, p. 37). Trazendo para a realidade do Curso de Licenciatura em Dança da UFPA, a disciplina de música é intitulada como Música e Dança, e integra o quadro das disciplinas do segundo semestre, tendo como carga horária total: 60h, distribuída da seguinte forma: 45h teóricas e 15h práticas.

Conforme consta no PPC, esta disciplina tem como ementa:

Estudo dos parâmetros musicais e de sua relação com a dança. Principalmente aqueles que concernem à investigação dos elementos rítmicos e métricos associados ao movimento corporal, a partir de uma visão prática e esclarecedora da sua aplicação no desenvolvimento do ser humano em atividades sociais, de lazer e artística. (PPC, 2011, p.61)

A partir disso, tem-se como competências e habilidades, o que consta no quadro abaixo:

QUADRO 1 - COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
4. Relacionar os conhecimentos das estruturas da linguagem musical com o movimento corporal.	4.1. Aplicar os elementos da música: ritmo, melodia, harmonia e outros, relacionando-os com a expressividade do corpo, na dança.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso De Licenciatura em Dança, Belém/Pa, 2011, p. 18. Disponível em: http://www.ica.ufpa.br/images/download/PPC-Licenciatura_Dan%C3%A7a.pdf.

E Como forma de orientação durante o aprendizado dos alunos o PPC traz como Referências Bibliográficas (p. 61), três autores:

1. CAMARGO, Maria Ligia Marcondes de. Música/Movimento: um universo em duas dimensões: aspectos técnicos e pedagógicos na educação física. Belo Horizonte: Vila Rica, 1994.
2. MONTEIRO, Gizele de Assis; ARTAXO, Inês. Ritmo e movimento. Guarulhos: Phorte, 2003.
3. VERDERI, Érica B. L. Pimentel. Dança na Escola. Rio de Janeiro: 2009.

Conforme ilustrado, a disciplina de música propõe que o ensino da música, através de alguns de seus elementos, se dê de forma a sempre estar associado ao movimento corporal, com a expressividade do corpo na dança, de modo que os alunos possam compreender, de forma prática, sua aplicação.

No entanto, tomando como referencial a minha vivência nesta disciplina, bem como os comentários de meus colegas de classe e de outras turmas, decidi recolher algumas informações sobre a experiência dos alunos e suas vivências nesta disciplina.

Para isso, elaborei cinco perguntas, em forma de entrevista semiestruturada, destinada aos alunos do curso (ingressos e egressos- das turmas desde 2008 à 2015), com o intuito de verificar quais os conteúdos de música foram abordados nesta disciplina e de que forma foram ministrados, bem como seus aprendizados e se estes são aplicados em seus cotidianos.

É importante ressaltar que foram escolhidos trechos de suas respostas onde realmente se referem às questões apresentadas.

Na primeira pergunta questionei sobre **como era a relação deles com a Música enquanto artista e/ou professor de dança, antes da disciplina:**

“Antes da disciplina minha relação com a música era normal (...) eu contava apenas para dançar já que na época eu não dava aula ainda.”

“Meu contato com a música antes do curso e da disciplina era bem restrito, apenas nos treinamentos com utilização de contagem “restrita” para fins de alto nível de sincronização com outros indivíduos.”

“Sempre nos trabalhos práticos da Cia onde eu fazia aula era importante escutar a música, principalmente nas aulas de ballet, onde cada música tem uma contagem específica para cada exercício.”

Com isso, pode-se perceber que a contagem é o que se sobressai quando se trata da utilização da música para a dança. De fato, é muito comum que isto aconteça, visto que a “contagem”, mesmo que não seja uma contagem correta para quem entende/estudou música, é potencialmente um referencial para que se alcance um sincronismo entre os que dançam, o que seria um conjunto “perfeito”.

Através desta pergunta pude ter ciência de suas relações com a música antes do ingresso no curso de Licenciatura em Dança. Na outra questão, busquei compreender, após ingresso no curso, **como foi a vivência deles na disciplina, através de um breve relato, pedindo a eles que discorressem sobre quais foram as propostas do professor e falassem sobre suas participações nestas.**

“Lembro que aprendi a identificar o pulso da música e a contar nele, lembro também de sentir muita dificuldade nessa questão do pulso, lembro que fizemos várias atividades divertidas com montagens coreográficas e de aprender o que é um binário, ternário e alguns outros elementos da música que não conhecia”.

“As aulas nos ensinaram a ter uma base musical, através da aprendizagem do pulso, timbre, frequência, onda sonora, seus andamentos, compassos. Relacionando tudo isso com a dança”.

“A professora se prendeu muito na teoria (escrita e reconhecimento das notas), (...) Acredito que o conteúdo principal para mim dado na disciplina foi o ritmo, mas ela não explorou isso de outras maneiras (...)”.

“As práticas dessa disciplina eram brinquedos cantados e as avaliações eram criações nossas em grupos de sequências coreográficas para crianças (...)”.

Aqui encontram-se várias divergências, uma vez que não há um professor fixo para ministrar esta disciplina, portanto, cada professor escolhe o conteúdo e a forma que irá ministrá-lo, tendo como referência a ementa da disciplina. É importante mencionar que para algumas turmas, houve a presença de dois professores, um de música e outro de dança, porém, para outras turmas, houve apenas um professor, ou de dança, ou de música, e os próprios relatos revelam as diferenças.

Entendo que perante isto, resta saber se o contato deles com a disciplina os fez compreender a relação entre dança e música.

Nesta perspectiva, questionei se **após terem feito a disciplina, eles consideram que aprenderam o suficiente para fazer com que a música e a dança se relacionem de forma harmoniosa em seus processos de ensino-aprendizagem e/ou de criação/atuação em dança, e pedi a eles que explicassem:**

“Sim, antes da disciplina eu contava a música de forma errada no tempo errado e a disciplina me ajudou muito com isso. Hoje eu ensino as minhas alunas a contarem a música da forma certa na hora de passar as sequências de exercícios”.

“Acredito que não foi o suficiente porque a música envolve diversas questões e a disciplina era básica e por muitas vezes bem superficial”.

“A música é bastante complexa assim como a dança, acredito que em um semestre apenas nos foi dado bastante informação, e talvez não o suficiente para

abranger o campo de conhecimento da música. Por isso talvez muitos ainda tenham ficado confusos, mas o modo que foi ensinado foi bastante eficaz, o professor tentou nos fazer perceber maneiras que possamos envolver os dois campos de conhecimento. Sendo uns mais fáceis que os outros, como o pulso, e compasso”.

“Acredito que a música é fundamental para a interação com a dança, ou melhor, os fundamentos da música sejam fundamentais para a aula e elaboração de uma dança de qualidade. Mas a metodologia usada para a minha turma não contribuiu muito para mudança do que eu já sabia e da forma que realizo meus processos em dança”.

“Somos inteiramente afetados por todas as coisas ao nosso redor. A troca com meus colegas foi muito boa e me despertou muitas coisas novas, maiores possibilidades dentro da música com as crianças, já os conteúdos passados pelas professoras não foram tão eficazes (...)”.

É possível compreender através de suas falas que a relação entre Música e Dança, de forma a auxiliar seus processos em dança, talvez não tenha ficado muito clara. E a partir de seus relatos de vivências podemos associar tais respostas a maneira como foi abordada tal relação na disciplina.

Para que se pudesse entender melhor, complementei com a próxima questão perguntando se **o conteúdo ministrado na disciplina correspondeu às suas expectativas, pedindo a eles que explicassem:**

“Para mim sim, mas eu acredito que poderíamos ter nos aprofundado mais”.

“Acredito que sim. Pelo fato de antes da disciplina não ter tido contato nenhum com a música de forma tão direta”.

“Eu esperava mais contribuição para a minha atuação como bailarina e professora, um esclarecimento maior sobre essa aplicação em sala de aula de diversos contextos”.

“Acredito que os conteúdos correspondem sim às necessidades do curso de dança; o que foi falho foi a maneira com que eles foram abordados com a turma”.

“Não foi como eu esperava; me decepcionou de certa forma, pois foi tudo muito bagunçado, sem contar que não abrangeu todas as faixas etárias, se prendeu somente ao ensino de crianças”.

De maneira geral, o conteúdo ministrado na disciplina, em várias turmas, parece não ter correspondido às expectativas dos alunos, por diversos fatores como eles relatam: a disciplina ser apenas estudada em um semestre; a metodologia utilizada pelo professor; a organização dos conteúdos, dentre outros.

Perante estas questões, considerando toda sua vivência na disciplina, perguntei se, após sua conclusão, eles **aplicam algo do conteúdo visto na disciplina em seus fazeres enquanto artistas e/ou professores de dança?**

“Em termos sim eu uso o que eu aprendi para ensinar as minhas alunas a dançar no tempo certo”.

“De forma direta sendo estudada como na universidade, não; utilizo apenas para o reconhecimento rítmico, o reconhecimento do compasso musical, a marcação musical, no caso o pulso, a contagem musical”.

“Na verdade quase não utilizo o que aprendi pois muita coisa técnica não ficou clara e não foi absorvida, no entanto utilizo muitas dinâmicas que foram passadas no curso”.

“Não, mantenho a forma como aprendi – através de contagem”.

“Uso alguns brinquedos cantados, mais voltados às aulas diversificadas (dia das crianças, etc.). (...) Foi uma das disciplinas que não ficaram muitas coisas”.

Estas são algumas dentre outras respostas que obtive. Com base nestas informações é possível perceber que os alunos já mantinham contato com a música

antes de ingressarem no curso, digo esse contato com relação à dança, seja como professor, seja como aluno. Vale ressaltar que no campo da dança muitos já são professores mesmo sem serem formados ou mesmo sem terem estudado sobre a docência, por inúmeras questões, dentre elas a crescente demanda de alunos nas escolas e/ou academias de dança em Belém/Pa.

Portanto, geralmente esse contato anterior (antes do ingresso no curso) com a música dava-se preocupantemente apenas através da contagem. Queiroz (2013, p. 80) também reflete sobre essa questão da contagem a partir das entrevistas que fez com algumas alunas do curso de dança da Instituição Isadora Duncan quanto à disciplina de Elementos de Música e Dança:

O ritmo, mais especificamente a contagem rítmica, é uma das possibilidades (talvez a mais utilizada) de associar música e movimento. Aprende-se a contar, geralmente, para encaixar os movimentos da coreografia ou do exercício na música. A prática de contar até oito é amplamente utilizada em aulas de dança de diversos estilos, mas dificilmente os alunos sabem explicar o porquê do oito: são oito pulsos, oito acentos, oito subdivisões. De que maneira essa contagem está associada à música? (QUEIROZ, 2013, p. 80)

Ou seja, muitos aprendem na prática a relação da dança com a música através da contagem. No entanto, muitas vezes, nem quem ensina e muito menos quem aprende sabem como, de fato, essa relação se dá, usando-a às vezes de modo equivocado.

Já quando do ingresso no curso e suas vivências na disciplina, em seus relatos os alunos falam sobre alguns conteúdos que foram trabalhados: contagem, pulso, compasso, ritmo, brinquedos cantados; de acordo com o que conseguiram absorver. Quanto a esses aprendizados, muitos consideram não ter sido suficientes, por vários fatores, tal como eles relataram anteriormente. E, a partir disso, nota-se que no relato do antes e depois da disciplina, a mesma para uns pouco contribuiu, e para outros, nada contribuiu.

No entanto, Queiroz (2013, p. 114) também salienta ao final de sua pesquisa que:

Tanto alunos como professores têm dificuldades ao lidar com termos específicos da linguagem musical. Dúvidas para aplicar ou executar um determinado exercício, para reconhecer a pulsação ou a fórmula de compasso de uma música e até mesmo para estabelecer uma relação entre a música e o movimento foram discutidas aqui, pontuando o quanto isso interfere na formação do artista da dança.

Isso mostra que há muitas lacunas na forma como o artista da dança se relaciona com a música, o que reforça ainda mais a importância do ensino de música. (QUEIROZ, 2013, p. 114)

Portanto, talvez, este ensino-aprendizagem tal como foi relatado pelos alunos em minha pesquisa, tenha também sofrido destes mesmos “problemas de compreensão”. Talvez por isso pouco ou em quase nada a disciplina tenha contribuído de forma significativa com estes alunos, muito menos com relação à compreensão da relação entre dança e música e como tal conhecimento seria fundamental para suas práticas em dança.

Entendo que um aprendizado não deve ficar restrito a um determinado momento, apenas pela necessidade de “passar” na disciplina, mas sim, deve ressoar para fora da academia, e para isso, deve ser significativo, caso contrário, se não aplicado em suas práticas cotidianas, de nada valeu ter “estudado”.

Se faz importante conhecer esta realidade visto que, em se tratando de um curso de formação de professores de dança, que busca preparar seus alunos profissionalmente para atuar na área da educação em dança, este deveria proporcionar aos mesmos, aprendizados significativos em todas as disciplinas que integram o desenho curricular deste curso, de modo que estes façam parte, integrem, suas práticas quando estiverem em exercício:

Os cursos de graduação precisam ser conduzidos, através das Diretrizes Curriculares, a abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam as de atuarem como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, passando a orientar-se para oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional. (BRASIL, 1997, p.2)

Voltando o olhar para disciplina de música, já que foi minha vivência nesta que impulsionou o interesse em desenvolver o que trago como tema, busco, com esta pesquisa, desvelar caminhos para que tal realidade seja alterada, apresentando minhas formas de pensar, através das propostas de experimento que realizei, não um ensino-aprendizagem em música, mas sim uma educação musical e ao mesmo tempo corporal, uma educação de forma integrada em seu fazer-pensar, direcionada aos

processos de criação e atuação em dança, com vistas à contemplar as necessidades musicais daqueles que fazem dança.

1 PRIMEIRO MOVIMENTO: Gênese

Gênese, em grego significa “criação, força produtiva, origem”¹⁵. Tudo o que existe originou-se de algo. Sendo assim, a força produtiva desta pesquisa é a educação musical. Foi a partir dela que busquei desvelar caminhos que poderiam ser traçados para que fosse possível chegar à alguma compreensão de como fazer com que a música – seu aprendizado – faça sentido na formação de um profissional da dança.

Tudo na vida passa a ter sentido quando podemos relacionar um determinado aprendizado a algo que está presente em nosso cotidiano, quando podemos utilizar o conhecimento adquirido para aquilo que constantemente realizamos.

Alguns dos grandes questionamentos que nós nos fazemos em um determinado momento da vida escolar é: para que aprendemos certas coisas na escola se na realidade, na vida, apenas utilizamos um ou outro aprendizado?

Pensando sob esta ótica, é importante refletir sobre esse aprendizado dentro das academias. Afinal, esse é o lugar no qual as pessoas encontram-se inseridas em busca de uma formação mediante sua afinidade com determinado curso e área de atuação.

Desse modo, a área de interesse para análise e reflexão nesta pesquisa é o curso de Licenciatura em Dança, e mais especificamente, a disciplina de música que integra o desenho curricular deste curso.

Entendo que a cada momento estamos em constante processo de construção de saberes e que as ideias podem alternar-se, visando melhorias, principalmente quando estamos comprometidos de fato com a nossa profissão, no caso com a educação, sempre testamos, buscamos encontrar formas de fazer com que o ensino-aprendizagem seja melhor compreendido, e cumpra sua função na formação integral do indivíduo.

No que diz respeito a esta disciplina, muitos alunos, tanto graduados quanto graduandos, ao cursá-la, relatam que concluíram a mesma sem adquirir um aprendizado que lhe possibilitasse a apropriação da música como um elemento fundamental para a dança, nem como artista e nem como docente, conforme visto na seção anterior.

¹⁵ Disponível em: < <http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/genese/> > Acesso em: 20/04/2015.

Isso me levou a vários questionamentos e conclusões: Será que o conteúdo escolhido para ministrar essa disciplina era o mais adequado à realidade da dança? Será que o professor conseguiu alcançar seus objetivos? Será que os alunos não compreenderam os conteúdos por falta de interesse? Dentre outras questões.

Sabe-se que o estudo em música, que condiz com um ensino de modelo conservatorial¹⁶, demanda muito tempo para que de fato haja uma compreensão dos conteúdos e, além disso, tal modelo também é voltado para outro fim- formação de músicos. Entretanto o curso de Licenciatura em Dança visa a formação do professor de dança e não de música. Com isso, para a disciplina de música, entendo que faz-se necessário a escolha de conteúdos que sejam de fácil assimilação, considerando que os alunos, em sua maioria, nunca tiveram contato com um estudo musical e muito menos sabem algo a respeito da teoria musical.

Segundo Queiroz (2013, p. 84) “o ensino musical para alunos de dança deve ser concebido de forma diferenciada. É preciso determinar os conteúdos que são, de fato, relevantes, além de definir a forma como eles serão trabalhados”.

Acredito que o mais coerente e mais eficaz para a área da dança, seria nos aprofundarmos, mergulharmos, no universo da Educação Musical, para que assim possamos determinar conteúdos e formas de desenvolvê-lo compatíveis com a realidade da dança, visto que:

O mais significativo na educação musical é que ela pode ser o espaço de inserção da arte na vida do ser humano, dando-lhe possibilidade de atingir outras dimensões de si mesmo e de ampliar e aprofundar seus modos de relação consigo próprio, com o outro e com o mundo. Essa é a real função da arte e deveria estar na base de toda proposta de educação musical. (FONTERRADA, 2008, p.117)

É neste sentido que entendo que devemos pensar em uma Educação Musical direcionada à dança. Faz-se necessário saber que vários músicos-pedagogos elaboraram propostas de ensino musical, e que são utilizados no mundo inteiro, dentre eles, destacam-se: “Émile-Jaques Dalcroze, Edgard Willems, Zoltán Kodály, Carl Orff, e Schinichi Suzuki” que se configuram como “métodos ativos”¹⁷ da primeira geração,

¹⁶ “refere-se ao paradigma que orienta o ensino da música em conservatório; este último entendido como ‘estabelecimento de ensino destinado à formação de músicos, instrumentistas, cantores, compositores e regentes’, conforme ensina Mario de Andrade.” (VIEIRA, 2001, p.21)

¹⁷ Isto é, descartam a aproximação da criança com a música como procedimento técnico ou teórico, preferindo que entre em contato com ela como experiência de vida. É pela vivência que a criança aproxima-se da música, envolve-se com ela, passa a amá-la e permite que faça parte de sua vida.

segundo Fonterrada (2008, p.122). Já outros, constituem a considerada segunda geração, são eles: “George Self, John Paynter, Boris Porema, e Murray Schafer”. (p. 180)

No entanto, da primeira geração, segundo Fonterrada (2008, p. 178), apenas “algumas propostas mostram a importância da integração de linguagens artísticas (Dalcroze, Orff)”; ou seja, por essa visão, acredito que são propostas que mais se aproximam da busca de uma educação musical voltada para a dança a qual proponho, uma vez que “Orff dá preferência à expressão e à criação, enquanto Dalcroze enfatiza a integração música e movimento, nenhum dos dois se preocupando demasiadamente em fixar procedimentos de leitura ou técnicas instrumentais avançadas.”

Já os educadores musicais, da segunda geração, privilegiam “a criação, a escuta ativa, a ênfase no som e suas características” (FONTEERRADA, 2008, p.179). Porém, o que mais se aproxima do pensamento com o qual concebi esta pesquisa é a concepção de Murray Schafer “que acredita mais na qualidade da audição, na relação equilibrada entre homem e ambiente, e no estímulo à capacidade criativa do que em teorias da aprendizagem musical e métodos pedagógicos”. (Idem, p.193)

A área de Educação Musical é muito ampla e a visão daqueles que dela fazem parte, são muito importantes em se fazerem conhecer, uma vez que, segundo Maura Penna:

São propostas que refletem as respostas pessoais de seus criadores ao contexto – social, histórico, cultural (educacional e musical) – em que viviam, mas que também trazem contribuições capazes de transcender as condições particulares em que foram criadas, com seus limites, fornecendo indicações que se mostram válidas e pertinentes e que podem enriquecer a nossa prática. Cada um desses músicos-pedagogos, no seu contexto histórico e social específico, tem ajudado a renovar o ensino de música, a questionar os modelos tradicionais e conservatoriais, procurando ampliar o alcance da educação musical ao defender a ideia de que a música pode ser ensinada a todos, e não apenas aqueles supostamente dotados de um dom inato”. (MATEIRO; ILARI; 2012, p. 17)

E o que se pretende nesta pesquisa é alimentar essa ideia de que “a música pode ser ensinada a todos”, até o ponto de quem sabe um dia alcançar uma educação musical direcionada para a dança, fortalecendo de certa forma esta área, da educação musical. Para isso, Fonterrada diz que:

Caso se queira fortalecer a área da educação musical, é importante que os educadores musicais pioneiros sejam revisitados, não para serem adotados tal como se apresentam em suas propostas de origem, mas como fonte vital, da qual se podem extrair subsídios para propostas educacionais adequadas à escola e à cultura brasileiras. (FONTERRADA, 2008, p. 120)

Segundo Maura Penna, no livro “Pedagogias em Educação Musical” (MATEIRO; ILARI; 2012, p.21) “podemos, sim, reapropriar-nos de propostas de construção de exercícios dos vários métodos, na condição de, compreendendo os princípios que embasam tais propostas, redirecioná-las para as metas que almejamos”.

Conforme citado, dentre estas propostas de educação musical a que mais se aproximam do que proponho nesta pesquisa é a de Dalcroze. Portanto, busquemos conhecer seus princípios:

Émile Jacques-DALCROZE:

Compositor e pedagogo musical suíço, desenvolveu um método de educação musical baseado no movimento, onde o aprendizado ocorre por meio da música e pela música, por meio de uma escuta ativa.

As três ferramentas básicas do método Dalcroze são:

Rítmica:

É o centro da pedagogia dalcroziana, uma vez que, segundo (MATEIRO; ILARI, p. 40- 41) Dalcroze “parte do princípio de que as primeiras experiências musicais são de ordem motora”, tomando como referência sua observação quanto aos “movimentos naturais das crianças”, tais como: andar, correr, balançar, etc., que segundo o mesmo “expressam naturalmente elementos da música, podendo ser a rítmica entendida como estimulação da atividade motora por meio dos eventos musicais.” Tal concepção se deu pelo entendimento de que “para a criança, a percepção do som e sua tradução motora são imediatas e ela costuma sentir prazer com a experiência física”.

Sendo assim, deve-se compreender também que a Rítmica:

Exige não somente a participação do corpo, mas também da mente, pois uma escuta ativa pode gerar uma consciência rítmica. Por isso, ao mesmo tempo em que a Ritmica é uma educação musical através da experiência corporal, é também uma experiência corporal através da vivência musical. (MATEIRO; ILARI; 2012, p.)

Solfejo:

“Consiste na aplicação dos princípios da rítmica” na realização dele próprio. Sendo assim, o solfejo¹⁸ deve ser primeiramente “vivido antes de ser lido e analisado, ou seja, o solfejo oral e corporal vem antes do escrito”. Segundo Mateiro e Ilari (2012, p.42), “é através do solfejo que o aluno desenvolve o ouvido interno, a afinação, a aptidão vocal, a respiração, a leitura, e a interpretação”. No entanto, deve-se sempre “buscar a interação entre a experiência auditiva e a experiência física”.

Improvisação:

Aqui é entendida como “o momento criativo em que o aluno demonstrará suas próprias idéias musicais e os conteúdos que foram assimilados a partir da experiência.” Seria a síntese de um aprendizado, uma “consequência do trabalho realizado”. Nela, o professor “propõe exercícios de improvisação, que correspondam ao conteúdo da aula, por meio de atividades vocais, instrumentais e corporais”. (MATEIRO; ILARI, p. 45)

Por todas essas questões e princípios, Mateiro e Ilari (2012, p.45) mencionam que a educação musical proposta por Dalcroze “é dirigida a músicos profissionais e amadores, e muito apropriada para uma formação de base para a música e a dança (...)”.

Carl ORFF:

Compositor e pedagogo musical alemão, fundamentou-se em experimentos vivenciados na Güntherschule¹⁹ com estudantes de ginástica, dança e música, para desenvolver sua proposta pedagógica.

¹⁸ O solfejo é uma das mais importantes matérias do estudo da música, através da qual são assimilados os conceitos de ritmos e alturas. (GARAUDÉ, s.n.t)

¹⁹ Escola fundada em 1924 por Orff, juntamente com sua amiga Dorothea Gunter, onde ambos atuavam dando aulas de música e dança. (FONTERRADA, 2008, p.160).

A essência de sua proposta está na Educação Musical Elementar. Para o autor, “a música elementar oferece oportunidades para vivências significativas, contribuindo para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo”²⁰. Mas para que se possa compreender, o autor explica o que seria uma música elementar dizendo que:

Música elementar jamais será unicamente música, ela está interligada ao movimento, a dança e à linguagem, é a quieta música, realizada pessoalmente pelo indivíduo, com o qual ele está vinculado como executante e não apenas como ouvinte. (...) música elementar está à flor da terra, é natural, corpórea, pode ser aprendida por todos. (Orff, 1964 [1951], p. 16, tradução MATEIRO;ILARI, 2012, p. 140)

Na prática, a música, de maneira geral, ao ser experienciada, seja tocando, dançando ou cantando, “agrega os elementos da linguagem, da música e do movimento, entendidos como unidade, abordados de forma conjunta e acrescidos pela improvisação²¹.”, já que esta “desempenha uma função determinante, e faz parte do princípio gerador da **Obra escolar** e deve ser contemplada pelo professor em cada aula”. (MATEIRO; ILARI, 2012, p. 141)

Sendo assim, segundo a mesma autora (MATEIRO; ILARI, 2012, p. 141), “a prática de movimentos, atividades rítmicas e o aprendizado da melodia ocorrem de forma simultânea: o movimento ou gesto pode ser traduzido em ritmo ou som; de modo inverso, um som ou ritmo pode gerar um gesto, movimento ou dança.”

Devido a esta integração destes elementos, linguagem, música, movimento e improvisação, os princípios de Orff também se aproximam de minha concepção sobre uma possível nova proposta de educação musical e corporal.

Murray SCHAFER

Compositor e pedagogo musical Canadense, em sua proposta de educação musical, “destacam-se três eixos que caracterizam seu pensamento: a relação som/ambiente, a confluência das artes e a relação da arte com o sagrado” (MATEIRO; ILARI, 2012 p.277).

²⁰ Orff, 1964 [1951], p. 16, tradução MATEIRO;ILARI, 2012, p. 140.

²¹ Aqui entendida como “criação de uma música própria” segundo Haselbach (1971). (MATEIRO; ILARI, p.141) .

O próprio autor menciona que seu método de educação musical é não linear, e que “seu trabalho em educação musical se concentra em três pontos”:

- i. Procurar descobrir o potencial criativo das crianças, para que possam fazer música por elas mesmas.
- ii. Apresentar aos alunos , de todas as idades, os sons do ambiente, tratar a paisagem sonora mundial como uma composição musical, da qual o homem é o principal compositor, e fazer julgamentos críticos que levam à melhoria de sua qualidade.
- iii. Descobrir um nexos ou ponto de união no qual todas as artes possam encontrar-se e desenvolver-se harmoniosamente. (SCHAFER, 1991, p.284-285)

A ênfase do trabalho de Schafer está no aperfeiçoamento da escuta, e segundo ” Mateiro e Ilari (2012, p.296) as críticas que surgem quanto ao seu trabalho é “que ele não se preocupa com o ensino de conteúdos específicos de música” uma vez que seu interesse se concentra no “aperfeiçoamento da escuta, incentivo à criatividade e à experimentação e confluência dos sentidos e das artes”.

Além disso, a mesma autora enfatiza que as propostas de trabalho que Schafer sugere não são organizadas por faixas etárias, isso se justifica pelo fato de o autor fazer referência às sociedades tribais, destacando a ideia de compartilhamento de experiências entre pessoas de diferentes idades. Portanto, na aplicação das propostas de Schafer:

É necessário que o professor, ou líder da classe, considere se a atividade, do jeito que se apresenta, é ou não adequada ao grupo. A partir disso, terá liberdade para utilizá-la tal como está, ou transformá-la levando em conta as necessidades, capacidades e o interesse coletivo. (MATEIRO; ILARI, 2012, p. 296)

Por fim, Fonterrada diz que:

O trabalho de Murray Schafer seria mais bem classificado como educação sonora do que prropriamente educação musical, termo, em certa medida, comprometido com procedimentos, escolas e métodos de ensino. O que ele propõe deveria anteceder e permear o ensino da música, por promover um despertar para o universo sonoro, por meio de ações muito simples, capazes de modificar substancialmente a relação ser humano/ ambiente sonoro. (FONTEERRADA, 2008, p. 195-196)

E se a proposta de Schafer deveria anteceder e permear o ensino da música, por buscar aprimorar a qualidade da escuta, seria fundamental que tal proposta se

estendesse à quem faz dança, de modo a contribuir para que a música seja melhor e mais facilmente captada e compreendida em várias de suas dimensões, tal como proponho nesta pesquisa.

Portanto, conhecendo alguns métodos de educação musical, redireciono alguns de seus princípios para a concepção de uma educação musical funcional, já que a meta é a apropriação da música pela dança, na busca de uma compreensão musical objetivada em favorecer os processos criativos em dança, de modo que esta se torne completa em seu fazer, onde música e dança sejam uma só, e estejam harmoniosamente integradas.

1.1 Educação musical funcional: uma aprendizagem significativa

O termo Educação Musical Funcional já foi empregado por Koellreutter²², que entende como sendo

Aquela voltada às necessidades da sociedade, do indivíduo, em 'tempo real', atual, e não fundamentada em objetivos, valores, princípios e conteúdos que remetem a épocas passadas, em que viviam outros seres humanos, com necessidades e características próprias. (BRITO, 2011, p.31)

Noutro contexto, penso que o ensino da música para a dança também deve observar suas necessidades, de acordo com a realidade do ensino da dança em cada lugar, levando em consideração aquilo que realmente será possível de ser trabalhado durante as atividades em dança, quais sejam aulas e/ou processos criativos. E, ainda, quando se trata da formação de artista-professor não há como desvencilhar tais aprendizados. Uma vez que música e dança, embora separadas por categorias, uma tem pelo menos um pouco da outra em seu fazer.

Embora a dança seja uma atividade artística com características autônomas, sua aproximação com a música é bastante evidente. Em determinados contextos, a dança é a materialidade corporal e espacial da música. Ao dançar, estamos lidando direta ou indiretamente com elementos básicos da música, como o ritmo e a escuta. As possibilidades de trabalho vão desde as aulas de dança propriamente dita (clássica, folclórica, étnica etc.) até as aulas de conscientização corporal e do movimento. (GRANJA, 2006, p. 111)

²² Hans-Joachim Koellreuter foi um compositor, professor e musicólogo brasileiro de origem alemã. Mudou-se para o Brasil em 1937 e tornou-se um dos nomes mais influentes na vida musical no país.

A música e a dança, então, estão atreladas de uma forma muito mais presencial, muito mais próximas. Portanto, primo pela busca da dança que se faz por meio da música, onde corpo e mente se permitam sentir, deixar fluir e assim realizar dança e música em um só fazer, tanto, a ponto de que aquele que aprecia possa sentir a música através da dança. Uma compreensão que está além de se aprender música tecnicamente.

E assim, trago como primeiro plano trabalhar a atenção, a percepção, a disposição do corpo em querer se deixar conduzir pela escuta sensível. Estimular mentes e corpos para um fazer da dança que tenha a generosidade de fazer junto com a música que sempre esteve presente, mas que em muitos momentos não lhe foi/é dada a devida atenção.

No entanto, ao relacionar música com dança nos processos de criação e/ou atuação, com o objetivo de que ambos sejam compreendidos, devemos nos orientar sobre como traçar propostas de ensino que sejam eficientes e capazes de fazer com que o aluno consiga verdadeiramente apropriar-se da música em seu fazer em dança. Para isso, segundo Maura Penna:

É indispensável articular o que e como para ensinar efetivamente, quer dizer, para desenvolver um verdadeiro processo educativo, compreendido não apenas como transmissão de conteúdos, mas como um processo de desenvolvimento das capacidades (habilidades, competências) do aluno, de modo que ele se torne capaz de apropriar-se significativamente de diferentes saberes e fazer uso pessoal destes em sua vida. (MATEIRO; ILARI, 2012, p. 14)

Trouxe, então, como proposição neste projeto, experimentar várias dimensões da percepção musical dos participantes na busca de uma educação musical funcional voltada para os processos de criação e atuação em dança.

A importância dada a essa questão foi devido à falta de experiência e informação que a maior parte dos profissionais da área da dança tem com relação à necessidade de se estudar música para “fazer” Dança. Isso faz com que a música seja utilizada, de modo geral, como um mero acompanhamento, por vezes tido como obrigatório para a elaboração de um espetáculo, coreografia, ou até mesmo em um programa de uma aula de dança, e nada mais.

Acredito que a compreensão de uma educação musical funcional para a dança está diretamente ligada à questão de aprender significativamente. Segundo Masini e Moreira:

Aprender de maneira significativa é aprender com significado, integrando positiva e construtivamente pensamentos, sentimentos e ações. É a aquisição de conhecimentos declarativos ou procedimentais com compreensão, com capacidade de aplicação e transferência. Ao enunciar algo o sujeito sabe, entende o que está dizendo; ao fazer algo, sabe, compreende o que está fazendo. Os conhecimentos têm significados para quem aprende. [...] em última análise, a aprendizagem é significativa quando o aprendiz vê sentido nas situações de aprendizagem e atribui significado a elas. (MASINI; MOREIRA, 2008, p.9)

Ver sentido e atribuir significado ao aprendido, depende do quanto aquilo que foi ensinado se articula com aquilo que já é conhecido, de modo que o indivíduo veja claramente de que forma pode utilizar tal conhecimento à serviço daquilo que cotidianamente realiza.

Segundo Queiroz:

Em sua teoria, AUSUBEL (1980) apresenta três tipos de aprendizagem significativa: representacional, conceitual e proposicional. A representacional acontece quando o indivíduo compreende o significado de palavras ou símbolos isolados. É a maneira como adquirimos vocabulário, e acontece, primariamente, em crianças. A conceitual ocorre quando conceitos são construídos a partir de generalizações possíveis das palavras e significados já aprendidos. Por fim, a proposicional está relacionada ao entendimento de proposições (teorias, por exemplo), que são construídas a partir de Conceitos. (QUEIROZ, 2013, p.100)

Sendo assim, comparando estes tipos de aprendizagem com a realidade dos profissionais da dança quanto à compreensão da música que utilizam em seus fazeres, de modo geral, podemos dizer que estes em sua maioria, possuem apenas o aprendizado representacional, e por vezes, o aprendizado conceitual.

Isto porque, é comum entre os profissionais da dança a utilização da contagem, conforme visto na seção anterior (entrevistas), entretanto, contam por contar, sem conhecer a linguagem musical, contam porque foram ensinados a “entenderem” a música através de contagem (1,2,3,4,5,6,7,8).

Queiroz contribui dizendo que:

apesar de elementos da linguagem musical serem constantemente exigidos na formação do aluno de dança, eles nem sempre são compreendidos. As dificuldades relatadas pelas alunas entrevistadas sugerem, de acordo com a literatura apresentada, que a aprendizagem musical acontece, por vezes, de maneira automática. Os conceitos são aprendidos momentaneamente, para satisfazer às necessidades de um exercício específico, e dificilmente serão aprofundados. Neste caso, as dúvidas permanecem, e quando o mesmo conceito é exigido, da mesma forma ou de forma diferente, é necessário retomá-lo. (QUEIROZ, 2013, p.101)

Ensinar-aprender música de maneira automática, e de forma superficial, em pouco ou em quase nada contribui com a formação dos profissionais em dança, visto que não dará a eles ferramentas fundamentais para se apropriarem da música em seus fazeres.

Sendo assim, é necessário buscarmos compreender a princípio quais as possíveis necessidades musicais da dança, para que se possa pensar em o que e como desenvolver um aprendizado significativo em suas três dimensões: representacional, conceitual e proposicional, para que assim a música faça sentido no fazer em dança.

1.1.1 Necessidades musicais da dança

Vejo, nesse momento, a necessidade de se pensar em uma aula de música que possibilite uma aprendizagem que traga benefícios aos alunos de dança, de forma que os conceitos possam ser relacionados à prática da dança. (...) uma aula de música para bailarinos possui características diferentes de uma aula de música para músicos, é preciso fazer adaptações e buscar as relações existentes entre as duas áreas com o intuito de viabilizar uma aprendizagem significativa, de fato, para o aluno de dança. (QUEIROZ, 2013, p.101)

Entendo que quando se trata de uma aprendizagem significativa em música para a dança, é fundamental, e também seria de fácil assimilação, se os conteúdos de música fossem aplicados relacionando-os aos conteúdos da dança de forma prática, para que seja possível compreender como tais conhecimentos estão presentes no cotidiano da dança bem como se fazer compreender também como eles podem atuar, de forma consciente, favorecendo as poéticas em dança.

Se formos perguntar aos que atuam no campo da dança, provavelmente teremos várias respostas acerca do que realmente eles consideram importante/necessário conhecer de “Música” para suas práticas, no entanto, estas respostas estarão relacionadas ao modo como a música faz parte de seus processos, desde o início de suas carreiras.

De maneira geral, em suas respostas encontraremos em maior consenso, que uns darão importância à contagem, e outros darão importância à sensibilidade, que claramente são frequentemente utilizados.

Entretanto, Queiroz (2013, p.56) menciona que “essa sensibilidade para a música pode ser um recurso muito válido (...), mas também muito vago”, uma vez que esse “sentir” é relativo e “não garante sua compreensão”, o que pode “não ser suficiente para conduzir o movimento”.

Quanto à essa questão, Jean Georges Noverre (1727-1810)²³ diz que:

Existem ouvidos falsos, insensíveis até para os movimentos mais simples e salientes da música. Existem os menos grosseiros, que sentem o compasso, mas não conseguem captar sutilezas. Há, enfim, os que se prestam naturalmente e com facilidade aos movimentos menos evidentes (MONTEIRO, 2006, p.333).

Já com relação à contagem, Queiroz (2013, p.49), diz que “para muitos, o ritmo é o elemento musical que mais se aproxima da dança. É preciso saber contar para proporcionar à dança uma precisão rítmica, (...) que dá sentido ao movimento”, se amparando em Paul Taylor, que diz que “as contagens são para conveniência dos bailarinos. Está acordado que é o que dá sentido ao movimento. [...] Embora haja questões interpretativas em uma performance, a precisão da dança em si é uma constante”. (TECK, 1989, p.174).

Teck, portanto, confere à contagem o termo de prática prejudicial, quando esta é utilizada como única via de relação entre dança e música, e que pode acarretar na limitação perceptiva do bailarino:

O problema é que muitas vezes os dançarinos contam. Sua coreografia é toda contagem. Então eles contam e contam e contam –

²³ Jean-Georges Noverre, bailarino e mestre de balé francês. Se destaca na história da dança por ter escrito um conjunto de cartas sobre o balé da sua época. O nome dessa obra teórica sobre dança se chama “Letters sur la Danse”.

e não ouvem a música, porque eles estão muito ocupados com a contagem. A música “diz” para fazer alguma coisa; o coreógrafo sente, o coreógrafo estabelece... então os dançarinos fazem o passo, mas eles fazem o passo pela *contagem* e não pela música. Assim, embora corresponda à música em termos de contagem, nem sempre coincide com a música em termos de *intensidade*. (TECK, 1989, p. 176)

Segundo Madureira (2008, p. 149) Fraçoise Dupuy “também está de acordo com a “surdez” do bailarino, que não é formado para sentir a música”. Ela defende a ideia de que “compreender a linguagem musical é uma condição imprescindível para que eles possam libertar-se de um fazer mecânico encerrado em contagens retas (1, 2, 3, 4) ”.

A música enquanto linguagem artística proporciona múltiplas formas de ser apreciada, refletida, vivenciada, questões que para a dança, engloba tanto a contagem quanto a sensibilidade, e outros mais fatores que estão para além destes, e que precisam ser compreendidos.

Como referência à esta questão, Queiroz (2013, p.103) cita Rolf Gelewski, bailarino, coreógrafo e educador alemão do século XX, que entre as décadas de 1960 e 1970 atuou como diretor da Escola de Dança da UFBA (Universidade Federal da Bahia), tendo colaborado “com a montagem e desenvolvimento do curso superior de dança no Brasil”.

Gelewski, segundo Queiroz (2013, p.104) “a partir de suas ideias, experiências e descobertas sobre a dança”, desenvolveu um material didático com vistas às necessidades da dança, tendo sido a relação entre música e movimento umas de suas preocupações:

[...] uma das primeiras coisas foi a percepção da importância de determinadas relações fundamentais entre música e movimento para a dança, e a aplicação e crescente conscientização destas relações em aulas de improvisação e composição, como também sua transposição para o trabalho coreográfico. (GELEWSKI, 1973, p.6)

Sua preocupação, portanto, não estava apenas na questão do saber que há relação entre música e movimento, mas sim em conscientizar aqueles que trabalham com a dança de tal relação através da prática, bem como transpor tal conhecimento para os processos de criação.

Para isso, Gelewski “desenvolveu materiais didáticos com o objetivo de trabalhar conceitos e elementos da linguagem musical através do movimento e da escuta, buscando estreitar as relações entre música e dança”. (QUEIROZ, 2013, p.104)

A autora apresenta dois trabalhos produzidos por Gelewski, um deles chama-se Estruturas Sonoras – uma percepção musical elementar a ser aplicada na educação, onde busca “desenvolver um trabalho de percepção de elementos da linguagem musical através da escuta, propondo uma audição estruturada de determinadas peças.” Neste, o autor “reforça a importância do ouvir, e o coloca como primeiro passo para a compreensão musical”, isto porque considera que “o movimento é influenciado pelo modo como escutamos, portanto, se a escuta é superficial, o movimento também o será” (QUEIROZ, 2013, p.104). Para que se compreenda melhor, Queiroz expõe sua idéia através da seguinte citação:

[...] dificilmente sabemos ainda ouvir de maneira total. Acostumamos a ouvir só mais superficialmente ou parcialmente, na maioria das vezes apenas como o ouvido físico e alguma parte do cérebro, que registra automaticamente e automaticamente dá o estímulo para uma reação, uma resposta. E quase sempre seguimos este estímulo e respondemos logo, sem deixar espaço para um perceber mais fundo, um receber dentro. Por isso nossas respostas são tantas vezes vazias, sem corpo, sem vida e vibração reais: não nascem, serão antes fabricadas, respostas de superfície, respostas oriundas de uma agitação de camadas externas de nossa natureza [...], respostas semi-mecânicas, respostas-padrão. (GELEWSKI, 1973, p.10).

O outro material de Gelewski que Queiroz (2013, p.105) menciona é o livro Proporção e Precisão: um método de rítmica com base em metros gregos, este por sua vez tem como objetivo atingir, por meio da prática, “a compreensão de fórmulas métricas e seu aproveitamento para o treino e desenvolvimento de determinadas faculdades e capacidades de nosso ser”. (GELEWSKI, 1986, p.8)

Queiroz (2013, p.104) diz ainda que Gelewski “acreditava em uma educação integral, em que todas as experiências vivenciadas pelo aluno poderiam colaborar na formação do artista da dança”. Foi com esse pensamento que este desenvolveu seus trabalhos.

É nessa perspectiva que acredito ser sensato ao se pensar no estruturar de um trabalho em que o objetivo seja um ensino-aprendizagem em música com vistas

às necessidades da dança. Ou seja, é necessário que todo o aprendizado em música seja significativo para que possa integrar a prática de quem atua no campo da dança, e para isso este deve ser vivenciado, experienciado de forma prática, se utilizando dos próprios elementos da dança.

Acredito que este é o principal ponto a ser levado em consideração ao ser questionada quais as necessidades musicais da dança. Este, portanto, leva conseqüentemente à compreensão de que é fundamental estabelecer relação entre dança e música de forma prática na realização de qualquer trabalho que se queira desenvolver com o objetivo de que se faça entender os elementos da linguagem musical e como eles atuam ou podem atuar no fazer em dança.

Música e Dança são artes autônomas, e há quem diga que “a música não é condição para a realização de uma dança”, porém, a música quando usada, “invade o sentido auditivo juntamente com a visão refletida na imagem dos dançarinos em movimento, levando o público a se ater ao que assiste e a focar sua atenção nas ‘coisas’ da arte”. (Schroeder apud VIEIRA; AVELINO, 2014, p. 136)

1.2 Diálogos entre Dança e Música: limites ultrapassados

O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva. (BAKHTIN, 2000, p. 294).

É nesta clareza e simplicidade que vejo nascer o diálogo entre a dança e a música. Em que uma saiba se expressar e a outra seja suficientemente capaz de compreender, e em uma via de mão dupla saibam alternar suas condições a cada instante, estabelecendo relações conscientes de comunicação.

Primo por este pensamento por saber que a música se encontra presente no cotidiano de quem trabalha com a dança, seja aluno ou professor, seja em aulas ou espetáculos. Entretanto, a música raramente recebe seu verdadeiro valor. Nikolaus Harnoncourt nos explica tal fenômeno revelando que:

Da Idade média à Revolução Francesa, a música sempre foi um dos pilares de nossa cultura, de nossa vida. *Compreendê-la* fazia parte da cultura geral. Hoje, no entanto, ela se tornou um simples ornamento que permite preencher noites vazias com idas a concertos, ou óperas,

organizar festividades públicas, ou quando ficamos em casa, com a ajuda dos aparelhos de som, espantar ou enriquecer o silêncio criado pela solidão. Donde o paradoxo: ouvimos, atualmente, muito mais música do que antes – quase ininterruptamente – mas esta, na prática, representa bem pouco, possuindo não mais que uma mera função decorativa. (HARNONCOURT, 1990, p. 13)

Portanto, a forma como a música é entendida, enquanto parte fundamental desse cotidiano varia, sendo assim, na dança, uns a utilizam como referência para contagem- servindo como objeto de sincronização de passos e/ou movimentos; outros a tem como fonte de inspiração para seus processos para a criação de coreografias e/ou espetáculos; outros apenas para preencher o vazio- a escolha da música se dá de forma aleatória e às vezes esta é a última a ser escolhida.

Sendo assim, apenas uma relação entre dança e música de forma superficial, não garante que de fato esteja acontecendo um diálogo entre as duas. É com esta noção, de comunicação, alternando-se constantemente os papéis de interlocutor e locutor, com o propósito de que a música responda à dança e vice-versa durante o fazer, independente do contexto, que busquei desenvolver os experimentos que trouxe nesta pesquisa, transformando essa relação em um diálogo de perfeita harmonia.

No passado essa relação entre dança e música, de maneira mais formal, foi concebida ainda na idade média conforme menciona Bourcier (1987, p.53): “uma pesquisa paralela de equilíbrio e refinamento marca a dança. A dança ‘metrificada’²⁴ é então reinventada, de acordo com a métrica da música ou da poesia que lhe serve de apoio, com maior frequência de acordo com ambas”.

Mais adiante, o mesmo autor (1987, p.115) menciona que a qualificação dupla, ou seja, nos campos da música e da dança, era regra na época (período de invenção da dança clássica), quando se refere à Beauchamp²⁵.

Bourcier (1987, p.173), posteriormente, diz que quando surge Noverre²⁶, este “propõe seu conjunto de reformas, que constituem um todo: o que é colocado em questão é a formação geral dos dançarinos e sua formação técnica, a formação dos professores de dança, a forma de trabalho dos compositores de balé”. Sendo assim,

²⁴ Em função da métrica da música e beleza das formas.

²⁵ Foi o primeiro grande Maître de Ballet (mestre de dança). Ele foi responsável pela criação das cinco posições básicas dos pés no balé.

²⁶ Maître de Ballet da Academia Real. Criador do Ballet D'action. Revolucionário da dança, teve seu dia de nascimento consagrado como dia mundial da dança (29 de abril).

“reivindica uma cultura geral bem vasta, com estudos mais detalhados de poesia, história, pintura e geometria; exige conhecimentos sólidos de música e anatomia.”

Quanto à música e sua relação com a dança, Jean Georges Noverre (1727-1810) entende que “a dança faz da música suas palavras”. (MONTEIRO, 2006, p.98). E ainda, fala sobre a íntima relação entre dança e música e ressalta que dominar conhecimentos de música traz proveitos para o profissional da dança:

Devido à íntima relação existente entre a dança e a música, não se duvide, Senhor, do proveito que com certeza um mestre de balé tira de certos conhecimentos práticos dessa arte. Passa a poder comunicar suas idéias ao músico, reunindo gosto e sabedoria, compõe ele mesmo as árias ou fornece ao compositor as principais trações que devem orientar sua conduta. Se esses traços forem expressivos e variados, a dança por sua vez não poderá deixar de sê-lo também. (MONTEIRO, 2006, p.222)

No entanto, para que seja possível enxergar que a música e a dança podem juntas tornarem-se grandes aliadas em uma obra artística em dança, requer, dos profissionais da dança, entendimento e domínio daquilo que é próprio da linguagem musical.

Noverre chama de “sem ouvido” o profissional da dança que não possui conhecimento musical e assemelha-o a um louco, dizendo:

O bailarino sem ouvido, assim como o louco, faz passos mal combinados, perde-se a cada instante na atuação, corre sem parar atrás do compasso, sem alcança-lo jamais. Não sente nada. Nele tudo é falso, sua dança não tem lógica nem expressão, e a música, que deveria conduzir seus movimentos, fixar seus passos e determinar seu ritmo, serve apenas para revelar sua insuficiência e suas imperfeições. O estudo da música pode, como já disse, remediar esse defeito e dar ao ouvido mais sensibilidade e acuidade. (MONTEIRO, 2006, p.336)

Aqui temos a chave para a compreensão da grande contribuição que a música pode trazer à dança. É preciso enxergar que o estudo em/da música proporciona o desenvolvimento da percepção auditiva, e, aguçando nossa sensibilidade no “ouvir” nossos corpos serão capazes de expressar, através dos movimentos, uma dança mais repleta de sentido em diálogo constante com a música, sentindo profundamente aquilo que está realizando.

Mas essa experiência do “ouvir a música” deve estar muito além de uma escuta superficial, devemos atentar-nos aos detalhes que nela encontram-se

presentes, buscar escutar aquilo que não é óbvio, e tentar associar esta escuta àquilo que da dança emana. Deve ter como intenção a busca pela construção de um diálogo entre as artes da dança e da música, e não de tornar a dança dominada e/ou submissa à música, ou dependente, ou sem identidade, mas sim de chegarmos ao ponto de apropriar-nos da música em sua totalidade para darmos à dança mais vida, um movimento inteiramente expressivo, engajando corpos e mentes que sejam capazes de sentir a música e sentir a dança, ao mesmo tempo, e assim deixa fluir, como expressa Mikhail Fokine (1880-1942):

- Conceber, para cada coreografia, movimentos que correspondam ao tema, período e música, em vez de apenas formular combinações de passos tradicionais.
- O novo balé, sem ser escravo da música nem do cenário, reconhece a fundamental importância de ambos, formando com eles uma aliança coesa. (MOMMENSOHN; PETRELLA, 2006, p.26-27)

Dando continuidade a este panorama histórico traçado no livro história da dança no ocidente, Paul Bourcier reserva um espaço para falar de Jaques Dalcroze, dizendo que este “interessa à história da coreografia porque descobriu uma nova abordagem do movimento, a rítmica”, da qual tratei na seção anterior; continua dizendo que “para ele, o corpo é o ponto de passagem obrigatório entre pensamento e música: o pensamento só pode captar o ritmo se ele for ditado pelo movimento. É o seu primeiro passo” (Bourcier, 1987, p. 291), e prossegue dizendo que Dalcroze

Cria, então, uma educação psicomotora com base na repetição de ritmos, criadora de reflexos, na progressão da complexidade e da sobreposição de ritmos, na decifração corporal, na sucessão do movimento: a música suscita no cérebro uma imagem que, por sua vez, impulsiona o movimento, que se torna expressivo caso a música tenha sido captada corretamente. As consequências pedagógicas são o desenvolvimento do sentido musical em todo ser – sensibilidade, inteligência, corpo –, que fornece uma ordem interior que, por sua vez, comanda o equilíbrio psíquico. O método consiste em educar o aluno fazendo-lhe praticar um solfejo corporal cada vez mais complexo, com movimentos tão claros e econômicos quanto possível. Dalcroze não pretendia aplicar estes princípios à dança; mas é certo que podem ser utilizados com proveito para a educação musical do dançarino. (BOURCIER, 1987, p.291)

Dalcroze portanto é um dos pontos que converge à idéia da relação entre dança e música, mesmo não tendo elaborado sua proposta de educação musical para a dança.

Preciso citar a relação entre Dança e Música proposta por John Cage e Merce Cunningham, mas apenas para se fazer conhecer, uma vez que vai de encontro ao que proponho, já que para Merce “a música (que poderia ir da instrumental à electrónica) representava apenas um acompanhamento sonoro, não tendo sido elaborada ou selecionada em função de uma harmonia com os movimentos dos bailarinos”.²⁷ Cage e Cunningham propuseram uma inovação, “da relação entre a dança e a música que diziam poder ocorrer no mesmo espaço e tempo mas deviam ser criadas independentemente uma da outra”:

Foi apenas em meados do século XX, com a fértil parceria entre o coreógrafo Merce Cunningham e o músico John Cage, que surgiram os conceitos de coexistência, autonomia e acaso permeando ambas as artes. Cage redimensiona também os conceitos de barulho e ruído, reunindo na mesma música várias possibilidades de criar novas percepções. Cunningham, por sua vez, acredita na expressividade do movimento em si. A partir deles multiplicam-se as possibilidades de: dançar na música, dançar com a música, dançar apesar da música, dançar em silêncio. (RUIZ, 2013, p.43)

Trabalhar essas possibilidades é interessante, mas acredito ser necessário dentre estas várias concepções sobre essa relação dança-música, compreender o quanto tal conhecimento pode favorecer o fazer em dança:

A relação consciente de movimento e música tem muitas possibilidades. Abrange desde o cumprimento exato, fiel e minucioso dos detalhes musicais através da dança até a inteira liberdade desta diante da música. Não se trata então de ignorar estruturas e expressões musicais, mas de responder a esta com inteira liberdade e espontaneidade. (PASSOS, 2012, p.57-58)

Desta forma, até mesmo para que se proponham outras formas de relacionar as duas artes, ou seja, opondo uma à outra, é necessário também estar consciente, entendendo como diz Queiroz:

²⁷ Disponível em: <https://digartdigmedia.wordpress.com/2011/12/24/merce-cunningham/>

Importante observar que criar movimentos que contrastam com a música não é o mesmo que fazer um passo fora do tempo porque perdeu o pulso, ou enganar-se na intensidade do movimento por não estar atento à música. Não se trata de desconsiderar ou desmerecer a composição; pelo contrário, é compreendê-la e saber determinar exatamente como será o movimento. (QUEIROZ, 2013, p.48)

Portanto, se entendo que o conhecimento em música é fundamental e prático-o em meus processos, não há como se perder. A música integrada ao fazer em dança dá estas liberdades aos processos, uma vez que sendo compreendida em sua totalidade a obra musical, cabe a quem cria a dança estipular como se dará essa relação, de forma consciente.

Vejo que a Dança pode ser mais do que uma ferramenta pedagógica “para” o desenvolvimento de habilidades musicais, pois neste contexto, quase sempre é uma forma de possibilitar a experiência musical de forma integrada com o meio, com o outro, com si mesmo. Partindo do princípio de que estar no corpo é a nossa forma de estar no mundo, a Dança deve estar em diálogo “com” a Música e, só assim, contribuirá efetivamente para o desenvolvimento artístico-humano de quem as vivencia. (SANCHEZ, 2012, p.192)

Vieira e Avelino (2014, p. 140) concluem que “numa coreografia quando se dá a união, a junção, o entremeio de corpo e som, movimento e melodia, este momento pode se tornar o êxtase, o ponto ‘chave’ da dança”, é em busca deste êxtase que tracei esta pesquisa. Portanto, com esta visão, vislumbro o caminhar dos processos em dança.

1.3 Processos em dança à luz das pedagogias em educação musical

“Necessitamos perceber a importância de continuar alimentando o processo ao invés de torná-lo um produto acabado”.

Rainer Vianna ²⁸

Na arte, assim como na vida, tudo está em constante processo e por isso os processos são inacabados. Entendo que o que tem fim são os ciclos e não os processos. Ciclos que são iniciados e findados de acordo com determinado fator.

²⁸ Disponível em: <http://escolaangelvianna.locaweb.com.br/blog/?p=437>, acesso em: 07/10/2015.

A própria criação é exemplo, a cada morte gera-se nova vida, e a cada vida um novo ser. E tratando-se de arte, sua essência está na invenção, no novo, no inusitado. A arte prima pela criação. Segundo Pareyson.

Arte não é somente executar, produzir, realizar e o simples “fazer” não basta para definir sua essência. A arte é também invenção. Ela não é execução de qualquer coisa já ideada, realização de um projeto, produção segundo regras dadas ou predispostas. Ela é um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer. (PAREYSON (1989, p.32)

Esse “por fazer e modo de fazer” é intrínseco ao processo de criação, e corresponde ao ato criador, que segundo Ostrower (2009, p. 9), abrange “a capacidade de compreender; e esta por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar”. Completa dizendo que:

Em cada ato nosso, no exercê-lo, no compreendê-lo e no compreender-nos dentro dele, transparece a projeção de nossa ordem interior. Constitui uma maneira específica de focalizar e de interpretar os fenômenos, sempre em busca de significados. Nessa busca de ordenações e de significados reside a profunda motivação humana de criar. (OSTROWER, 2009, p. 9)

Portanto, o criar, é inerente ao ser humano, e pode ser compreendido basicamente como “formar”. “É poder dar forma a algo novo”. (OSTROWER, 2009, p. 9).

Trata-se, pois, de possibilidades, potencialidades do homem que se convertem em necessidades existenciais. O homem cria não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando.

Sendo assim, vivemos em um constante processo de criação, criando e recriando, com vistas às nossas necessidades. Na arte não é diferente, a todo instante experimentamos formas diferentes de conceber uma obra. É experimentando que surge o novo.

Segundo Fayga Ostrower (2009, p. 12) os processos de criação são entendidos como processos intuitivos e por isso “interligam-se intimamente com nosso ser sensível”, portanto, “a criação se articula principalmente através da sensibilidade” sendo esta “uma porta de entrada das sensações”.

Geralmente para cada processo de criação há um indutor, que age diretamente sobre nosso ser sensível, indutor este que faz transcender nossa imaginação e florescer a criatividade.

Criatividade, por sua vez, é um potencial inerente a todo ser humano, “e a realização desse potencial uma de suas necessidades” (OSTROWER, 2009, p.5). “A criatividade é a essencialidade do humano no homem. Ao exercer o seu potencial criador, trabalhando, criando em todos os âmbitos do seu fazer, o homem configura a sua vida e lhe dá um sentido”. (Idem, p.166)

Dessa forma, “a criatividade na arte ou o fazer artístico é entendida aqui como trabalho, e não como mero divertimento ou algo supérfluo. O fazer artístico é a possibilidade de o homem dar sentido a sua vida”. (JORGE, 2006, p.76)

Sobre a criatividade nos processos de criação em dança, temos diversos indutores, geralmente textos e os próprios laboratórios de contato e improvisação. Processos esses que muitas vezes são tolhidos por um motivo tão comum, o tempo. Tempo curto entre processo e produto quando não bem administrado, limitam a criatividade e por vezes o experienciar é abolido, tornando este um processo de criação limitado, rasteiro, que manuseia poucas possibilidades.

Um resultado sem processo profundo e dedicado é apenas mais um resultado. Tudo de mais valioso encontra-se no processo. É dele que brotam novas idéias, movimentos mais inusitados, a liberdade de expressão, a verdade de cada um. Nele há o despertar do artista que também é criador e este, passa a reconhecer suas capacidades de criação.

Num processo podemos encontrar um único criador, bem como vários criadores. Acredito que a atuação em dança se torna mais fácil e prazerosa quando o atuante participa ativamente do processo de criação, quando ele também é parte criativa.

Segundo Rainer Vianna²⁹, “o ato de criar deve ter como instrumento o corpo do bailarino e a mente do coreógrafo; o corpo do coreógrafo e a mente do bailarino. Dessa harmonia nasce o corpo inteiro”. Esse processo colaborativo, permissível, de troca, de experimento permite que o todo seja um só.

²⁹ Disponível em: <http://escolaangelvianna.locaweb.com.br/blog/?p=437>, acesso em: 07/10/2015.

A própria arte é feita do todo, e não caberia à dança existir sem esse todo. Isso porque a arte é parte da educação e segundo BRASIL (1997, p.15) “a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação”.

Eis aqui o sentido primordial inerente à criação, a ótica sob a qual a arte é entendida, compreendida e trabalhada. Quantos dos artistas-criadores refletem sobre essa questão? De que forma a arte é digerida pelos próprios artistas e como esta é devolvida aos demais (à sociedade)?

“Dar sentido às experiências das pessoas” é o grande presente que a arte oferece ao artista e a partir dele à sociedade. Logo, a experiência artística é o que vai garantir a verdade no modo de fazer/viver a arte.

Essa experiência se dá através de processos e evidentemente, para isso, caminhos devem ser traçados e percorridos para que seja possível chegar a algum lugar. E aqui essa trajetória será iluminada pela experiência sonora, onde a metodologia perpassa a música em seus aspectos mais tocantes até chegarmos, mais adiante, às suas particularidades.

O processo criativo também é um jogo, que se pode jogar só ou coletivamente. E nesta perspectiva, proporciono o jogar com a música, onde esse jogo acionará o produzir de imagens, que serão provocadas pelas mais variadas sensações causadas pela escuta sensível e atenta das músicas.

“A cada criador corresponde uma demanda interna, e como consequência, a cada criador, e a cada processo criativo, correspondem métodos diferenciados” (RANGEL, 2009, p.100). Portanto, nesse processo criativo em que articulo elementos da dança e da música, cada participante é criador e ao mesmo tempo intérprete. Essa é a chave da pesquisa.

Aqui a experiência artística é o alicerce para o descobrimento de si próprio como artista/intérprete/criador e para a própria prática de ensino, uma vez que este, ao elaborar suas metodologias com o objetivo de atingir sua meta, também está em processo de criação.

Segundo Lobo e Navas (2008, p. 76), “no trabalho de artistas e pedagogos do corpo, a principal chave é a utilização de estímulos criativos”. Isto porque “os estímulos são colhidos, trazidos e encarnados no corpo que os transforma e os impulsiona para

fora, em ação criativa”. Sendo assim, “a ligação entre o dentro e o fora, o antes e o depois é a percepção (corporeificada) produzindo expressividade e linguagem” (LOBO; NAVAS, 2008, p.78).

A música, e sua utilização neste trabalho, é pensada em primeiro plano como estímulo para a dança, para o despertar do eu. O potencial que a música tem para desenvolver a criatividade, está no campo fértil que ela representa em seu aspecto audível e que é fundamental para que sejam abertos caminhos para a imaginação. Para tanto, devemos nos orientar sobre o fazer, sobre como e o quê utilizar da música, seus aspectos peculiares e suas relações aos da dança nesses processos de criação e atuação.

Segundo Rangel (2009, p. 100) “o artista é um pesquisador nato, mas no âmbito acadêmico, além da capacidade de expressar a obra, o artista precisa sentir-se estimulado a discorrer sobre os seus próprios métodos e a “experimental” seu pensamento como criação”. Assim, discorro a seguir do processo que em meu pensamento é um caminho a ser experimentado e vivido como uma ferramenta indutora à criação.

Trata-se de uma educação que denomino de músico-corporal, onde nesta criam-se laços de cooperativismo entre duas artes: dança e música. Com este, proponho que os diálogos entre estas sejam experimentados de forma que uma seja capaz de traduzir a outra, em que o artista que dança transforme seu corpo num grande ouvido e que os olhos de quem o vê consigam ouvir a música através do movimento.

O caminho que traço de apropriação da música pela dança, surge à luz das pedagogias da educação musical, em especial à proposta pelo músico e pedagogo Jacques Dalcroze (1865-1950), uma vez que este “propõe o rompimento da dicotomia corpo-mente, estabelecendo relações entre estes dois através de uma educação musical baseada na audição e atuação do corpo” (MATEIRO; ILARI, 2012, p. 31), sendo assim ele desenvolve “um trabalho sistemático de educação musical baseado no movimento corporal e na habilidade de escuta” (FONTERRADA, 2008, p.122).

Dalcroze, visava o ensino da música transformadora e sensível, ao contrário de ensinar e aprender música apenas técnica e mecanicamente:

A grande contribuição de Dalcroze está no fato de ter retirado o aluno da educação “livresca” a que estava submetido e fazê-lo participar de

uma série de exercícios que demandam atuação física, tendo o corpo como objeto de uma expressão de uma representação dos elementos da música. Através dos movimentos corporais, o aluno passa a experimentar sensações físicas em relação à música, abrindo caminhos para a criatividade e a expressão. O grande objetivo de Jaques-Dalcroze era fazer o aluno experimentar e sentir para somente depois dizer “eu sei”. (MATEIRO; ILARI, 2012, p.29)

Ele primava pelo ensino-aprendizagem da música como agente integrador do ser com essa arte. Para ele, o músico deveria ter sua educação musical “baseada na audição (escuta consciente), entendendo que esta se dá através da participação de todo corpo, da ativação do sistema nervoso num cultivo de ‘sensações táteis e audíveis combinadas’” (SANTOS, 1994, p. 43). Desse modo, podemos compreender que o “movimento, unido ao estímulo musical, permite uma compreensão total da música. (...) não é possível compreender a música sem a experiência da mobilização corporal” (FUX, 1983, p. 51).

Quando relacionamos música com o movimento, percebemos que o ponto de interseção é o ritmo. Para Dalcroze “ritmo é movimento” e “essencialmente físico” sendo a consciência musical resultado da “experiência física”; a consciência do ritmo vem do aperfeiçoamento dos movimentos no tempo e espaço (SANTOS, 1994, p. 44).

Maria Fux (1983, p. 37), por sua vez, diz que “a experiência do corpo é descobrir o ritmo interno através do qual se pode mobilizar a via de comunicação que há em seu interior. Para isso, o corpo deve ser motivado e, sobretudo, ter um sentido: por que me movo e para quê”.

Portanto, para que seja possível motivar corpos e mentes, é necessário “dar ao conteúdo que se ensina (o que) uma forma (como/modo de ensinar) que viabilize um processo de ensino e aprendizagem significativo” (ILARI; MATEIRO, 2012, p.14). É importante ressaltar que esta proposta de ensino de música é direcionada aos professores de dança, um aprendizado funcional, de forma a contribuir com seus conhecimentos acerca da importância da compreensão e apropriação da música para fazer dança.

Para isso, busquei traçar relações entre a música e a dança de forma que os elementos da música fossem capazes de serem absorvidos através dos próprios elementos da dança. Dessa forma, entre os vários aspectos contidos na dança, que seriam possíveis de serem ligados aos vários aspectos da música, trago uma proposta

de experimentar os fatores de movimento definidos por Rudolf Laban (dança) relacionando-os aos parâmetros do som, definidos por vários autores da música.

Rudolf Laban

Rudolf Laban, (1879 - 1958), dançarino e pedagogo húngaro, teve como principal ponto de partida para seus estudos a ideia de que o movimento é a essência da vida:

Quando tomamos consciência de que o movimento é a essência da vida e que toda forma de expressão (seja falar, escrever, cantar, pintar ou dançar) utiliza o movimento como veículo, vemos quão importante é entender esta expressão externa da energia vital interior (coisa que podemos chegar mediante o estudo do movimento). (Laban *apud* MOMMENSOHN; PETRELLA, 2006, p. 122)

Para Laban, “cada ser carrega consigo uma bagagem física, cultural e social que o caracteriza a ponto de podermos traçar um perfil de sua personalidade por meio de sua movimentação corporal” (MOMMENSOHN; PETRELLA, 2006, p.215), tendo em vista que “boa parte dos movimentos mais característicos de uma pessoa, são aqueles por ela realizados inconscientemente”. (LABAN, 1978, p. 169).

Ele dedicou-se aos estudos e análises do movimento e de todos os elementos que o integram, e destaca o *esforço*, o qual define como sendo os impulsos internos a partir dos quais se origina o movimento.

“Esforço” na nomenclatura de Laban, não é estar fazendo força. Ele usou esse termo para enfatizar que o movimento não é só mecânico ou físico. Acontece também “dentro” do corpo. Há um esforço, isto é, um movimento que já está acontecendo dentro, “internamente”, que tem emoções, sensações, pensamentos, raciocínios, direções etc. que são imprimidos no movimento visível, mostrando-se a olho nu. (MOMMENSOHN; PETRELLA, 2006, p. 123)



Figura 1: Experimentação do “Esforço” na movimentação corporal.

Fonte: <http://visual-uniso.blogspot.com.br/2011/04/sistema-laban-de-analise-do-movimento.html>

Prossegue dizendo que:

A fim de discernirmos a mecânica motora intrínseca ao movimento vivo, no qual opera o controle intencional do acontecimento físico, é útil denominarmos a função interior que dá origem a tal movimento. A palavra empregada aqui com esse sentido é o *esforço**. Todos os movimentos humanos estão indissoluvelmente ligados a um esforço o qual, na realidade, é seu ponto de origem e aspecto interior. O esforço e a ação dele resultante podem ambos ser inconscientes e involuntários, mas sempre estão presentes em qualquer movimento corporal (LABAN, 1978, p. 51).

No estudo feito por Laban, encontramos termos como “ações corporais” e “fatores de movimentos” que juntos atuam estabelecendo uma expressividade, uma comunicação.

Uma Ação Corporal é todo e qualquer ato do corpo; um acontecimento físico, intelectual e emocional que produz alteração na posição do corpo ou em partes dele. Ato que dura um tempo, ocorre de uma determinada maneira no espaço, emprega algum peso e determinada fluência (MOMMENSOHN; PETRELLA, 2006, p. 127).



Figura 2: Ações Corporais

Fonte: <http://comunicacaoecorpo.blogspot.com.br/2012/05/arte-da-danca-o-corpo-em-movimento.html>

Dessa forma, podemos notar que as ações corporais quando combinadas aos fatores de movimento, estabelecem um sentido. Fatores de movimento, segundo Petrella, são, por sua vez, os elementos do esforço que se apresentam externamente, visivelmente, com características e qualidades específicas.

Ao se tornar visível a olho nu, o esforço se apresenta munido de características, segundo Laban “naturais” como “fluência, espaço, peso e tempo”. Estes elementos do esforço são os “fatores de movimento”. Todos os seres humanos têm uma forma de lidar com o “espaço”, um ritmo ao falar ou se mexer (“tempo”), uma intensidade na movimentação ao tocar em coisas ou nas pessoas (“peso”), e um modo de controlar ou deixar seguir o movimento, que é o fator “fluência” (PETRELLA, 2006, p. 123).

De acordo com tais conhecimentos, notamos mais uma vez que o ato da vida está diretamente ligado ao movimento. Logo, para que haja estudo do movimento é de fundamental importância o autoconhecimento do corpo, chamado também de conscientização corporal.

O estudo do movimento do corpo em sua totalidade depende da escuta sensível, e a partir disso constrói-se a identidade do ser e conseqüentemente a expressividade, por meio de estímulos.

Segundo Fernandes, “expressividade” é definida como categoria que por sua vez, na movimentação, significa “como nos movemos” e “refere-se às qualidades

dinâmicas do movimento presentes tanto na dança, quanto na música, pintura, escultura, objetos do cotidiano etc., e corresponde ao conceito de energia ou dinâmica” (FERNANDES, 2006, p.120) associando-se, portanto, ao esforço.

O termo Expressividade vem de *Antrieb*, utilizado por Laban, significando propulsão, ímpeto, impulso para o movimento, que pode ser leve, forte, direto, indireto etc. Pode-se também traduzi-lo para Esforço, (in MIRANDA, 1989: 82), visto que, em inglês, essa categoria denomina-se *Effort*. O importante é a compreensão do termo escolhido como uma ampla gama de qualidades expressivas, e não apenas em qualidades compensadas, como forte e direto, geralmente associadas a “esforço”. [...] A categoria expressividade, refere-se à teoria e prática desenvolvidas por Laban, onde qualidades dinâmicas expressam a atitude interna do indivíduo com relação a quatro fatores (disposto na ordem de seu desenvolvimento na infância: fluxo, espaço, peso, tempo) (FERNANDES, 2006, p. 120).

O movimento humano encontra-se em constante variação dessa qualidade expressiva. O desenvolvimento dessas qualidades é favorecido quando explorado a partir de estímulos como a música, que ao fornecer um determinado ritmo leva o corpo a obedecê-lo, a princípio de modo enativo (reflexo).



Figura 3: Música como estímulo para dança.
Fonte: <http://grupoabayomi.wordpress.com/tag/apresentacao/>

Essa “obediência” do corpo à música deve-se à vibração causada pelo som, que é onda, e que, segundo Miguel Wisnik (1989, p. 15), “se transmite para a atmosfera sob forma de uma propagação ondulatória que são captadas pelo ouvido e interpretadas pelo cérebro que lhes dá, portanto, configurações e sentidos”.

Portanto,

Harmonizar a forma do movimento com a pulsação, com o ritmo, no tempo e no espaço é conseguir estabelecer uma perfeita compreensão melódica, discernindo com clareza as fases de preparação e distensão (preparação – ação – espera), tornando o movimento expressivo e não mecânico. Para isto é preciso, anteriormente, aprendermos a ouvir o nosso próprio corpo integralmente (músculos, vísceras, respiração, pulsação, ritmo interior). Com esta observação nos será mais fácil perceber, observar, assimilar e reproduzir globalmente a experiência rítmica e o estímulo musical exterior. (BERTONI, 1992, p. 59)

O corpo, e o conhecimento dele próprio, são instrumentos fundamentais para apreender. E não resta dúvida, uma vez que “nenhuma pessoa existe fora do corpo vivo. Você é seu corpo e ele é você, ele expressará quem você é (sua forma de estar no mundo). Quanto mais vivo for o seu corpo, mais vivamente você estará no mundo” (LOWEN, 1982, p. 47).

O corpo é a “moradia e expressão mais pura do ser”, e para a dança ele “é onde tudo começa e termina, onde tudo se traduz e se manifesta” (LOBO; NAVAS, 2007, p.79). Nosso corpo, como instrumento comunicativo em potencial, é capaz de exprimir as mais sinceras emoções e sentimentos que possuímos em nosso interior através do movimento.

O movimento é ato de vida, e segundo Bertazzo (1998, p.38) “o movimento acontece para manter e atualizar a forma, para fazer com que a matéria não se deteriore, para que ela mantenha sua integridade. Toda a forma de vida se mantém pelo contínuo exercício do movimento”.

A dança, por sua vez, é uma arte que se apropria do movimento para se fazer existir, e segundo Isabel Marques:

No que diz respeito ao movimento em si, essencial para que a dança se realize, Laban nos ensinou que é por meio da percepção, da experimentação e da análise em nossos corpos do quê, onde, de como e com quem/o quê o movimento acontece que podemos também criar, transformar e compreender a dança. (MARQUES, 2007, p. 29)

Klauss Vianna (2005, p.105) nos diz que a dança “é um modo de existir”, e, portanto, “cada um de nós possui a sua dança e o seu movimento, original, singular e diferenciado”. Nesta perspectiva, faz-se necessário dar ao corpo a liberdade de que ele precisa para que possamos experimentar novos caminhos, novas possibilidades de movimento. Precisamos vivenciar!

Vivência, segundo Eliana Almeida:

É uma experiência que abarca a existência completa, possui efeitos profundos e duradouros, onde participa o organismo como totalidade e induz o sentimento de estar vivo, transcendendo o ego. É uma experiência no aqui e agora. Muitos não sentem o corpo como se vivessem numa eterna anestesia corporal. O cérebro precisa de estímulos, o corpo precisa de estímulos. (ALMEIDA, s.d, p. 4)

Sabe-se que muitos são os estímulos que existem em nosso entorno, entretanto, nesta pesquisa, busco me ater na música, uma linguagem universal, da qual todos tem acesso, e que interfere diretamente na emoção. Segundo Jung “a música estimula (induz) em nossa mente imagens cinestésicas que parecem reais. Ouvindo música podemos experimentar a sensação de se estar executando movimentos” (SEKEFF; ZAMPRONHA, 2004, p. 36).

E sobre essa relação entre corpo, movimento e música, Dalcroze constata que:

O Movimento corporal tem uma dupla função: a manifestação visível de elementos musicais experimentados pelos sentidos, pensamentos e emoções, ao mesmo tempo em que é estratégia para aperfeiçoar a consciência rítmica através da expressão. (MATEIRO; ILARI, 2012, p.32)

Nesta perspectiva, uma boa referência para a relação entre dança e música como fundamental em seus processos criativos, é Rodrigo Pederneiras, coreógrafo desde 1981 da companhia mineira de dança Grupo Corpo.

Segundo Bogéa (2007, p. 24), Rodrigo é conhecido por sua “habilidade de ‘traduzir visualmente uma partitura’”, ou seja, ele “cria uma coreografia onde cada movimento interpreta a música: dá uma forma visual e elabora novos sentidos para ela”. “Nada acontece por acaso nas coreografias do Grupo; entre outros fatores, acontece por causa da música” (NESTROVSKI, 2007, p.90).

[...] o que se conhece mais simplesmente por musicalidade na dança – algo que talvez esteja mais próximo da plasticidade – pode ser isto cada compasso de cada cena de cada espetáculo. Nas coreografias do Corpo, não há um passo que não esteja ancorado em ritmo e melodia; numa cena de *Bach* (1996), chega-se ao extremo de substituir a melodia (da conhecida “Ária na corda sol”) pelos movimentos dos bailarinos, que tocam visualmente, com o corpo, cada nota que não se escuta da música. (NESTROVSKI, 2007, p.91)

Segundo Queiroz (2013, p.49) “tal relação foi sendo alimentada pelo interesse de Pederneiras em aprender, ampliar seus conhecimentos, melhorar sua performance através de uma maior compreensão da música”:

Sempre escutei Bach, e algo que me impressionava muitíssimo em sua obra era a maneira como utilizava o contraponto, como unia várias frases musicais ao mesmo tempo e de forma tão maravilhosa. Tentava imaginar como conseguir efeito semelhante em minhas coreografias. Passava noites e noites ouvindo e imaginando possibilidades. (REIS, 2008, p. 26).

É compreendendo tais questões que concebi minha pesquisa, em busca de experimentar uma proposta em busca de Educação Músico-Corporal, que conceituo como sendo uma educação que surge do diálogo entre as artes da dança e da música, experimentando na prática essa relação, tendo o corpo como a via de integração, visando educar o corpo musicalmente para a dança, não isoladamente, mas sim fazendo dança.

2. SEGUNDO MOVIMENTO: FUSÃO

Em busca da compreensão quanto à integração entre Dança e Música, e principalmente sobre a importância do conhecimento musical para o fazer em dança, exponho, a seguir, algumas ideias a serem refletidas, bem como possíveis formas de se pensar as inúmeras relações que podemos estabelecer entre as duas artes, com a intenção de construir diálogos concretos e conscientes entre as mesmas, através das experiências práticas realizadas no laboratório de Educação Músico-Corporal.

2.1 Laboratório de educação músico-corporal

Tratemos de entrar na música como se a comêssemos, sensibilizemos nosso corpo, pois só assim a música será uma coisa viva e não se produzirá unicamente no receptáculo auditivo senão que penetrará em nossa totalidade. Tudo isto – que parece tão difícil – o é na mesma medida do viver, mas vivamos com a música em movimento. (FUX, 1983, p.56)

Foi a partir deste pensamento de Maria Fux que defini o nome deste laboratório: um lugar onde se pudesse viver com a música em movimento, através de experiências corporais e musicais, onde a relação entre dança e música fossem postas em prática dando origem a um novo elemento que chamo de Educação Músico-Corporal.

Busquei trazer os participantes para esse lugar, para que através deles, enquanto sujeitos ativos, eu conseguisse alcançar tal objetivo. Foi aqui que os conduzi a experimentar as sensações que a música pode proporcionar aos seus corpos através de suas próprias danças, abrindo caminhos para que esta neles pudesse penetrar e assim transformá-los, agindo, conseqüentemente em suas formas de pensar seus processos em dança.

Encontrei em Baktin um caminho para se pensar o aprendizado da música por meio da dança, de modo a estabelecer entre elas uma relação concreta:

Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência

já constituída – graças à língua materna – se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. (BAKHTIN,1999, p.108)

Do mesmo modo, considerando a dança como sendo a língua materna, assim também devemos penetrar em sua corrente de comunicação, para que nossa consciência seja despertada e comece a operar. E sendo a música uma língua estrangeira, para aqueles que a utilizam em seus processos em dança, para ser assimilada é necessário primeiramente que a consciência em dança esteja constituída.

Sendo assim, visei através deste laboratório fazer com que os participantes penetrassem primeiramente na corrente de comunicação da dança, propondo dinâmicas que os fizessem refletir sobre como concebem sua dança, de modo que também através destas pudessem enxergar outras formas de conduzir seus processos, descobrindo outros movimentos e formas de realiza-lo, para que a partir disso, pudesse fazê-los assimilar a música, na própria dança e por meio dela, levando-os a compreender as diversas formas de como a música pode se relacionar com a dança em seu fazer.

Nesta perspectiva, entendendo que há necessidade de aproximar a dança e a música através de elementos que fossem capazes de se entrelaçarem tornando-as uma só em seu fazer, colocando uma ao lado da outra em níveis de importância, compreendendo que esta relação seria extremamente enriquecedora para que o fazer artístico em dança seja contemplado em sua totalidade, dentre as relações possíveis de serem estabelecidas entre dança e música, fui em busca de encontrar elementos das duas artes que trouxessem um ponto em comum, e ao encontra-los, tracei uma relação a partir das seguintes escolhas:

- Dança: Fatores de Movimento (Espaço, Peso, Tempo e Fluência).
- Música: Parâmetros do som (Timbre, Intensidade, Duração e Altura).

Para que se faça entender, seguem conceitos:

✓ **Fatores de movimento:**

São componentes que foram identificados por Laban como **FLUÊNCIA, ESPAÇO, PESO e TEMPO**, ao observar as atitudes corporais na experiência do movimento. Como estes fatores

pertencem à própria natureza do fato de existir, o agente com eles se relaciona, de uma forma integral. Esta relação é aparente no movimento e se estrutura por meio da capacidade mental emocional/racional e física, de forma consciente ou não. O movimento, portanto, é ativado e expresso com gradações de qualidade de esforço por meio desta capacidade de múltiplas atitudes internas que se tem perante os fatores de movimento. (RENGEL, 2005, p. 63)

✓ **Parâmetros do som:**

São os aspectos físicos daquilo que ouvimos, quais as suas qualidades físicas, para, assim, poder mensurá-los. As músicas que escutamos têm características distintas, o que nos possibilita diferenciá-las. Podemos perceber todas essas diferenças graças à nossa percepção dos parâmetros do som, que podem ser definidos em quatro categorias: altura; intensidade; duração; timbre. (FERREIRA, 2014, p. 24)

Tais conceitos trazem em comum a divisão de categorias para análise tanto do movimento quanto da música. No entanto, cada um dos fatores de movimento e parâmetros do som terão suas definições, bem como a relação que foi estabelecida entre eles, esclarecidas no decorrer dos próximos tópicos.

Vale ressaltar que a intenção principal para a realização da experiência que propus foi de proporcionar aos participantes uma compreensão mínima, de fácil assimilação, necessária de cada um destes fatores de movimento e parâmetros do som, para que pudessem entender, através de sua própria vivência neste laboratório, a relação estabelecida entre dança e música da forma mais simples possível, de modo que tal vivência, de algum modo, ressoasse para além desta experiência, sendo incorporada em suas práticas.

Para desenvolver cada encontro, convidei os participantes à mergulhar no campo da improvisação, sem estabelecer gênero de dança (ballet clássico, dança contemporânea, hip hop, etc.), com a intenção de deixá-los livres para experimentar outras possibilidades de criação, a partir dos elementos que propus, já que a improvisação, segundo Souza; Pereira (2003, s.p.),

traz benefícios tais como a espontaneidade, a imprevisibilidade, a liberdade de criação, a sensibilidade ao momento de criar, a exteriorização das sensações internas. E toda atividade artística (sendo ela expressa de forma verbal ou não verbal) necessita de processos que estimulem experiências. (SOUZA; PEREIRA, 2003, s.p.)

E assim como a Ritmica proposta por Dalcroze, onde esta “Pretende um refinamento dos sentidos por meio de uma escuta atenta e da atuação do corpo como uma unidade, os quais, através da sensorialidade e da sensibilidade, conduzem a uma consciência auditiva” (MATEIRO; ILARI, 2012, p.32), assim também, neste mesmo sentido, em busca deste refinamento dos sentidos, me propus desenvolver este laboratório. E foi a partir desses entendimentos que foram trilhados todos os caminhos:

2.2 Caminhos percorridos

Primeiro encontro: entrevista coletiva e apresentação do trabalho.

O primeiro encontro aconteceu no dia 11/09/2015, na sala 22 da Escola de Teatro e Dança da UFPA. No entanto, neste dia, houve dois horários de encontros, haja vista que alguns participantes não poderiam comparecer pela parte de manhã e outros pela parte da tarde.

No horário da manhã (10h às 12h) tive a presença dos participantes: Silvana Farias, Natasha Pereira e Emylle Monteiro, já no período da tarde (14h às 16h): Lidyane Ramos, Antônio Cunha, Natasha Leite e Nanssy Brandão.

Neste primeiro contato fiz uma entrevista coletiva com os participantes, a fim de conhecê-los melhor. Propus que fizéssemos uma roda de conversa, para que eu pudesse me apresentar, apresentar minha pesquisa e minhas pretensões com este laboratório, e também para conhecer os participantes e o contexto nos quais encontram-se inseridos. Pedi a eles que relatassem suas vivências na dança, tanto como bailarinos quanto como professores, e sobre como a música fez e/ou faz parte destas suas carreiras.



Figura 4: Entrevista Coletiva/ Roda de conversa.
Fonte: Acervo pessoal- Laboratório de Educação Músico-Corporal

Ao término desta conversa, prossegui com o que havia planejado para este encontro. Iniciei a dinâmica solicitando à eles que andassem pela sala, mas que esse andar deveria ser atento.

Para auxiliar na experiência deste encontro, pedi a eles que se movessem com uma intencionalidade, se deixando envolver pela música, o que ela trazia de lembrança, de memória, o que ela o levaria a imaginar, ou para associarem a música a uma imagem, deixando a sensibilidade aflorar e conduzir suas movimentações.

A música que escolhi para essa primeira proposta foi: Porcelain, de Helen Jane Long- Faixa 1 do CD Porcelain- (FAIXA 1 CD LABORATÓRIO).

Pedi que caminhassem pela sala, ouvindo atentamente a música, buscando escutá-la por inteiro, observando todos os seus detalhes, os detalhes daquele espaço, e buscando encontrar nesta sala um lugar, um ponto fixo, onde se sentissem bem para ficar. E ao encontrarem esse lugar, dei o comando de que eles deveriam ir se abaixando, cada um obedecendo seu tempo, até chegarem na posição de deitados, em qualquer posição.

Tendo feito isso, apresentei a eles o conceito de “Kinesfera ou Cinesfera”, termo definido por Laban que significa “a esfera que delimita o limite natural do espaço pessoal, no entorno do corpo do ser movente”³⁰. Depois, pedi a eles que tudo fosse feito dentro de suas próprias esferas, sem deslocarem-se de seus lugares.

A kinesfera tem sua forma natural melhor representada pela figura do Icosaedro: “um corpo geométrico de estrutura tridimensional, com vinte faces

³⁰ Disponível em: <http://www.arte.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=262>, acesso em: 09/07/2015.

triangulares unidas por doze vértices, estabelecido pela ligação periférica dos três planos”, que evidencia as variadas dimensões a serem exploradas pelo corpo, como consta na figura abaixo:

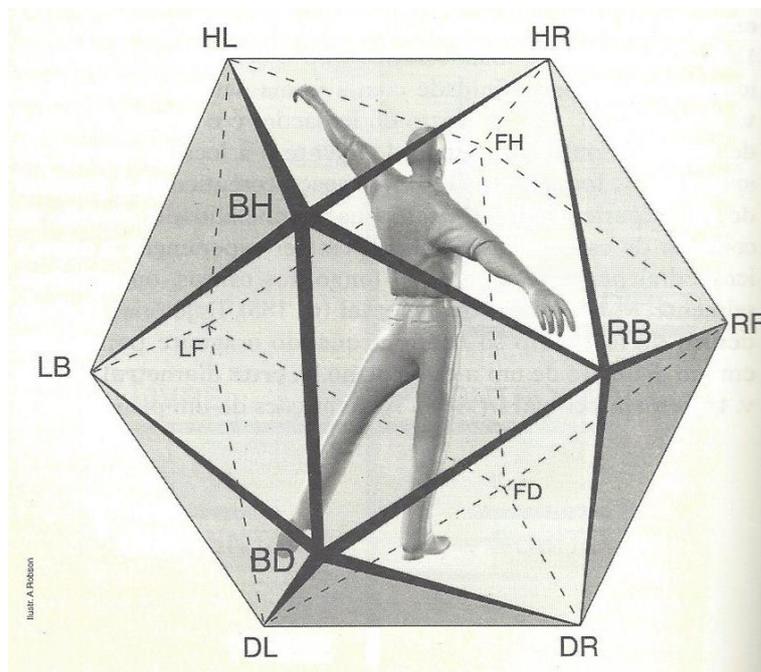


Figura 5: Icosaedro
Fonte: RENGEL, Lenira. Dicionário Laban. 2005. P.76

Disse a eles também que a qualquer momento poderiam fechar os olhos para concentrarem-se em si próprios, para que se sentissem mais a vontade, não se deixando influenciar pelo o que o outro estava fazendo.

Em seguida troquei a música, utilizei neste momento a Faixa 2- Release-, do mesmo CD (PORCELAIN) de Helen Jane Long- (FAIXA 2 CD LABORATÓRIO), e continuei lembrando que eles deveriam tentar escutar todos os elementos escondidos dentro desta, para exercitar uma escuta que vai para além do óbvio. E nesta perspectiva, pedi que eles fossem se movimentando no nível baixo (chão), explorando todo este espaço e todos os movimentos possíveis que poderiam ser realizados nesse contato direto com o chão.



Figura 6: Experimentação nível baixo
Fonte: Acervo Pessoal- Laboratório de Educação Músico Corporal

Ao trocar de música, orientei que mudassem também o nível, passando para o nível médio. Para este nível escolhi a música: Grand Jete 2, de Divan Gattamorta- (FAIXA 3 CD LABORATÓRIO)..



Figura 7: Experimentação nível médio
Fonte: Acervo Pessoal- Laboratório de Educação Músico Corporal

E, da mesma forma, a terceira troca de música, transportou a movimentação para o nível alto. A música escolhida para este nível foi: La noyée, da trilha sonora do filme Amélie, por Yann Tiersen. (FAIXA 4 CD LABORATÓRIO).



Figura 8: Experimentação nível alto.
Fonte: Acervo pessoal- Laboratório de Educação Músico-Corporal

Após passar por esses três níveis, e em cada um deles ter experimentado os movimentos possíveis a serem trabalhados de acordo com a peculiaridade de cada música apresentada, fiz a última troca de música, e pedi que, em suas esferas, de forma livre, se movimentassem explorando todas as suas dimensões, das mais diversas formas, e se permitindo mover de acordo com todas as sensações captadas pela música. Para este experimento, utilizei a música: J'y suis jamais allé, da trilha sonora do filme Amélie, por Yann Tiersen. (FAIXA 5 CD LABORATÓRIO)..

“Assim, eu tentei ao máximo fazer os movimentos sem essa preocupação né, que a gente tem de estética... principalmente a gente da dança. (...) essa história de fechar os olhos também, eu acho muito importante. Porque tu não te influenciás né, com o que está em tua volta, tu fica mais em ti. (...) eu achei muito legal isso, porque cada um, é cada um né! E vai surgindo coisas novas, sempre eu busquei isso né. Acho que todos nós... buscar experimentações novas e tal... acho que vale isso nessa tua pesquisa nesse sentido”. (Silvana Farias)

“O início tu pediu pra gente o quê que a primeira música nos trazia. Então parecia assim, enquanto caminhava, parecia que estava revivendo, tipo... passando um filme de toda minha história! Então, foi uma coisa bem legal, porque quando soltou a música, a primeira coisa que veio assim... eu bebezinha... crescendo... as minhas primeiras aulas, os primeiros amiguinhos na escola... vai crescendo, e toda vez que o ritmo mudava, parecia que era uma fase que tinha se concluído, e passava para uma

outra. Por exemplo a infância, terminava ali... começava a adolescência, terminava ali naquela outra estrofe musical, e começava a fase adulta. Então foi assim, o primeiro instinto que eu tive foi esse”. (Natasha Pereira)

“E aí eu acho que eu consegui, eu tentei... eu acho que eu acabei me preocupando muito em não fazer as coisas clássicas enquanto estava tocando a última música. Sempre eu tento fazer assim, coisas loucas. Tipo, experimentar uma coisa doida. Na minha cabeça fica assim, por que que a gente fica tudo nos dedos? E se a gente usasse o calcanhar? Pra se andar tudo em cima do calcanhar! E as vezes eu fico tentando (...) descobrir uma nova coisa”. (Emylle Monteiro)

Esses depoimentos³¹ mostram que eles buscaram se concentrar bastante, e se preocuparam em descobrir outros caminhos para desenvolverem suas movimentações, e suas relações com a música se davam através do sentimento, da sensação para a realização do movimento. Isso é importante, uma vez que é necessário ouvir o próprio corpo para que se possa ouvir o que vem de fora (música).

Tais experiências foram apenas uma apresentação do que seria realizado no decorrer dos próximos encontros e, portanto, neste, não estabeleci nenhuma relação específica, tendo esta sido trabalhada, no próximo encontro como segue.

Acredito ser de suma relevância expor que, em uma conversa informal após este encontro, perguntei a eles se já haviam ido alguma vez à um concerto, de qualquer que fosse a orquestra. Tendo recebido como resposta que “não”, decidi trabalhar nos próximos encontros com músicas que fazem parte deste universo sonoro, buscando fazer com que eles saíssem de suas zonas de conforto, e tirando desta experiência um novo referencial até mesmo para mim, uma outra possibilidade de pensar meus próprios processos.

2.2.1 ESPAÇO x TEXTURA: *segundo encontro*.

Neste segundo encontro, que aconteceu no dia 18/09/2015, no Teatro Universitário Cláudio Barradas (TUCB) - ETDUFPA-, contei com a presença dos participantes: Carol Sarquis, Emylle Monteiro, Antônio Cunha e Lidyane Ramos.

³¹ Todas as entrevistas (depoimentos) acima citados foram concedidos no mesmo dia do experimento.

Aqui foi estabelecida a primeira relação que propus: Fator de movimento Espaço com o Parâmetro do Som *Timbre*.

Sobre o fator espaço, Paulo Petrella (1991, p. 126) menciona que este, é o segundo fator a surgir no desenvolvimento do ser. E conforme Fernandes (2006, p. 126), “refere-se à atenção do indivíduo a seu ambiente ao mover-se”. A autora explica ainda que há dois tipos de atenção: “atenção concentrada para um único foco- foco direto”, e a “atenção expandida por milhares de focos ao mesmo tempo- foco indireto ou multifoco”.

Como exemplos, foco direto seria “quando alguém o cumprimenta olhando nos olhos e trazendo todo foco de seu corpo em sua direção”, já o foco indireto seria “quando alguém lhe diz “bom dia” beijando seu rosto e, ao mesmo tempo, acena para um grupo de amigos, arruma a bolsa e tenta sentar-se” (FERNANDES, 2006, p. 126).

Laban nos diz que

o fator de movimento-Espaço pode ser associado à faculdade humana de participação com atenção. A tendência predominante aqui é a de orientar-se a si próprio e a de descobrir um relacionamento com um objeto de interesse, seja de modo direto e imediato, seja de modo cauteloso e flexível. (LABAN, 1978, p.185)

“Este fator relaciona-se com o ‘onde’ do movimento, o pensamento, a atenção ao realizá-lo” (FERNANDES, 2006, p.127). É só a partir do momento em que sabemos “onde” estamos, que passamos a observar com atenção tudo e todos que estão em nossa volta. Esse é o momento em que ocorre a relação do “eu” com o universo. Uma comunicação corporal se estabelece. Passamos a ter o que chamamos de “noção de espaço”.

Tal noção é fundamental para a dança, tanto para quando se dança só quanto em conjunto, pois trata-se da atenção durante a utilização do espaço no qual nos encontramos com relação à realização de nossos movimentos, e/ou aos movimentos dos outros que compõem o mesmo espaço, para evitar que aconteça de uma pessoa se esbarrar na outra, ou até mesmo sair do espaço.

É necessário que tenhamos conhecimento dos dois tipos de foco de atenção (direto/unifoco e indireto/multifoco), e, portanto, devemos treinar para que saibamos

utilizá-los. Com este entendimento propus a primeira dinâmica, que consistiu em aguçar a atenção, a capacidade de observação e a concentração.

Pedi a eles que se separassem em duplas, sendo que os dois participantes deveriam ficar em pé, um de frente para o outro, e deveriam escolher um para ser o observador, e conseqüentemente, o outro seria o observado.



Figura 9: Dinâmica de Observação- Atenção
Fonte: Acervo pessoal- Laboratório de Educação Músico-Corporal

O observador deveria prestar atenção em todos os detalhes do observado: como o cabelo está, se usa acessórios, maquiagem, forma da roupa, etc. o máximo de detalhes que conseguisse captar.

Em seguida, ao concluir sua observação, o observador deveria virar de costas, e enquanto isso, o observado alteraria vários detalhes em si próprio:



Figura 10: Dinâmica de Observação- Atenção (trocando detalhes)
Fonte: Acervo pessoal- Laboratório de Educação Músico-Corporal

Ao desvirar o observador era desafiado a encontrar o que foi alterado.



Figura 11: Dinâmica de Observação- Atenção (descobrimo detalhes alterados)
Fonte: Acervo pessoal- Laboratório de Educação Músico-Corporal

Caso este não conseguisse perceber todas as mudanças, o observado o diria. Após isto, trocaram-se os “papéis”. Quem era o observado passou a ser o observador e vice-versa.

Neste exercício ninguém conseguiu captar todos os detalhes, uns dos outros:

“Eu, particularmente tenho um pouco de dificuldade. Porque eu tenho déficit de atenção, confirmado já com tratamento e tudo. Então, concentrar para fazer alguma coisa é meio complicado. Na questão da primeira dinâmica de percepção lá do colega, o que foi que mudou. Tipo, meio que fica aquela coisa, mais ou menos tu sabes o que a pessoa vai mudar, então tu já ficas mais naquilo, mas na hora tu não percebes aquilo, e vês outra coisa e realmente não era aquilo... e embanana um pouquinho. Pra mim mesmo deu uma enrolada”. (Carol Sarquis)

“De perceber, de olhar, tenho um pouquinho de problema em relação a prestar atenção. Tão prova que, eu não consegui prestar atenção em mim! Teve uma falha que eu esqueci que eu tinha mudado, e eu tinha esquecido de falar que ela tinha esquecido de apontar esse problema também. Então, eu acho que é um trabalho importante de percepção, de você perceber o outro, de perceber a questão de figurino. Eu penso e redimensiono esse pensamento em vários contextos dentro da proposta. Então, eu acredito que essa questão de reconhecer, de perceber, é muito importante”. (Antônio Cunha)

“Eu acho que eu não senti muita dificuldade. Porque, eu sou muito assim atenciosa, com esses negócios de detalhes...” (Emylle Monteiro)

Foi possível perceber que esta dinâmica foi um grande desafio para eles, e estimulou o aumento da concentração e da capacidade de atenção dos participantes, atingindo assim seu objetivo. Isso foi fundamental para prepara-los para a próxima dinâmica, onde visei treinar o unifoco e o multifoco.

Primeiramente, dei uma bola para um deles, orientei que caminhassem no espaço e o seguinte comando: “quando eu bater palma, todos devem parar e quem está com a bola, jogue-a para o outro imediatamente”.

Nesta dinâmica, todos os participantes deveriam estar muito atentos a tudo e a todos (ao espaço e aos que o compunham). Aquele que estava com a bola deveria estar muito atento aos demais participantes, sempre caminhando olhando em seus olhos, já que ao bater da palma deveria imediatamente parar e jogar a bola para um deles, sem desviar o foco para realizar a ação. Já os demais participantes deveriam estar focados na bola durante o caminhar, para que quando o que está com a bola jogasse-a todos estivessem preparados para recebê-la.



Figura 12: Dinâmica de Bola- treinando o foco.
Fonte: Acervo pessoal- Laboratório de Educação Músico-Corporal

Gradativamente eu pedia para eles aumentarem a velocidade dos passos até chegarem à corrida. E logo após interrompi a dinâmica.

“Eu já senti um pouquinho mais de dificuldade, e um certo desespero, com medo de errar, de não acertar e tinha que ficar prestando atenção na bola, e aí, tinha certos momentos que eu não sabia se eu prestava atenção na bola ou no olhar da pessoa, e aí eu fiquei um pouco confusa quanto a isso, mas foi muito gratificante”.
(Emylle Monteiro)

“Da ‘palma’, a de jogar a bola é de você estar em alerta com as pessoas que estão num espaço cênico, de você perceber o outro. Então, eu acredito que é um

exercício, que a gente tem que fazer e, perceber o outro, sempre tem que tá ligado, foco, olho com olho, o outro tem que tá percebendo. Que se tem muitas coisas que se tá em jogo naquele momento, é a dinâmica corporal, é a bola, é você observar o outro e tem que trabalhar isso tudo”. (Antônio Cunha)

“Eu tenho medo de bola! Eu uso óculos, então, tacar a bola na minha cara eu fico agoniada, então ficava aquela coisa... a bola vem, e eu vou pegar a bola, e calma, ela tem que bater palma, e a bola e, caramba, a bola! Tanto é que teve uma hora que jogou a bola e eu me desviei porque eu pensei que ia pegar na minha cara. Então tem tudo isso, que coisa! E ainda tem a questão de perceber o tempo do olhar do colega”. (Carol Sarquis)

“Não achei dificuldade nenhuma trabalhar com a bola”. (Lidyane Ramos)

Nesta dinâmica, algumas vezes, eles se desconcentraram e desviaram o foco, e, conseqüentemente, na hora da palma, o que estava com a bola quando a jogava esta acabava não chegando em ninguém, e caía no chão. E quanto à palma, o comando da ação imediata não aconteceu, em alguns momentos, já que eles demoravam para jogar a bola, ou seja, já haviam perdido o foco.

Tendo feito tais dinâmicas para trabalhar com as qualidades do fator de movimento “espaço”, o próximo passo era relacioná-las à música através do parâmetro do som “timbre”.

Timbre, segundo Schafer (1991, p. 75), é a “cor do som, a estrutura dos harmônicos, (...) traz a cor da individualidade à música. Sem ele, tudo é uniforme e invariavelmente cinza, como a palidez de um moribundo”. Para ele, o timbre é uma superestrutura capaz de caracterizar o som de cada instrumento, sua identidade, de maneira que possamos facilmente diferenciá-los.

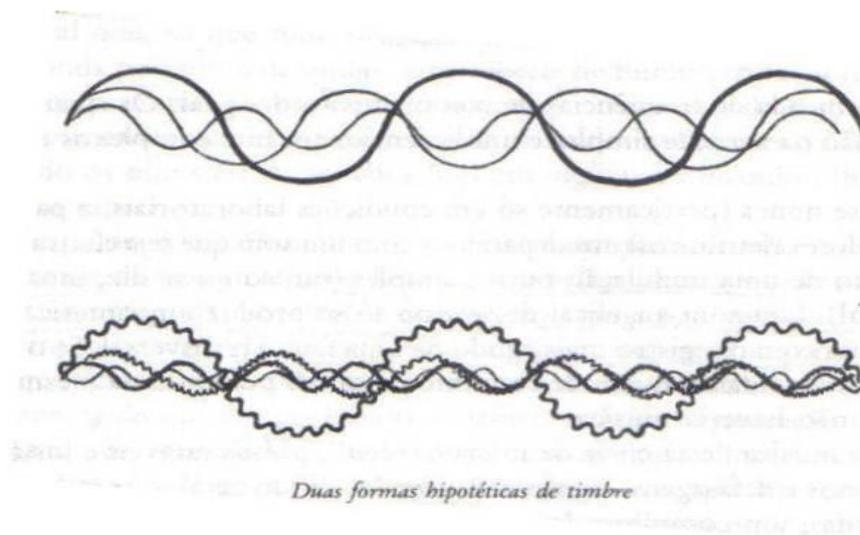


Figura 13: Formas de representação do timbre
Fonte: WISNICK, 1989, p. 22.

Um exemplo de timbre, para melhor compreensão, é a nossa própria voz, que também é nossa identidade. Quando uma pessoa que conhecemos se põe a falar, é possível reconhecermos quem é sem precisarmos vê-la. No entanto, além de ser o timbre uma espécie de identidade, esse reconhecimento se dá através da atenção.

Portanto, para que eu pudesse estabelecer a relação que propus, pedi que recomeçassem a dinâmica anterior, mas agora ao invés de caminharem, dançassem, no entanto, só quem estivesse com a bola poderia dançar, permanecendo os demais caminhando, mantendo os focos de atenção.

Para auxiliar na movimentação, inseri a música “Bachianas Brasileiras nº 7 de Villa Lobos. (FAIXA 5- CD LABORATÓRIO). Porém, não disse a eles nada a mais a respeito da relação da dinâmica com a música.

Nesta música cada instrumento soa em destaque (um de cada vez – porém, executando o mesmo tema musical), com relação aos demais que fazem a “base” da música. É como em um ballet de repertório, o corpo de baile dançando sua coreografia, e a bailarina solista dançando seu solo, tudo acontecendo ao mesmo tempo.

A cada troca de instrumento eu batia palma, e quem estava com a bola jogava para o outro participante que ao recebê-la realizava sua dança, juntamente com a entrada do instrumento. Ou seja, estabeleci a relação da dança com a música fazendo com que cada um dos participantes correspondesse a um determinado instrumento.

Logo em seguida, retirei a bola da dinâmica e continuei dando o mesmo comando (palma). Agora, sem a bola, eles deveriam estar mais atentos ainda, um para com o outro, e com o espaço, para que cada um realizasse sua dança, sendo um por vez, sem combinação de ordem, apenas utilizando a atenção e concentração. Sendo assim, deveriam fazer um movimento indicativo de entrega do momento de sua dança para o outro colega.



Figura 14: Sem a bola- Indicando a troca através do movimento
Fonte: Acervo pessoal- Laboratório de Educação Músico Corporal.

Posteriormente pedi que eles prestassem atenção durante sua dança, na música que estava tocando, e tentassem perceber no momento da palma (da troca), se havia alguma diferenciação, alguma troca/alteração/indicação na música.

Tendo feito isso, o próximo passo foi avisá-los que não daria mais nenhum comando, e pedi apenas que estivessem atentos para que realizassem a troca conforme acreditassem que a música também houvesse tido alteração. E depois de muitas tentativas, interrompi a dinâmica.

Após tal experiência, disse para eles qual estava sendo minha referência para bater palma e apresentei a proposta de relação que estabeleci entre dança e música, explicando que o elemento “atenção” atuava como ponto de interseção entre o fator de movimento “espaço” e o parâmetro do som “timbre”.

“A dificuldade chegou quando colocou a música. Porque tem diferenças, tem instrumentos diferentes na música e, às vezes é pouco perceptível pra mim. Então, tem momentos que eu, será que é esse mesmo instrumento? É outro instrumento? E eu já fiquei preocupada. Então já começa ali o nervosismo. Será que eu vou, no momento certo, conseguir encaminhar o colega porque tem que fazer indicação pro colega. E muitas vezes eu me senti um pouco insegura pra passar o movimento pro colega. Mas eu consigo escutar, eu consigo perceber que há instrumentos, não consigo identificá-los. Mas é isso que me deixa nervosa. Então eu achei um pouco mais dificultoso quando a música em si começou. Se tu disseres qual é o ponto que entra algum instrumento tal? Eu não vou saber te dizer. Eu vou muito assim pelo que eu sinto, mas identificar eu ainda não consigo. Mas acho bacana essa dinâmica porque, faz a gente buscar uma outra concentração, um outro foco”. (Lidyane Ramos)

“Na parte de jogar pra dançar, tinha que perceber o momento que ia receber a bola, a movimentação das pessoas que estavam lá e não perder o foco da movimentação que estava sendo feita aqui com a bola. É meio complicado tu pensar na movimentação, ter que olhar a pessoa que está ali em volta, e esperar o momento que tem que fazer o lançamento pra mudar a movimentação. Eu senti um pouco de dificuldade nisso. Esse treinamento, pra mim, por conta dessa questão toda, é primordial, porque vai trabalhar ali justamente essa questão da concentração.

Nessa questão de percepção da música, como eu trabalho com dança de rua também, essa percepção de saber o momento da transição, o instrumento que vai entrar, ou outra coisa, é tipo, essencial pra gente. Porque a gente trabalha justamente nisso, não digo o contratempo, mas numa entrada de voz, ou numa entrada de outro instrumento, uma batida mais forte, ou uma marcação que fica ali, contínua. Ou um momento que entra tudo na música, e essa dinâmica é ótima justamente por isso, pra gente focar ali nessa questão, pra montar a coreografia, pra conseguir, até não só pra mim, mas para os alunos, quando a gente for passar essa questão de música e tal”. (Carol Sarquis)

“Essa última dinâmica agora, que foi de perceber os instrumentos musicais, foi interessante porque nós vamos aprendendo a questão de dissecar a música, de perceber os instrumentos, os detalhes, sem ter que passar por aquele processo de estudo técnico, de aprender as claves, as notas musicais, ter aquele pensamento científico. Então a gente aprendeu de uma forma até mesmo lúdica, que foi uma coisa prazerosa, então, a gente, parece que foi direto na dança, foi uma coisa mais ligada. Então, pela dinâmica, eu percebi, eu senti a música, diferente de você ter estudado, então, a gente estava exercitando, mas sentindo cada instrumento, e analisando. Toda vez que ia passando a música, repetindo, eu ia percebendo mais, sentindo mais e escavando mais, e aumentando as possibilidades e as propostas coreográficas nas quais eu posso utilizar nas minhas escutas de dança, na linguagem da dança contemporânea. Eu acredito que em todas as linguagens, no ballet clássico e em todas as propostas dá para inserir essa dinâmica. Então, é muito produtivo, eu vou levar isso pra minha didática de ensino porque percebi que quando utilizo uma música eu deixo muita coisa passar. E a partir dessa dinâmica eu já consigo ver mais possibilidades”. (Antônio Cunha)

“Eu senti bastante dificuldade. Eu acho que eu me fechei um pouquinho mas, conseguia identificar que trocava a música, mas, uma das vezes, eu senti que a música ia mudar, e aí eu passei antes da música mudar. Já na outra, eu não consegui. Quando eu identifiquei que a música mudou, eu não consegui passar, eu continuei. Foi muito bom todas as dinâmicas de hoje, vai somar muito! Eu acho que, o que eu aprendi aqui, no dia de hoje, eu não aprendi em toda disciplina de dança e música que

teve na faculdade. Não teve nada disso, foi muito bagunçado, e hoje, aqui, foi muito pontuando o que é importante na música, que a gente não percebe, que é realmente isso, o professor coloca, escolhe aquela música pra aquela coreografia, ah, é uma música bacana, é uma música que está fazendo sucesso no momento. E aí aquilo que tu vai dançar, tu não entende. Tu faz passo que determinam, que tu não sabe, e as vezes nem está batendo na música. E eu acho que eu nunca tinha me ligado nisso, nunca tinha pensado nisso, em colocar mesmo a música, o quê que tem na música?, estudar a fundo a música. Então eu acho que isso vai servir muito pra minha atuação profissional”. (Emylle Monteiro)

Com isso, pedi que repetissem a última dinâmica e prestassem atenção, pois haveria um momento indicativo na música em que eles deveriam dançar todos ao mesmo tempo, e disse que eles deveriam reconhecer qual seria esse momento. Assim estabeleci relação com um outro elemento musical que também se faz da união/combinção de cores (timbres) de cada instrumento, que é a textura.

A textura “refere-se ao aspecto resultante da verticalidade de uma estrutura musical, ou seja, de como as partes ou vozes de uma obra são combinadas” (CAZNÓK, 2003, p. 104).

Esse parâmetro musical traz consigo o contraponto que, segundo Schafer (1991, p.85), é uma “textura produzida por um diálogo de linhas. (...) é como se fossem diferentes interlocutores com pontos de vista opostos”. E, ainda, diz que os contrapontos são capazes de produzir dois tipos de textura, a densa e a clara. A primeira acontece quando muitas linhas musicais são combinadas e a outra com poucas linhas, dando o exemplo de quarenta linhas e duas linhas, respectivamente. Porém, “o objetivo é que se possa ouvir o que está acontecendo”.



Figura 15: Reconhecimento da Textura- Movimentação em Conjunto
Fonte: Acervo pessoal- Laboratório de Educação Músico Corporal.

Nesta questão da compreensão da textura, de forma prática (experimentando), foi bem mais fácil! Todos conseguiram perceber o momento em que a música indicava que deveriam dançar juntos, e assim o fizeram. E aqui se completou a relação.

Contudo, nenhum deles comentou sobre esta última dinâmica, talvez por não terem sentido dificuldade. Portanto, a partir de suas falas é possível perceber que houve uma dificuldade muito grande em escutar a música e pensar a dança em uma só tarefa. Foi difícil para eles perceberem o timbre de cada instrumento, na música utilizada, logo, foi um pouco trabalhoso estabelecer relação com a dança como propus, onde a relação do timbre de cada instrumento seria um bailarino com sua dança, com sua identidade, cada um com sua forma de realizar um movimento, sendo feito de forma isolada. Porém, com a repetição, tudo foi ficando mais fácil de ser compreendido.

Já a compreensão da textura, como sendo a combinação/união de todos os instrumentos (timbres) em uma mesma música, e transpondo para a dança a mesma compreensão, ou seja, no momento em que os instrumentos tocassem juntos, todos eles fizessem seus movimentos juntos, cada um com a sua dança, foi bem mais fácil.

Ao final, no entanto, após explicar o que realmente trabalhamos, eles puderam compreender a relação da música e da dança através destes elementos, e viram

também outras possibilidades de trabalhar os mesmos elementos em seus gêneros de dança

E além disso, para mim, o que muito acrescentou para o pensar das próximas propostas foi sobre a forma como se conduz uma experiência. Através dos relatos, pude perceber que a forma como conduzi essa proposta foi bem diferente do que eles já haviam experimentado, o que lhes proporcionou o aumento e o cuidado com a atenção, que os acompanhou até o final da experiência.

Quando vamos assistir a um concerto, assim como a um espetáculo, as vezes ou nossa atenção se volta para o som de um instrumento e/ou a dança de um bailarino que está solando em meio aos demais (foco direto), ou conseguimos prestar atenção a tudo o que acontece ao mesmo tempo (foco indireto).

Da mesma forma, do outro lado, o músico e/ou a bailarina que estão realizando suas performances, devem ter atenção no que estão fazendo como também devem atentar-se a tudo e a todos que também estão envolvidos neste fazer.

Esta foi a segunda relação estabelecida, tendo a ATENÇÃO como ponto de interseção.

2.2.2 PESO X INTENSIDADE: *terceiro encontro*

Este encontro aconteceu no dia 16/10/2015, no TUCB/ ETDUFPA e tive a presença dos participantes: Antônio Cunha, Carol Sarquis, Emylle Monteiro e Lidyane Ramos.

Nele trabalhamos a relação entre o Fator de Movimento *Peso* e *Parâmetro do Som Intensidade*.

O fator peso, segundo Mommensohn e Petrella (1991, p. 126) “é o terceiro elemento a surgir no desenvolvimento da pessoa. Suas qualidades são ‘leve’ e/ou ‘firme’”. Segundo o autor, este fator é muito importante pois significa “conquista da verticalidade”. Ou seja, ao chegarmos à posição “de pé”, com o peso do corpo passando do apoio de quatro bases (engatinhar) para apenas duas, a musculatura do corpo já conseguiu se estabilizar perante a força da gravidade.

Este fator também ajuda muito a aguçar a percepção corporal de si e dos outros e a distribuir melhor o peso no “centro de leveza (região

escapular) e no “centro de gravidade” (região pélvica)”. Como é importante saber distribuir o peso nesses centros! (MOMMENSOHN; PETRELLA, 2006, p. 127).

Além disso, ao criar uma noção sobre o peso do próprio corpo, passamos a observar a relação de peso também em objetos, fazendo a distinção do que é leve e do que é pesado.

Fernandes diz que “o fator peso refere-se a mudanças na força usada pelo corpo ao mover-se, mobilizando seu corpo para empurrar, puxar ou carregar objetos, tocar em outro corpo” (FERNANDES, 2006, p. 131).

Para Laban, “o fator de movimento- Peso pode ser associado à faculdade humana de participação com intenção. O desejo de realizar alguma coisa pode apoderar-se da pessoa às vezes de modo poderoso e firme e, em outras, leve e suavemente”.

O elemento “firme” do esforço consiste de uma resistência *forte* ao peso e de uma sensação de movimento, *pesada*, ou sensação de peso.

O elemento “toque suave” ou “leve” do esforço consiste de uma resistência *fraca* ao peso e de uma sensação de movimento *leve*, ou ausência de peso. (LABAN, 1978, p. 120)

Fernandes (2006, p. 132) esclarece a independência entre peso em quilos e o fator peso, onde “uma pessoa pode ser pesada e ser expressivamente leve, enquanto uma pessoa magra pode ser forte. O importante é *como* o corpo usa sua força, e não a quantidade de massa muscular existente no corpo”.

Para facilitar o entendimento, pode-se resumir que o peso “analisa o movimento em termos da quantidade de força despendida para realizá-lo, ou seja, é a energia do movimento” (ALVES, 2008).³²

É fundamental termos noção e controle da quantidade de energia ao realizarmos nossos movimentos, principalmente na dança já que esta é entendida também como “uma possibilidade de expressão e também de comunicação humana” (BARRETO, 2008, p.101). Na dança, nossos corpos, através de movimentos, expressam nossos sentimentos e emoções, e o uso consciente da energia proporciona ao espectador o entendimento dos mesmos.

³² Disponível em: <http://teatrofigurinoecena.blogspot.com.br/2008/08/o-corpo-em-movimento-um-lugar-fartil-de.html>, acesso em 19/11/2015.

Com base nisto propus a primeira dinâmica que consistiu em descobrir várias formas de trabalhar as transferências de peso (transferência do centro de gravidade) a partir das trocas de pontos de apoio.



Figura 16: Experimentando pontos de apoio.
Fonte: Acervo pessoal- Laboratório de Educação Músico-Corporal.

O comando dado foi que eles deveriam escolher um lugar para ficar e lá fazer esses experimentos, sem deslocamentos. E que o momento de troca dos pontos de apoio deveria acontecer apenas quando eu batesse palma.

Solicitei a eles que explorassem ao máximo várias formas de distribuir o peso, bem como prestassem atenção na força que estavam utilizando para realizar tal ação, e que deveriam sustentar pelo menos dois segundos cada apoio encontrado.

Nesta dinâmica foi possível perceber que eles buscavam encontrar formas diferentes em distribuir o peso do corpo nos pontos de apoio, no entanto, houve situações em que o corpo não estava pronto para sustentar a posição. E em alguns momentos em que eu batia palma alguns deles não conseguiram estabilizar em uma posição.

Observei também que em certos momentos, eles escolhiam trabalhar em suas zonas de conforto, escolhendo apenas um nível, fazendo aquelas posições que já são de costume em suas práticas:

“Foi muito interessante pelo fato da gente estudar, quais são as nossas possibilidades de apoio e explorar o plano alto, médio e baixo. Apesar de que eu senti que eu não fiquei muito no plano baixo, mas as possibilidades seguiam em fluxo, a partir da palma, e eu sempre tento pensar em algo diferente e não o óbvio, eu tento sempre descobrir outras possibilidades de encontro de apoio”. (Antônio Cunha)

“Eu meio que não saí da minha zona de conforto, fiquei naquilo que achava mais seguro de fazer”. (Carol Sarquis)

“Eu não senti tanta dificuldade, eu procurei não fazer o óbvio. Eu procurei dentro do meu corpo, encontrar outras formas de apoio, outros pontos de apoio”. (Emylle Monteiro)

“Os apoios que foram um pouco dificultosos pra mim. Porque é o momento que a gente vai tendo a indicação para fazer os pontos de apoio. Logo no começo é rápido, três pontos, quatro pontos, a gente já consegue definir. Mas, quando a gente bota uma dificuldade pra gente mesmo: não eu quero fazer três pontos, aí o negócio já pega”. (Lidyane Ramos)

As dificuldades sempre irão existir quando nos colocamos a experimentar algo novo. Em seus depoimentos, vê-se que se preocuparam em descobrir outros caminhos para encontrar os pontos de apoio. Uns dizem que sentiram dificuldades e outros não, já outro preferiu não sair da zona de conforto, aliás essa é uma das maiores dificuldades que encontramos em nosso fazer, no entanto é necessário buscarmos sempre outros caminhos para que nosso vocabulário de movimentação seja ampliado, era essa a proposta.

A segunda dinâmica consistiu em reconhecer “como o corpo usa sua força”, a quantidade de energia a ser despendida para a realização de determinados movimentos. O primeiro comando foi para que eles se deslocassem no espaço realizando movimentos fortes. Em seguida, movimentos fracos. Depois pedi movimentos pesados, e, por último, movimentos leves. Destinei alguns minutos para o experimento de cada uma destas qualidades de movimento.



Figura 17: Experimentando qualidades de movimento.
Fonte: Acervo pessoal- Laboratório de Educação Músico-Corporal.

Nesta dinâmica notei que eles encontraram muita dificuldade, primeiramente em estabelecer relação com a dinâmica anterior, incorporando-a nesta. A outra foi em relacionar as palavras à sua movimentação, uma vez que as palavras se parecem, e/ou encontram-se muito próximas, mesmo possuindo significados diferentes. Porém, entre o forte e o pesado, foi mais fácil para eles distinguir, o que foi realmente difícil foi a diferença entre o fraco e o leve:

“Quando o movimento é forte, a gente tenta fazer o máximo possível pra demonstrar essa força toda, e a gente acabar esquecendo dos pontos. Então, eu particularmente esqueci dos pontos. Pouquíssimas vezes eu utilizei o chão, ou seja, o nível baixo, eu foquei mais em fazer os movimentos dos níveis alto e médio. Então, o meu foco ficou somente nas intensidades do movimento, e acabei esquecendo dos pontos”. (Lidyane Ramos)

“Eu senti uma dificuldade de distinguir o leve com o fraco então eu acredito que é um exercício que se tem que trabalhar, e eu acredito que foi muito produtivo também, e é algo que eu tenho que levar atenção”. (Antônio Cunha)

“Eu esqueci totalmente a primeira dinâmica. Essa questão do diferenciar do pesado e do forte, eu tive dificuldade nisso, por incrível que pareça nessa parte do forte e do pesado, da movimentação, se é a mesma ou se não é a mesma. Já do leve e do fraco, é a mesma coisa”. (Carol Sarquis)

“Eu senti mais dificuldade de diferenciar o leve, do suave (fraco!). Que eu acho que... a gente confunde um pouco, a gente acaba misturando os dois. E, eu senti muita dificuldade, nesse ponto”. (Emylle Monteiro)

Realmente, as palavras se parecem, no entanto, possuem significados diferentes. Isto não quer dizer que um não possa caminhar junto com o outro. Mas tudo se tornou mais difícil quando foram separadas essas qualidades.

E ao perceber essa dificuldade deles, expliquei o que poderia ser um referencial para a movimentação deles, dizendo que o *forte* seria *muita energia*, o *fraco* seria *pouca/quase sem energia*, já o *pesado* seria *muita resistência*, e o *leve*, *pouca/quase sem resistência*. E pedi para eles pensarem nisto e como poderiam transpor esses significados em movimentos. E, mesmo assim, as dificuldades permaneceram.

Isto me levou a pensar que em suas práticas eles pouco pensam no estudo das qualidades do movimento, para a exploração de energias a serem nele utilizadas. No entanto, acredito que isso é uma das formas de dar sentido à dança que fazemos, uma vez que se utilizarmos a energia certa para aquilo que queremos transmitir através de nosso corpo, permitiremos que o espectador compreenda com mais facilidade nossa proposta.

A partir desta dinâmica, a relação entre dança e música que propus seria estabelecida. Isto porque na música, através do parâmetro intensidade, também estamos lidando com o uso da energia para a emissão do som.

Intensidade, segundo Wisnik (1989, p. 23), “é uma informação sobre um certo grau de energia da fonte sonora”. E explica como se dá essa relação energética:

O som que decresce em intensidade pode remeter tanto à fraqueza e à debilitação, que teria o silêncio como morte, ou à extrema sutileza do extremamente vivo (podendo sugerir justamente o ponto de colamento e deslocamento desses sentidos, o ponto diferencial entre a vida e a morte, aí potencializados). O crescendo e o fortíssimo podem mandar, por sua vez, um jorro de explosão proteínica e vital

emanando da fonte, ou a explosão mortífera do ruído como destruição, como desmanche de informações vitais. Falta ou excesso de intensidade (embora a rigor só possam ser avaliados no contexto formal em que aparecem, denunciando a sua estratégia específica) são índices diferenciais de força (potenciômetro das medidas humanas frente aos movimentos do mundo). (WISNIK, 1989, p. 23)

Se tratamos intensidade como sendo índices diferenciais de força, podemos ter sons fortes ou fracos, além de suas variações. Na música, temos representando o extremo fraco como sendo o pianíssimo (*pp*) e o extremo forte como sendo o fortíssimo (*ff*), e essas forças sobre o som emitido nos conduzem a variadas sensações.

Sobre o sentido de intensidade (forte e fraco), empregando o termo amplitude, Murray Schafer (1991, p. 77) define: “Som forte – som fraco. Adição da terceira dimensão ao som pela ilusão de perspectiva”. Ele considera um som forte como sendo Concêntrico, ou seja, é como se estivesse “carregando um grande peso em direção ao centro de gravidade”, e o som fraco considera ser Excêntrico, ou seja, é como se estivesse se dissolvendo no espaço, “escapando dele mesmo”, busca o silêncio.

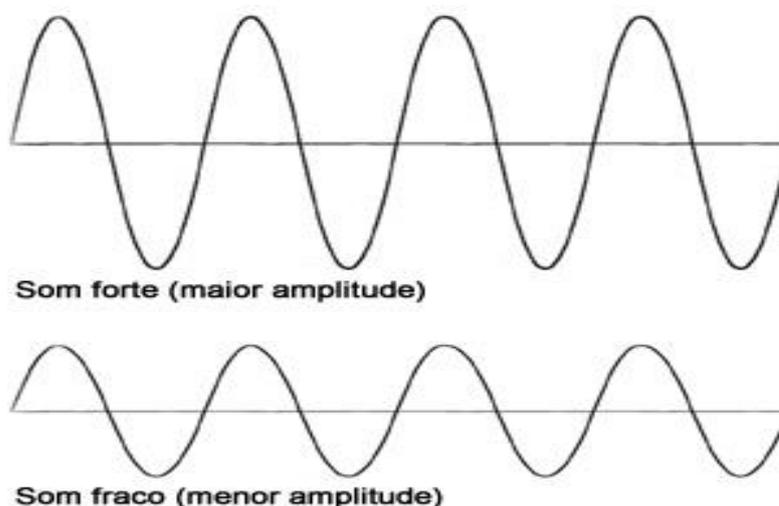


Figura 18: representação da intensidade: som forte e som fraco.

Fonte:

https://www.google.com.br/search?q=imagem+de+intensidade+par%C3%A2metro+do+som&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjL2qpp4J3NAhWCQSYKHSGICGEQ_AUICCGB&biw=1242&bih=606#imgsrc=6QJsqz1VrvoW5M%3A

Entendendo que a energia pode se apresentar através de quatro qualidades: forte, fraco, pesado e leve, tanto no fator peso quanto no parâmetro intensidade,

escolhi três músicas e retirei destas os trechos em que nelas aparecem tais qualidades:

Para o forte e fraco utilizei a obra: Sinfonia nº 5, 2º Movimento, do compositor: Gustav Mahler (FAIXA 6 e 7- CD LABORATÓRIO). Para o pesado utilizei a obra: Sinfonia nº 5, 1º Movimento, do compositor: Gustav Mahler (FAIXA 8- CD LABORATÓRIO). E para o leve utilizei a obra: Entr'acte da ópera Carmem, do compositor: Georges Bizet (FAIXA 9- CD LABORATÓRIO).

Pedi a eles que ao escutarem a música, tentassem perceber qual qualidade de movimento, dentre as quatro que experimentaram anteriormente, mais se assemelhava, ou melhor se relacionaria, e assim, realizassem sua dança combinando seus movimentos com a música.

Repeti o mesmo experimento por duas vezes, para que eles pudessem captar melhor o que a música trazia como elemento, pedindo que prestassem atenção naquilo que mais sobressaía em cada música:

“Foi bastante produtivo porque a gente teve que destrinchar, saber a qualidade de movimento, de acordo com o timbre da música, com a qualidade da música”. (Antônio Cunha)

Na entrevista coletiva³³, o que sobressaiu em suas falas foi sobre as dinâmicas anteriores à inserção da música, visto que a dificuldade que eles encontraram em realizar os movimentos sem a música foi muito grande. Sendo assim, eles transportaram a mesma dificuldade para reconhecer na música as qualidades.

Eles conseguiram reconhecer o forte, o pesado, e o leve, porém o fraco não foi percebido. Então, tive que mostrar na música o que seria o fraco, conversei com eles sobre a forma como eles estavam realizando o movimento e disse que queria ver a diferença de um para o outro, que eles precisavam descobrir em seus corpos como expressar tais qualidades, porque isso tudo é um processo, e o laboratório foi criado para ser um lugar de experimentos. E pedi a eles que repetissem a dinâmica. Mas, mesmo assim, foi muito difícil para mim, enquanto espectadora, distinguir um do outro.

³³ Todas as entrevistas (depoimentos) foram concedidas no mesmo dia e ao final deste experimento.



Figura 19: Experimentando qualidades de movimento na música
Fonte: Acervo Pessoal- Laboratório de Educação Músico-Corporal

Entendo que na dança, às vezes é possível compreender o sentimento e a intencionalidade da proposta, através dos movimentos do bailarino, isso deve-se ao uso consciente da energia. Da mesma forma, quando o bailarino não entende como usar sua energia para transmitir a mensagem, a dança se resume em mera reprodução de movimentos sem nenhum sentido.

Na música acontece da mesma forma, quando vamos a um concerto, as vezes somos conduzidos sonoramente à variadas sensações, e outras vezes, não sentimos nada, é como se a música fosse apenas reprodução de notas. O músico também precisa estudar sobre como utilizar sua energia para poder interpretar uma obra com magnitude.

Esta foi a segunda relação estabelecida, tendo a ENERGIA como ponto de interseção.

2.2.3 TEMPO X DURAÇÃO: *quarto encontro*

Este foi o quarto encontro, e aconteceu no dia 23/10/2015, na Sala 08 da ETDUFPA, e teve como participantes: Silvana Farias, Carol Sarquis e Antônio Cunha.

Neste, foi trabalhada a terceira relação: Fator de Movimento *Tempo* e Parâmetro do Som *Duração*.

Segundo Mommensohn e Petrella (2006, p. 127), o fator de movimento tempo, “é o quarto e último elemento a surgir no desenvolvimento da pessoa”. Segundo ele, para se ter domínio sobre o tempo é necessário ter maturidade. Por isso, as crianças às vezes tratam o “ontem” querendo dizer “amanhã”; a relação do tempo ainda não está, certamente, sendo compreendida.

Nos estudos de Laban (1978, p. 185), “o fator de movimento- Tempo, pode ser associado à faculdade humana de participação com decisão”, que pode ser tomada subitamente (rápida) ou sustentadamente (lenta).

Fernandes (2006, p.135) explica que o tempo é o Indicador da variação de Velocidade no movimento, que pode ser definido como movimento acelerado e desacelerado, estando essas qualidades de movimento diretamente ligadas ao sistema endócrino e nervoso. E considera que um tempo constante representa ausência do fator tempo.

Em uma análise dos elementos do esforço que constituem o fator de movimento tempo, dividido em súbito e sustentado, se pode compreender da seguinte maneira:

O elemento de esforço “súbito” consiste de uma velocidade rápida e de uma sensação de movimento, de um espaço *curto* de tempo, ou sensação de instantaneidade.

O elemento de esforço “sustentado” consiste de uma velocidade lenta e de uma sensação do movimento de “longa” duração, ou sensação sem fim. (LABAN, 1978, p. 120)

Além disto, Mommensohn e Petrella nos fala ainda da existência de dois tipos de tempo: o métrico e o não-métrico:

É importante salientar a existência dos tempos métrico e não-métrico. O ritmo interno ou biológico (as batidas do coração, a circulação sanguínea, a respiração) é o “não-métrico”, fundamental nas improvisações e em vários momentos da vida, nos quais cada um possa responder ao tempo como queira.

O “métrico” é o da adequação a uma música ou a um ritmo de trabalho, importante também (MOMMENSohn; PETRELLA, 2006, p. 127).

Sendo assim, nosso referencial para o fator tempo está em compreender o ritmo, e a variação de velocidade, bem como suas qualidades- curto, longo, rápido e lento.

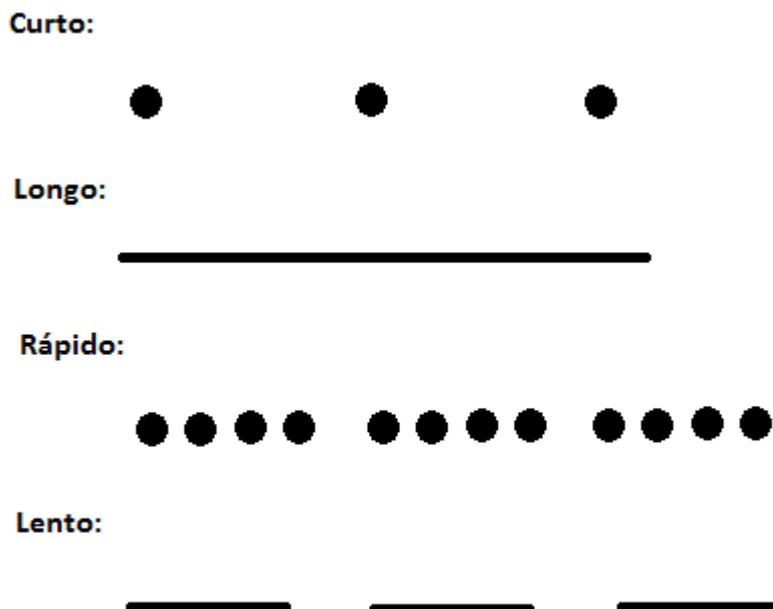


Figura 20: Representação gráfica de qualidades do fator tempo
Fonte: Acervo pessoal- Criação própria

A partir disso, propus a primeira dinâmica, que consistiu em fazer com que os participantes percebessem o ritmo. Portanto, pedi a eles que caminhassem pela sala tomando como referência o som das palmas, o ritmo, que estaria sob meu comando, ou seja, cada palma deveria corresponder a um passo dado.

Comecei o bater de palmas com um ritmo bem lento, fui acelerando até chegar no mais rápido possível, que correspondeu à corrida. Logo após trabalhei alternando os ritmos, para que eles exercitassem a atenção quanto à variação da velocidade.



Figura 21: Caminhando no ritmo das palmas
Fonte: Acervo pessoal- Laboratório de Educação Músico-Corporal.

Nesta dinâmica eles não apresentaram dificuldades para realizar a ação obedecendo o comando.

“A primeira dinâmica é bem mais simples da gente conseguir identificar o tempo com uma palma, com um comando ali”. (Carol Sarquis)

Sendo assim, na próxima dinâmica, propus trabalhar quedas e recuperações de acordo com o tempo destinado à realização, e depois obedecendo às qualidades-curto, longo, rápido e lento. Abandonei as palmas e utilizei a voz para dar os comandos.

Primeiramente disse a eles que deveriam iniciar em pé. O comando foi para que eles utilizassem oito tempos (de 1 a 8), tanto para chegar no chão quanto para retornar para a posição inicial, e desde já pedi a eles que pensassem em formas diferentes para realizar tais ações. Logo em seguida reduzi para 4 tempos, depois para 2, e por último, 1 tempo.



Figura 22: Treinando quedas e recuperações de acordo com o tempo
Fonte: Acervo pessoal- Laboratório de Educação Músico-Corporal.

Posteriormente, utilizando a voz, sem qualquer outro auxílio, pedi que realizassem o mesmo exercício, mas agora percebendo as qualidades. Para isso, busquei, ao falar, deixar bem claro a diferença entre curto e rápido, longo e lento, de modo que eles pudessem distinguir melhor. Dei a eles algumas referências: o curto seria um movimento seco, fotográfico, o longo, seria a extensão máxima de cada movimento, expansão, já o rápido seria uma movimentação feita de forma acelerada, enquanto que o lento, desacelerada. No entanto, eles não conseguiram compreender muito bem a diferença entre o lento e o longo, na questão de escolha de movimentos:

“A maior dificuldade que eu pude perceber, é na diferença dos tempos. Principalmente entre os longo e o lento. Porque a teoria é linda e maravilhosa, a gente sabe. Na hora de fazer os movimentos é complicado”. (Silvana Farias)

“Eu acho que eu senti dificuldade quanto a questão de divisão do tempo do lento e do longo. Pelo menos para a minha cabeça é muito pequena a diferença entre um e outro”. (Carol Sarquis)

“Eu acredito que resumindo tudo, é uma questão de exercício. Porque confunde um pouco o rápido com o curto, e o lento com o longo, né. Que são quatro contextos diferentes, parecidos, mais com propostas diferentes”. (Antônio Cunha)

No entanto, no decorrer dos experimentos eles foram descobrindo algumas formas de realizar seus movimentos, refletindo sobre essas qualidades. E como a proposta é de relacionar a dança com a música, para que se pudesse estabelecer, faz-se necessário entender que o fator tempo se relaciona com o parâmetro duração, por também lidar com tais qualidades.

Segundo Wesley Caesar (2003, p.21) a Duração se define como sendo o “tempo de produção do som (indicado na escrita musical pela figura da nota e pelo andamento)”. Esta indicação da Duração na escrita musical, se apresenta através de figuras que representam desde uma longa duração, chamada semibreve – que corresponde ao valor de 4 tempos –, até uma curta duração, chamada Semifusa – que corresponde ao valor de 1/16 tempos, conforme pode-se observar na tabela abaixo:

Figura	Nome	Valor
	semibreve	4
	mínima	2
	semínima	1
	colcheia	1/2
	semicolcheia	1/4
	fusa	1/8
	semifusa	1/16

Figura 23: Tabela de representação do valor das notas musicais.

Fonte: <https://www.cifraclub.com.br/aprenda/cursos/2-contrabaixo/sj-curso-de-contrabaixo-p10.html>

Assim como vimos anteriormente, para a dança, a importância de entendermos a existência dos tempos métrico e não métrico, que possuem ligação direta com o ritmo, é fundamental compreendermos que na música o tempo também apresenta essa relação, e por isso também lida com a variação da velocidade. Sendo assim, o ritmo é um elemento essencial para as duas artes.

Antes de qualquer relação a se estabelecer busquemos entender “ritmo” a partir de uma concepção de Robert Jourdain que analisa duas ideias de ritmo bem diferentes:

Por um lado, existe a noção familiar de ritmo como padrões de batidas acentuadas. Esses padrões podem variar de um instante para outro e também podem ser modificados pela sincopação e por outros dispositivos, com o objetivo de torná-los mais interessantes. Este é o “ritmo” predominante na maior parte da música popular, no mundo inteiro. Sua marca registrada é o incessante bater de tambores. Musicólogos referem-se a esse tipo de ritmo como metro.

A segunda concepção de ritmo é completamente diferente, tão diferente que, à primeira vista, pode-se considerar que nada tem a ver com ritmo. Há um tipo de ritmo que geramos o dia inteiro, o ritmo do movimento orgânico. É o ritmo do corredor e do saltador com vara, o ritmo da água numa cascata e do vento que geme, o ritmo da andorinha voando e do tigre saltando. Também é o ritmo da fala. Esse tipo de ritmo não tem as acentuações repetitivas, uniformemente compassadas do ritmo medido. Na música, ele é construído por uma sucessão de formas sônicas irregulares, que se combinam de várias maneiras, como as partes de uma pintura, algumas vezes demorando-se num apurado equilíbrio, outras unindo forças para girar, mergulhar ou redemoinhar. Por falta de um termo padronizado, isso é chamado de “fraseado”. (JOURDAIN, 1998, p. 167).

Ainda o mesmo autor considera difícil a existência da música sem a presença dos dois ritmos. E afirma que “o metro dá ordem ao tempo. (...) O metro organiza o tempo musical na pequena escala, enquanto o fraseado o organiza na grande escala” (JOURDAIN, 1998, p. 167).



Fig. 5.1. — Metro e fraseado em A Pantera Cor-de-rosa

Figura 24: Visualização da definição de padrões de ritmo-metro e fraseado.
Fonte: JOURDAIN, 1989, p. 168.

O metro, portanto, seria a marcação da música, é o que define o andamento, e o fraseado funciona como sendo o sentido da música, uma frase musical.

Para Murray Schafer (1991, p. 87) “ritmo é direção”, logo, ele tem um sentido. Por sua vez, Jourdain (1998, p. 195) diz que “afirma-se, frequentemente, que o ritmo é o aspecto mais “natural” da música, que chega à música a partir das pulsações do nosso corpo”. A partir desse pensamento, vemos que as pulsações do nosso corpo integram-se à recepção do ritmo da música pelo cérebro.

A música nos proporciona os mais longos objetos sônicos que nossos cérebros chegam alguma vez a encontrar. O cérebro exige uma maneira qualquer de quebrar esses objetos em pedaços, de modo a poder analisá-los de bocado em bocado. Não pode esperar até o fim de uma composição de dez minutos para tentar descobrir o que aconteceu. E assim o cérebro está sempre à espreita de indícios referentes ao local onde começam e terminam os objetos musicais. O que chamamos de “ritmo” existe, na música, para ajudar o cérebro nessa tarefa. O ritmo desenha linhas em torno das figuras musicais (JOURDAIN, 1998, p. 168).

Entendemos que o papel do ritmo é facilitar a captura do som para que o cérebro possa compreender e transformá-lo em sentido (dar sentido ao som). Enfim, o ritmo ajuda o cérebro a entender a música.

Sendo assim, prossegui com minha proposta, e pedi a eles que prestassem atenção na música e tentassem perceber a que qualidade de movimento ela se identificaria.

Para cada qualidade escolhi uma música: Sinfonia nº 9, 2º movimento, do compositor, para o curto (FAIXA 10- CD LABORATÓRIO); Sinfonia nº 9, 3º movimento, do compositor: Beethoven para o longo (FAIXA 11- CD LABORATÓRIO); Fliht of the Bumblebee, do compositor Rimsky Korsakov (FAIXA 12- CD LABORATÓRIO); e para o lento, Pavane for Dead Princess, de Maurice Ravel (FAIXA 13- CD LABORATÓRIO).



Figura 25: Experimentando musicalmente as qualidades do fator tempo.
Fonte: Acervo pessoal- Laboratório de Educação Músico Corporal.

Eles quase conseguiram identificar as quatro qualidades na música, porém, ao realizarem os movimentos de acordo com as mesmas, eles acabavam se confundindo. Então, pedi que eles parassem para ouvir a música, e ao entenderem e identificarem as qualidades, eles retomaram o exercício, fazendo o trabalho de forma consciente.

“Ao escutarmos a música... pelo menos eu! Teve uma pequena confusão. Nós escutamos a primeira vez, e realizamos o movimento. Aí, nós resolvemos parar e escutar somente a música. É outra coisa! Quando tu escutas a música, aí tu não tem tanta aquela preocupação de executar movimentos. Aí tu vais sentir a música, vai ver o que ela te proporciona, pra depois criar o movimento. Eu acho que rolou melhor a dinâmica depois disso”. (Silvana Farias)

“Parece que demora assim, uma vida inteira pra conseguir o movimento chegar no momento, tipo, o movimento chegou a música já passou e já é outra coisa. Mas, acho que trabalhar essa questão do ouvir, do conseguir entender essa questão dessa divisão, eu acho que dá pra trabalhar melhor a questão coreográfica, e de movimentação mesmo”. (Carol Sarquis)

Mas ao final deste encontro, expliquei para eles como foi pensada e estruturada essa relação. Dei várias indicações e pedi que repetissem uma última vez, pensando no que eu havia dito. E finalmente aconteceu. Eles conseguiram perceber, e distinguir tais qualidades, e realizar suas movimentações de acordo com as qualidades da música. E, além disso, conseguiram perceber que dentro de tal experimento podem encontrar muitas outras possibilidades.

“Então, é mais essa questão de descoberta e exercício. Eu acredito que se eu for repetir esses quatro contextos, eu vou perceber mais coisas”. (Antônio Cunha)³⁴

A dança e a música, assim como a própria vida, têm no ritmo sua essência. Uma coreografia ou uma partitura são compostas de ritmos que se alternam a todo instante dando uma direção para que a obra seja compreendida. Buscar compreender as inúmeras possibilidades de se trabalhar esses ritmos é fundamental para enriquecer uma composição, e esse experimento proporcionou aos participantes tal compreensão.

Para Dalcroze “ritmo é movimento e essencialmente físico sendo a consciência musical resultado da experiência física; a consciência do ritmo vem do aperfeiçoamento dos movimentos no tempo e espaço” (SANTOS, 1994, p. 44). E foi nesta perspectiva que busquei desenvolver essa experiência, estabelecendo esta terceira relação entre dança e música tendo como ponto de interseção o RITMO.

2.2.4 FLUÊNCIA X ALTURA: *quinto encontro*

Aqui temos a última relação que foi proposta: Fator de Movimento *Fluência* e Parâmetro do Som *Altura*.

Este encontro aconteceu no dia 06/11/2015, na sala 08 da ETDFPA, e teve como participantes: Carol Sarquis, Silvana Farias e Antônio Cunha.

Segundo Mommensohn e Petrella (1992, p. 125) o fator fluência se caracteriza como sendo o primeiro fator a surgir no desenvolvimento do ser, e “auxilia na “integração”, trata-se de sua tarefa. A integração traz a sensação de unidade corporal”

³⁴ Todas as entrevistas (depoimentos) foram concedidas no mesmo dia e ao final deste experimento.

e segundo Fernandes (2006, p. 123) a fluência enquanto fator “refere-se à tensão muscular usada para deixar fluir o movimento (fluxo livre) ou para restringi-lo (fluxo controlado) ”.

Pode entender-se como qualidade de fluência livre como “fluente, abandonada, continuada, expandida”. Já a qualidade de fluência controlada, como “cuidadosa, restrita, contida, cortada, limitada”. (RENGEL, 2005, p. 65)

O fator de movimento *fluência*, pode ser associado à faculdade humana de participar com precisão ou, dito de outro modo, de participar com progressão. Trata-se esta habilidade de harmonizar-se com o processo de realizar algo, ou seja, de relacionar-se à ação. O indivíduo pode controlar e bloquear o fluxo natural deste processo ou permitir-lhe um rumo livre e sem obstáculos. (LABAN, 1989, p. 185)

Com base nisto, propus inverter a ordem, onde a fluência deixa de ser o primeiro e passa a ser o último fator a ser experimentado neste laboratório. Tal justificativa se dá por entender que tendo vivido as relações entre dança e música, anteriores a esta última, o corpo dos participantes registrou outras possibilidades, outros caminhos para desenvolver sua movimentação. E toda essa experiência, vivida até aqui, teve o propósito de dar aos participantes, ferramentas necessárias para que buscassem aprimorar esta habilidade de “harmonizar-se com o processo de realizar” seus movimentos em dança em um diálogo constante com a música que a ela foi destinada.

Segundo Rengel (2005, p. 64) “o agente pode enfatizar, num determinado treino corporal, a vivência mais consciente da fluência e perceber que ela pode gerar atitudes internas oníricas, imaginárias, móveis, criativas”. Portanto, esta última relação que estabeleci, foi com esta intenção, de fazê-los manter contato com as experiências já vividas nos outros encontros, agora unindo umas às outras e a partir destas gerar atitudes criativas e fazê-los perceber que tais experiências os levaram a outras possibilidades de pensar em desenvolverem suas criações, seus processos.

A extraordinária estrutura do corpo, bem como as surpreendentes ações que é capaz de executar, são alguns dos maiores milagres da existência. Cada fase do movimento, cada mínima transferência de peso, cada simples gesto de qualquer parte do corpo revela um aspecto da nossa vida interior. Cada um dos movimentos se origina de uma excitação interna dos nervos, provocada tanto por uma impressão sensorial imediata quanto por uma cadeia de impressões sensoriais previamente experimentadas e arquivadas na memória.

Essa excitação tem por resultado o esforço interno, voluntário ou involuntário, ou impulso para o movimento. (LABAN, 1978, p.49)

Com base em todas essas concepções, resolvi neste encontro deixá-los livres para descobrirem novos caminhos, através do uso da fluência livre e controlada, apenas pedindo a eles que se esforçassem em buscar em suas experiências anteriores, vividas neste laboratório, tudo o que foi trabalhado, de modo a integrá-los neste novo fazer, tentando perceber como se pode combiná-los.

Isto porque “a fluência é considerada como alimentadora dos outros fatores, porque, por vezes, é possível observar em movimentos que qualidades de Espaço, Peso e Tempo permanecem cristalizadas e só a fluência muda” (RENGEL, 2005, p. 65).

Porém, para que se possa dar início à esta última vivência é necessário explicitar porque combinei este fator com o parâmetro altura.

A altura é o parâmetro que define o som em mais grave ou mais agudo, ou seja, faz referência à frequência do som emitido. Quanto mais grave a nota temos baixa frequência, e quanto mais aguda a nota temos alta frequência.

A frequência baixa quer dizer baixa vibração, ou seja, a vibração ocorre de maneira mais espaçada, fazendo com que o som se torne mais difuso, sendo perceptível à escuta. Já a frequência alta, quer dizer alta vibração, ou seja, a vibração ocorre de maneira mais próxima, fazendo com que o som se torne mais condensado, o que também é perceptível à escuta. Isso faz com que o som grave seja menos potente e o agudo mais potente.

Mas o que realmente importa saber é que na música, a “altura é o parâmetro relacionado à criação de linhas melódicas, melodias e harmonias” (BRITO, 2003, p. 29). Linha melódica, por sua vez, “é o resultado da integração de diferentes elementos” (TRAGTENBERG, 2002, p.66).

Se, portanto, a altura está relacionada com a melodia, aqui se estabelece a relação com a fluência, isto porque:

Parafraseando Paul Klee, uma melodia é como levar um som a passeio.

Para termos uma melodia, é preciso movimentar o som em diferentes altitudes (frequências). Isto é chamado de altura. Uma melodia pode ser qualquer combinação de sons. Há melodias mais ou menos bonitas, dependendo do propósito para o qual foram pensadas. Algumas são livres, outras rigidamente organizadas, mas não é isso

que as faz mais ou menos belas (MOMMENSOHN; PETRELLA, 1991, p. 81).

Como vimos, a melodia também pode ser “livre” ou “organizada”, e também se faz da combinação de sons. Uma melodia, portanto, não precisa ser composta apenas por sons contínuos, mas também pode ser feita de combinações destes com silêncios (pausas).

Sendo assim, tanto a fluência quanto a altura, enquanto parâmetro ligado à melodia, trazem consigo a combinação entre seus elementos como ponto de interseção.

Escolhi a música: Sinfonia nº 6, in b, Op. 74- Pathétique, do compositor Tchaikovsky, para trabalhar tal relação (FAIXA 14- CD LABORATÓRIO).

Deixei eles escutarem primeiramente a música e pedi para que se deixassem conduzir pelo sentimento, pela emoção que esta causava em si, para que quando colocasse novamente a música eles pudessem experimentar as combinações de movimentos em dança com as combinações dos parâmetros na música, se utilizando da improvisação.

É fundamental saber que Dalcroze “dava grande ênfase ao aspecto da improvisação no processo de aprendizagem musical”:

Me parece que a faculdade de improvisar deveria ser cultivada desde o início dos estudos musicais. Parece inútil ensinar uma técnica a alguém que não tenha o desejo de se servir da mesma para um fim pessoal. É muito belo saber exprimir as ideias dos outros, mas é preciso mesmo assim saber exprimir de tempos em tempos as suas próprias ideias (Jacques-Dalcroz, 1948, p.141, tradução MATEIRO;ILARI, 2012, p. 45)

E assim, os deixei livres para expressarem suas ideias, de acordo com os sentimentos e sensações que a música lhes trouxesse, lembrando tudo o que havíamos trabalhado ao longo destes encontros. No entanto apenas solicitei para esse experimento, que escolhessem no espaço físico um ponto fixo para permanecerem, e assim, trabalhassem dentro de sua kinesfera³⁵, explorando todas as suas dimensões:

³⁵ Também denominada Cinesfera, é a esfera pessoal dentro da qual o movimento acontece. “E a esfera de espaço em volta do corpo do agente na qual ele se move.” (RENGEL, 2005, p. 32)



Figura 26: Experimentando a Fluência na música
Fonte: Acervo pessoal- Laboratório de Educação Músico-Corporal.

“Eu senti um pouco de dificuldade na hora da kinesfera. Por que? A tendência de fazer alguns movimentos, como longo, como o leve, a minha tendência é deslocar. Ah, eu não consegui ficar ali! No meu espaço digamos assim, no espaço que eu estava proposto, a minha kinesfera. Que era o espaço físico. A kinesfera na verdade nos acompanha né. Pra onde eu vou, ela está comigo. Mas enquanto espaço físico, eu não consegui ficar ali”. (Silvana Farias)

“É, de minha parte eu tenho que me concentrar bastante na música pra conseguir perceber tudo aquilo que tinha sido mostrado na questão de peso, do tempo, da questão da divisão da música, o espaço, a questão dos pontos, e de todo esse trabalho é,... do pouco tempo que a gente teve, o que eu absorvi foi de extrema importância”. (Carol Sarquis)

“Eu não conseguia atingir meu o objetivo de deixar vir o movimento, de deixar vir as minhas memórias e os meus sentimentos. Eu coloquei de uma forma bem categórica, bem metódica, os movimentos que nós aprendemos nas aulas passadas, e coloquei na música, de acordo com a música nesse trabalho final.

Ao contrário do que deveria ser, era vir o sentimento e não de uma forma racionalizada. E sim vir com seu instinto. Eu não consegui fazer isso.

Então, eu volto com a questão de que é um exercício. Eu acredito que se tivesse, digamos assim, mais uma dinâmica dessa, já na próxima o meu corpo já responderia de uma forma mais verdadeira, de uma forma que o sentimento viesse. Eu me senti muito cartesiano, me senti bem metódico. Então eu acredito, mas eu atingi a proposta, o começo. Então eu acredito que com o exercício, eu vou ter essa noção maior pra atingir o objetivo dessa técnica”. (Antônio Cunha)³⁶

Foi muito bom ver como eles realizaram suas movimentações em consonância com a música, e a preocupação que eles tiveram em ouvir e tentar buscar tudo o que a música lhes proporcionava para poder dançar, relembrando em seus corpos suas vivências, se deixando fluir.

A fluência “apoia a manifestação da emoção pelo movimento, pois os extremos e/ou gradações entre um alto grau de abandono do controle ou uma atitude de extremo controle manifestam no movimento os aspectos da personalidade que envolvem a emoção” (RENGEL, 2005, p. 64) e a melodia, “através da emoção, toca a sensibilidade de quem a executa ou canta e, principalmente de quem a ouve com atenção” (REINATO, 2014, p.110).

A obra musical é o produto final de combinações de parâmetros do som com outros elementos musicais. Um emaranhado de ondas sonoras que se interferem e se unificam para compor um mesmo sentido, para causar sensação e emoção no ser que ouve, transformá-lo, envolvê-lo.

Da mesma forma a obra coreográfica também é o produto final de combinações de fatores de movimento e outros elementos da dança. Construimos uma sucessão de movimentos, com o intuito de fazer com que tal movimentação represente algo, para também causar sensação e emoção a quem nos assiste.

Quando uma obra musical se junta a uma representatividade corporal inteira, o jogo de sensações e emoções se completa. Quando o corpo flui em movimentação sentindo a música, deixando-a penetrar no corpo, as obras, musical e coreográfica, tornam-se uma só. A partir disso já não haverão mais dois caminhos distintos, mas sim um único caminho para a dança e para a música, constituindo-se uma só obra.

³⁶ Todas as entrevistas (depoimentos) foram concedidas no mesmo dia e ao final deste experimento.

CADÊNCIA FINAL IMPERFEITA

Segundo Robatto:

Um coreógrafo deve gostar, se interessar e, se possível, estudar Música, ampliar o seu repertório e ouvir muita música de tudo quanto é época, origem ou estilo, sem preconceito. Qualquer profissional deve ter como material pessoal de trabalho um “banco de peças musicais” o mais diversificado e eclético possível, assim como conhecer e acompanhar o trabalho criativo dos grupos de música contemporânea e dos compositores de vanguarda. [...] Como profissional da dança, sinto que precisamos desenvolver cada vez mais a nossa capacidade de análise estrutural de uma peça musical, aprimorar a nossa sensibilidade para reconhecer a sub-divisão rítmica essencial para a interpretação de uma música destinada a ser usada numa coreografia. Se nós, coreógrafos, tivéssemos um domínio da música mais apurado, poderíamos realizar o nosso trabalho criativo em muito menos tempo. (ROBATTO, 1994, p.295)

Foi comungando do mesmo pensamento que tive a certeza em desenvolver esta pesquisa. Isto porque falo não do lugar de uma artista-pesquisadora que apenas defende uma visão sobre a importância da música para a dança, mas sim, falo do lugar de alguém que vivenciou a dança e a música, de forma isolada, e que como artista uniu tais vivências em um só fazer, e que soube enxergar o quanto pode desfrutar desta união, o quanto se tornou mais sensível à arte que dela brota e se manifesta.

Como citado no decorrer das seções, o fato de a música estar presente no cotidiano da dança, não garante que esteja sendo e/ou tenha sido compreendida. Na verdade, são poucos os que atribuem valores às músicas que utilizam. Aliás, raramente encontramos escolas de dança no Brasil que incluam o aprendizado em música na formação, ou a incorporem como parte do saber.

No entanto, busquei refletir sobre a necessidade de se pensar em uma educação musical funcional, ou seja, com vistas às necessidades da dança, uma vez que nas entrevistas que antecederam a criação do laboratório, encontramos relatos que ao final se permite interpretar a disciplina de música que fora estudada no curso de licenciatura em dança que pouco ou quase nada contribuiu. E considero de extrema importância levantar essa questão, haja vista que deste curso sairão professores, que deverão ter pelo menos um domínio mínimo de tudo o que foi estudado para poder atuar. Por isso, neste primeiro momento, me detive em contemplar esses

profissionais, para que vivenciando pudessem aprender algo e assim compartilhar com seus alunos e/ou colegas de trabalho.

É importante voltar a questão de que na maioria dos casos, alguns atribuem como necessidades, a música como um referencial rítmico, através de contagem. Mas, nesta pesquisa, não se faz importante a contagem em si, o saber ou não saber contar, até porque acredito que a música, enquanto arte, tem muito mais contribuições para a dança que se possa imaginar, dentro até de sua forma mais simples de análise.

É necessário conhecer música para que possamos tornar esta arte uma aliada para nossos processos em dança, para que concebamos nossas obras, sejam aulas e/ou coreografias, repletas de sensibilidade e diálogo entre estas artes, até chegarmos ao ponto de, através da dança, transmitirmos por meio de movimentos, a música, como se nossos corpos se transformassem em instrumentos.

Trazer essa compreensão para dentro de nossos processos criativos em dança, muito tem a contribuir, até mesmo para que tenhamos outra concepção, outros critérios de escolha das próprias músicas que iremos utilizar. E isso nos permite também repensar nossos processos anteriores a esse conhecimento, refletindo dentro destes outras possibilidades, outros olhares.

Ao meu ver, suscitar a questão de se fazerem conhecer alguns músico-pedagogos e suas propostas de educação musical, nos permite entender que há outras formas de se aprender música ao contrário do que prega o ensino conservatorial; e destacar aqueles que se utilizam do movimento corporal, nos dá propriedade para pensarmos tais propostas e redirecioná-las para nossos cotidianos, na dança.

Ao ter vislumbrado a criação de um terceiro elemento- uma Educação Músico-Corporal, concebido da união entre dança e música, tomando por base o que foi proposto tanto por Laban quanto por Dalcroze, em que ambos os aprendizados se dão através do movimento corporal, pude como espectadora, tomar ciência do quão grandiosa e rica se torna a dança que dialoga com a música, dando de presente a quem assiste a graça de apreciar as duas artes em um só fazer.

Como vimos, entre Fatores de Movimento e Parâmetros do Som encontramos elementos em comum, e que permitem que sejam relacionados sem comprometer seus significados. Sendo assim, tendo posto em prática tal relação, experimentando auditivamente e corporalmente tais elementos, chegamos a uma compreensão, ao

mesmo tempo da dança e da música e de como eles podem se relacionar ao pensarmos nossos processos.

Tomando como referência essa “coincidência”, é possível compreender que podemos ir em busca de encontrar, também, outros elementos, outros pontos em comum entre estas artes, visando promover um ensino musical direcionado às necessidades da dança, se fazendo por meio dela própria, para que esse conhecimento seja de fato assimilado e colocado em prática, faça sentido, cumpra seu papel!

É necessário dizer que durante as vivências neste laboratório, observei que os participantes sentiram certa dificuldade em expressar qualidades de movimento antes mesmo de se fazer qualquer relação com a música. Portanto, talvez a dificuldade em se aprender música, como por exemplo nestes aspectos mais simples que propus, seja consequência da necessidade de aprimorar a consciência corporal. Acredito ser fundamental buscar experimentar outras formas de se movimentar, outros caminhos, outras qualidades de movimento, outros ritmos, para que assim seja possível relacionar tudo isto com a música, seja ela qual for.

Precisamos ouvir nosso corpo, precisamos nos sentir, para que possamos sentir o que vem de fora, para que possamos sentir a música.

Tudo o que vivi até então, tanto com minhas próprias experiências quanto com as experiências que pude proporcionar, através de tal laboratório, aos participantes, bem como seus relatos me impulsionaram a seguir adiante, nessa busca em querer com que se faça compreender quão grandiosa seria a arte da dança se esta fosse generosa em conceber a música como parte de si, integrada ao seu fazer-pensar, e quantas formas de vislumbrar a dança surgiriam a partir dessa compreensão.

O ser humano é movido por suas necessidades, só se sente motivado à ir em busca de algo quando dele necessita. Sendo assim, pretendi com esta pesquisa, fazer com que a partir de suas vivências, os sujeitos participantes pudessem perceber a potencialidade da música para o existir da dança, e que dessa percepção eles sentissem necessidade de aprofundar seus conhecimentos à cerca daquela arte que faz parte de seu cotidiano e que a quem pouco conferem a atenção que merece, e consequentemente, pouco dela se aproveita.

Meu intuito foi de investigar em laboratório, formas de estabelecer uma educação musical, de fácil assimilação, que se desse a partir da própria educação do

corpo, e por meio da própria dança, o que intitulei de Educação Músico-Corporal, de modo a oferecer ao universo da dança, outras formas de conceber a música como uma aliada nos processos de criação e atuação em dança, com vistas a contribuir também com o desenvolvimento de pesquisas nesta área e por fim, oferecer este material como um possível guia para iluminar tanto os próximos professores desta disciplina, bem como os próprios alunos que buscam compreender e/ou esclarecer tais questões.

Senti necessidade de contribuir com o universo das poéticas em dança, bem como com o próprio curso de Licenciatura em Dança, oferecendo aos que dele fazem parte esta pesquisa concretizada, fazendo com que esta seja potencialmente capaz de os fazerem refletir sobre seus processos, em todos os papéis que assumem dentro do mesmo seja criando, seja atuando ou tudo junto, de modo a compreenderem que toda arte tem seu valor, e quando unidas em um fazer todas merecem a mesma atenção.

Neste momento, faço das palavras de Schafer (1991) minhas palavras: “Eu não digo: Faça assim! Digo: Eu fiz assim!” É com este pensamento que intitulo esta seção de Cadência Final Imperfeita, porque mesmo chegando ao final desta pesquisa, ela é imperfeita por não constituir um fim, haja vista que todo este caminho se configura apenas como uma proposta, e, portanto, nesta não se esgotam as possibilidades de traçar outras relações entre dança e música.

CLAVES DESTA COMPOSIÇÃO

ALMEIDA, Eliana. **Os Sete Poderes de Transformação da Biodanza**. Disponível em: <http://www.biodanzario.com.br/downloads/setepoderes.pdf>, acesso em: 01/05/2016.

ALVES, Paulo Vinícius. **O corpo em movimento**: um lugar fértil de investigação. Faculdade de Artes do Paraná. 2008. Disponível em: <http://teatrofigurinoecena.blogspot.com.br/2008/08/o-corpo-em-movimento-um-lugar-fertil-de.html> . Acesso em: 29/01/2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.

BARRETO, Débora. **Dança...: ensino, sentidos e possibilidades na escola**. 3. ed. Campinas, SP, Autores Associados, 2008.

BERTAZZO, Ivaldo. **Cidadão corpo**: identidade e autonomia do movimento. São Paulo: Summus, 1998.

BERTONI, Iris Gomes. **A dança e a evolução**; O ballet e seu contexto histórico; Programação didática. São Paulo: Tanz do Brasil, 1992.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais** dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. Brasília. DF: 2003, p.23-24.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BOGÉA, Inês (Org.). **Oito ou Nove Ensaios sobre o Grupo Corpo**. 2. ed. São Paulo: Cosacnaify, 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. orientada por Maria Teresa Estrela e Albano Estrela. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURCIER, Paul. *História da Dança no Ocidente*. São Paulo: Martins Fontes, 1. ed. 1987.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CAESAR, Wesley Lely. **Guitarra: Noções elementares.** Irmãos Vitale S. A. Ind. E Com. Editores. São Paulo, 2003.

CAZNÓK, Yara Borges. **Música: entre o audível e o visível.** São Paulo: UNESP, 2003.

FERREIRA, Paulo Roberto P. **Conhecendo a música 1.** Brasília: Editora Enovus, 2014.

FERNANDES, Cianne. **O Corpo em Movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas.** 2. ed. São Paulo; Annablume, 2006.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.** – 2. Ed.- São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FUX, Maria. **Dança, experiência de vida.** Tradução de Noberto Abreu e Silva Neto). 4. ed. São Paulo: Summus, 1983.

GELEWSKI, Rolf. **Estruturas Sonoras 1: uma percepção musical elementar a ser aplicada na educação.** Salvador: Nós Editora, 1973.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira e coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS.** – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil.** - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

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

HARNONCOURT, Nikolaus. **O discurso dos sons: caminhos para uma nova compreensão musical.** – 2. ed.- Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 1990.

JORGE, Sandra Regina. **O processo de criação artística para Sigmund Freud e para Fayga Ostrower: convergências e divergências.** 144f. Orientador: Luis Flávio Silva Couto Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Instituto de Psicologia. 2006

JOURDAIN, Robert. **Música, Cérebro e Êxtase: como a música captura nossa imaginação.** Rio de Janeiro- RJ: Objetiva Ltda, 1998.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento.** Organizada por Lisa Ullmann. Tradução de Anna Maria Barros de Vecchi e Maria Silvia Mourão Netto. Revisão técnica de Anna Maria Barros de Vecchi. São Paulo: Summus, 1978.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.* Trad.: Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LOBO, Lenora; NAVAS, Cássia. **Teatro do movimento:** um método para um intérprete-criador. Brasília: LGE Editora, 2003/ 2. ed., 2007.

LOWEN, Alexander. **Bioenergética.** São Paulo: Summus, 1982.

MADUREIRA, José Rafael. **Émile Jacques-Dalcroze:** sobre a experiência poética da rítmica: uma exposição em 9 quadros inacabados. 2008. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MARQUES, Izabel A. **Dançando na escola.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). **Pedagogias em educação musical.** – Curitiba: Intersaberes, 2012.- (Série Educação Musical).

MONTEIRO, Mariana. **Noverre: cartas sobre a dança.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: FAPESP, 2006.

PAREYSON, Luigi. **Os Problemas da Estética.** Trad. Maria Helena Nery Garcez. 2a Edição. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MASINI, Elcie F. Salzano, MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem Significativa:** condições para ocorrência e lacunas que levam a comprometimentos. São Paulo: Vetor, 2008.

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

NESTROVSKI, Arthur. **“Faca das Palmas”.** In: BOGÉA, Inês. Oito ou nove ensaios sobre o grupo corpo. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** 24. Ed.- Petrópolis, Vozes, 2009.

PASSOS, Juliana Cunha. **Rolf Gelewski e as inter-relações entre espaço e tempo:** uma proposta pedagógica de improvisação para processos criativos em dança. 170 f. Dissertação (Mestrado em Artes da Cena) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

_____. **Projeto pedagógico do Curso de licenciatura em dança.** Instituto de Ciências da Arte/ Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará. 2011. Disponível em: http://www.ica.ufpa.br/images/download/PPC-Licenciatura_Dan%C3%A7a.pdf. Acesso em: 06/07/2015

QUEIROZ, Camila de. **A Educação Musical na formação em Dança** [manuscrito]: propriedades e particularidades / Camila de Queiroz. Dissertação (mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música, 2013.

RANGEL, Sonia Lúcia. **Olho desarmado**: objeto poético e trajeto criativo- Salvador: Solisluna Design Editora, 2009.

REINATO, José Campos. **MÚSICA ao seu alcance**. 1 ed. Campinas- SP. Edição do Autor. 2014.

REIS, Sérgio Rodrigo. **Rodrigo Pederneiras e o Grupo Corpo**: dança universal. São Paulo: Imprensa Oficial, 2008.

RENGEL. Lenira. **Dicionário Laban**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2005.

ROBATTO, Lia. **Dança em Processo**: a linguagem do indizível. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1994.

RUIZ, Giselle. **Graciela e Grupo Coringa**: a dança contemporânea carioca dos anos 1970/80- Rio de Janeiro: Mauad X, 2013.

SANCHES, Melina. **Corpo e dança na educação musical**: recurso pedagógico somente?! - A Música na escola. JORDÃO, Gisele, ALLUCCI, Renata, MOLINA, Sérgio, TERAHATA, Adriana (Coordenadores)- . Ministério da Cultura e Vale. Allucci & Associados Comunicações. São Paulo. 2012. ISBN 978-85-61020-01-9.

SANTOS, Regina Márcia Simão. **Fundamentos da educação musical**. Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Rio Grande do Sul: CPGMúsica/UFRGS, 1994.

SEKEFF, Maria de Lourdes; ZAMPRONHA, Edson S. **Arte e Cultura III**: estudos transdisciplinares. /Maria de Lourdes Sekeff; Edson S. Zampronha (organizadores). São Paulo: Annablume; Fapesp, 2004.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SOUZA, Maria Inês Galvão; PEREIRA Patrícia Gomes. **O processo de criação e expressão cênica**: a experiência das "Quartas da Improvisação. Anais do III Congresso da ABRACE, Florianópolis, 2003. Disponível em: <<http://www.lazer.eefd.ufrj.br/danca/trabpubl.html>>. Acesso em: 08 out. 2006.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a Arte e a Docência**: a formação do artista da dança. Campinas: Papyrus, 2006.

TECK, Katherine. **Music for the Dance**: reflections on a collaborative art. Connecticut: Greenwood Press, 1989.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Org.). **Algumas Perguntas sobre Dança e Educação**. Joinville: Nova Letra, 2010.

TRAGTENBERG, Lívio. 1961- **Contraponto**: Uma arte de compor. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

WISNIK, José Miguel. **O Som e o Sentido**: uma outra história das músicas. São Paulo: Companhia das Letras: Circulo do Livro, 1989.

VIANNA, Klauss. **A dança**. Colaboração com Marco Antônio de Carvalho. 5. ed. São Paulo: Summus, 2005.

VIANNA, Rainer. **Sobre Rainer Vianna**. Disponível em: <http://escolaangelvianna.locaweb.com.br/blog/?p=437>, acesso: 15/09/2015.

VIEIRA, Alba Pedreira; AVELINO, Dienefer Ribeiro. **Dança, música e processos criativos**: possíveis interfaces. João Pessoa: MORINGA - Artes do Espetáculo, V. 5 N. 2 jul-dez/2014. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/moringa/article/viewFile/22451/12427> , acesso em: 30/04/2016.

VIEIRA, Lia Braga. **A construção do professor de música**: o modelo conservatorial na formação e atuação do professor de música em Belém do Pará. Belém: Cejup, 2001.

PARTITURAS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO ACADÊMICO EM ARTES**

PROJETO DE PESQUISA:

Musicalizando a Dança:

Proposta de educação músico-corporal direcionada aos processos de criação e atuação em dança.

DEBORA CARDOSO PINHEIRO

Prezado,

Peço a colaboração de V. S.^a na coleta de dados para minha pesquisa de Mestrado, acima citada.

Por favor, leia as questões da entrevista semiestruturada, que se encontram logo adiante, e responda-as com suas próprias palavras.

Antes, indique-nos a autorização para utilização de suas respostas em referida pesquisa:

() Autorizo a utilização de minhas respostas abaixo, **mantendo o anonimato de meu nome.**

() Autorizo a utilização de minhas respostas abaixo, **com meu nome identificado.**

Data da autorização: ____/____/2015.

Assinatura legível

Entrevista Semiestruturada

Nome (completo): _____

Turma (ano de ingresso): _____

Professor (es) da disciplina: _____

Questões

1) Antes de ter tido contato com a disciplina de música no curso de licenciatura em dança da UFPa, como era sua relação com a música enquanto artista e/ou professor de dança?

2) Faça um breve relato sobre sua vivência na disciplina. (Discorra quais foram as propostas do professor e sua participação nestas).

3) Após ter feito a disciplina, você considera que aprendeu o suficiente para fazer com que a música e a dança se relacionem de forma harmoniosa em seus processos de ensino-aprendizagem e/ou de criação em dança? Explique.

4) O conteúdo ministrado na disciplina correspondeu às suas expectativas? Explique.

5) Você aplica algo do conteúdo visto na disciplina em seu fazer enquanto artista e/ou professor de dança?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO ACADÊMICO EM ARTES

PROJETO DE PESQUISA:

Musicalizando a Dança:

Proposta de educação músico-corporal direcionada aos processos de criação e atuação em dança.

DEBORA CARDOSO PINHEIRO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Deborah de Almada Mascota Pereira, declaro ter total ciência e compreensão do presente termo de consentimento para minha participação como voluntário (a) nesta pesquisa, o qual estabelece o seguinte:

- 1- Estou participando de minha livre e espontânea vontade desta pesquisa, afim de contribuir com seu objetivo que é: Propor uma educação músico-corporal direcionada aos processos de criação e atuação em dança através de experimentos a serem realizados no "Laboratório de Educação Músico-Corporal", de autoria da pesquisadora.
- 2- Declaro estar ciente de que nenhum tipo de pagamento será efetuado pela minha participação como voluntário (a) nesta pesquisa.
- 3- Tenho ciência de que será necessário que eu participe de todos os encontros do Laboratório, citado anteriormente.
- 4- É de meu conhecimento que, durante todo período de realização do laboratório, serão feitas coletas de dados através de registros fotográficos, filmagens, questionários e depoimentos, fundamentais tanto para a comprovação de concretização da pesquisa quanto para apresentação do resultado obtido mediante análises dos mesmos. Tais dados serão utilizados de acordo com o que preconiza a Resolução 196/96 CNS/MS, de modo a serem



preservados e utilizados apenas para fins científicos. E para autorizar tal utilização, devo preencher o TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS (em anexo).

5- Fui informado que tenho assegurado o direito de abandonar a participação nesta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso comunicar meu desejo e motivos à pesquisadora.

Belém, 11 de setembro de 2015.

Matheus de Almeida B. Pereira

Voluntário: Sujeito da Pesquisa

Debora Cardoso Pinheiro

DEBORA CARDOSO PINHEIRO

Pesquisadora

[Assinatura]

Testemunha



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO ACADÊMICO EM ARTES

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu, Marina de Almeida Barata Pereira, CPF 424069,
RG 982.903.582-87, depois de conhecer a pesquisa e entender os objetivos e
procedimentos metodológicos, e estando ciente da necessidade do uso de minha
imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e
Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora **Débora
Cardoso Pinheiro**, orientanda de mestrado da Profª Drª **Ana Flávia Mendes
Sapucahy**, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes, a fazer registros
fotográficos, filmagens, bem como a colher depoimentos meus, e o que mais se fizer
necessário durante a realização do **Laboratório de Educação Músico-Corporal**,
sendo este parte fundamental para concretização de seu projeto de pesquisa
intitulado **“Musicalizando a dança: Proposta de educação músico-corporal
direcionada aos processos de criação e atuação em dança”**.

LIBERO também, através deste termo, a UTILIZAÇÃO de tais registros
acima citados em favor da presente pesquisadora, de acordo com o que preconiza a
Resolução 196/96 CNS/MS, de modo a serem preservados e utilizados apenas para
fins científicos, conforme descrito no termo de consentimento livre e esclarecido.

Belém/Pa, 31 de setembro de 2015.

Debora Cardoso Pinheiro

DEBORA CARDOSO PINHEIRO

Pesquisadora responsável pelo projeto

Marina de Almeida B. Pereira

Sujeito da Pesquisa



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO ACADÊMICO EM ARTES**

PROJETO DE PESQUISA:

Musicalizando a Dança:

Proposta de educação músico-corporal direcionada aos processos de criação e atuação em dança.

DEBORA CARDOSO PINHEIRO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Antônia Leuir Montino da Cunha, declaro ter total ciência e compreensão do presente termo de consentimento para minha participação como voluntário (a) nesta pesquisa, o qual estabelece o seguinte:

- 1- Estou participando de minha livre e espontânea vontade desta pesquisa, afim de contribuir com seu objetivo que é: Propor uma educação músico-corporal direcionada aos processos de criação e atuação em dança através de experimentos a serem realizados no "Laboratório de Educação Músico-Corporal", de autoria da pesquisadora.
- 2- Declaro estar ciente de que nenhum tipo de pagamento será efetuado pela minha participação como voluntário (a) nesta pesquisa.
- 3- Tenho ciência de que será necessário que eu participe de todos os encontros do Laboratório, citado anteriormente.
- 4- É de meu conhecimento que, durante todo período de realização do laboratório, serão feitas coletas de dados através de registros fotográficos, filmagens, questionários e depoimentos, fundamentais tanto para a comprovação de concretização da pesquisa quanto para apresentação do resultado obtido mediante análises dos mesmos. Tais dados serão utilizados de acordo com o que preconiza a Resolução 196/96 CNS/MS, de modo a serem



preservados e utilizados apenas para fins científicos. E para autorizar tal utilização, devo preencher o TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS (em anexo).

5- Fui informado que tenho assegurado o direito de abandonar a participação nesta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso comunicar meu desejo e motivos à pesquisadora.

Belém, 11 de Setembro de 2015.

Antônio Reis Monteiro da Cunha

Voluntário: Sujeito da Pesquisa

Debora Cardoso Pinheiro

DEBORA CARDOSO PINHEIRO

Pesquisadora

Ji

Testemunha



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO ACADÊMICO EM ARTES

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu, Antônio Luis Monteiro de Azevedo, CPF 909 350 042 29
RG 5105443, depois de conhecer a pesquisa e entender os objetivos e procedimentos metodológicos, e estando ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora **Débora Cardoso Pinheiro**, orientanda de mestrado da Profª Drª **Ana Flávia Mendes Sapucahy**, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes, a fazer registros fotográficos, filmagens, bem como a colher depoimentos meus, e o que mais se fizer necessário durante a realização do **Laboratório de Educação Músico-Corporal**, sendo este parte fundamental para concretização de seu projeto de pesquisa intitulado **“Musicalizando a dança: proposta de educação músico-corporal direcionada aos processos de criação e atuação em dança”**.

LIBERO também, através deste termo, a UTILIZAÇÃO de tais registros acima citados em favor da presente pesquisadora, de acordo com o que preconiza a Resolução 196/96 CNS/MS, de modo a serem preservados e utilizados apenas para fins científicos, conforme descrito no termo de consentimento livre e esclarecido.

Belém/Pa, 11 de Setembro de 2015.

Debora Cardoso Pinheiro

DEBORA CARDOSO PINHEIRO

Pesquisadora responsável pelo projeto

Antônio Luis Monteiro de Azevedo

Sujeito da Pesquisa



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO ACADÊMICO EM ARTES**

PROJETO DE PESQUISA:

Musicalizando a Dança:

Proposta de educação músico-corporal direcionada aos processos de criação e atuação em dança.

DEBORA CARDOSO PINHEIRO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Emylle Caroline da Costa A. Monteiro declaro ter total ciência e compreensão do presente termo de consentimento para minha participação como voluntário (a) nesta pesquisa, o qual estabelece o seguinte:

- 1- Estou participando de minha livre e espontânea vontade desta pesquisa, afim de contribuir com seu objetivo que é: Propor uma educação músico-corporal direcionada aos processos de criação e atuação em dança através de experimentos a serem realizados no "Laboratório de Educação Músico-Corporal", de autoria da pesquisadora.
- 2- Declaro estar ciente de que nenhum tipo de pagamento será efetuado pela minha participação como voluntário (a) nesta pesquisa.
- 3- Tenho ciência de que será necessário que eu participe de todos os encontros do Laboratório, citado anteriormente.
- 4- É de meu conhecimento que, durante todo período de realização do laboratório, serão feitas coletas de dados através de registros fotográficos, filmagens, questionários e depoimentos, fundamentais tanto para a comprovação de concretização da pesquisa quanto para apresentação do resultado obtido mediante análises dos mesmos. Tais dados serão utilizados de acordo com o que preconiza a Resolução 196/96 CNS/MS, de modo a serem



preservados e utilizados apenas para fins científicos. E para autorizar tal utilização, devo preencher o TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS (em anexo).

5- Fui informado que tenho assegurado o direito de abandonar a participação nesta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso comunicar meu desejo e motivos à pesquisadora.

Belém, 11 de Setembro de 2015.

Emilly Carine da C.A. Monteiro

Voluntário: Sujeito da Pesquisa

Debora Cardoso Pinheiro

DEBORA CARDOSO PINHEIRO

Pesquisadora

[Assinatura]

Testemunha



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO ACADÊMICO EM ARTES

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu, Emilly Corina da C. A. Monteiro, CPF 93724640234,
RG 401970, depois de conhecer a pesquisa e entender os objetivos e
procedimentos metodológicos, e estando ciente da necessidade do uso de minha
imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e
Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora **Débora
Cardoso Pinheiro**, orientanda de mestrado da Profª Drª **Ana Flávia Mendes
Sapucahy**, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes, a fazer registros
fotográficos, filmagens, bem como a colher depoimentos meus, e o que mais se fizer
necessário durante a realização do **Laboratório de Educação Músico-Corporal**,
sendo este parte fundamental para concretização de seu projeto de pesquisa
intitulado **“Musicalizando a dança: proposta de educação músico-corporal
direcionada aos processos de criação e atuação em dança”**.

LIBERO também, através deste termo, a UTILIZAÇÃO de tais registros
acima citados em favor da presente pesquisadora, de acordo com o que preconiza a
Resolução 196/96 CNS/MS, de modo a serem preservados e utilizados apenas para
fins científicos, conforme descrito no termo de consentimento livre e esclarecido.

Belém/Pa, 11 de Setembro de 2015.

Debora Cardoso Pinheiro

DEBORA CARDOSO PINHEIRO

Pesquisadora responsável pelo projeto

Emilly Corina da C. A. Monteiro

Sujeito da Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO ACADÊMICO EM ARTES

PROJETO DE PESQUISA:

Musicalizando a Dança:

Proposta de educação músico-corporal direcionada aos processos de criação e atuação em dança.

DEBORA CARDOSO PINHEIRO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Adriane Karina de Lima Ramos, declaro ter total ciência e compreensão do presente termo de consentimento para minha participação como voluntário (a) nesta pesquisa, o qual estabelece o seguinte:

- 1- Estou participando de minha livre e espontânea vontade desta pesquisa, afim de contribuir com seu objetivo que é: Propor uma educação músico-corporal direcionada aos processos de criação e atuação em dança através de experimentos a serem realizados no "Laboratório de Educação Músico-Corporal", de autoria da pesquisadora.
- 2- Declaro estar ciente de que nenhum tipo de pagamento será efetuado pela minha participação como voluntário (a) nesta pesquisa.
- 3- Tenho ciência de que será necessário que eu participe de todos os encontros do Laboratório, citado anteriormente.
- 4- É de meu conhecimento que, durante todo período de realização do laboratório, serão feitas coletas de dados através de registros fotográficos, filmagens, questionários e depoimentos, fundamentais tanto para a comprovação de concretização da pesquisa quanto para apresentação do resultado obtido mediante análises dos mesmos. Tais dados serão utilizados de acordo com o que preconiza a Resolução 196/96 CNS/MS, de modo a serem



preservados e utilizados apenas para fins científicos. E para autorizar tal utilização, devo preencher o TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS (em anexo).

5- Fui informado que tenho assegurado o direito de abandonar a participação nesta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso comunicar meu desejo e motivos à pesquisadora.

Belém, 11 de setembro de 2015.

Adriane Ramos
Voluntário: Sujeito da Pesquisa

Debora Cardoso Pinheiro
DEBORA CARDOSO PINHEIRO
Pesquisadora

J.
Testemunha



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO ACADÊMICO EM ARTES

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu, Widyane Karina de Lima Ramos, CPF 654.809.612-68
RG 2864452, depois de conhecer a pesquisa e entender os objetivos e procedimentos metodológicos, e estando ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora **Débora Cardoso Pinheiro**, orientanda de mestrado da Profª Drª **Ana Flávia Mendes Sapucahy**, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes, a fazer registros fotográficos, filmagens, bem como a colher depoimentos meus, e o que mais se fizer necessário durante a realização do **Laboratório de Educação Músico-Corporal**, sendo este parte fundamental para concretização de seu projeto de pesquisa intitulado **“Musicalizando a dança: proposta de educação músico-corporal direcionada aos processos de criação e atuação em dança”**.

LIBERO também, através deste termo, a UTILIZAÇÃO de tais registros acima citados em favor da presente pesquisadora, de acordo com o que preconiza a Resolução 196/96 CNS/MS, de modo a serem preservados e utilizados apenas para fins científicos, conforme descrito no termo de consentimento livre e esclarecido.

Belém/Pa, 11 de setembro de 2015.

Debora Cardoso Pinheiro

DEBORA CARDOSO PINHEIRO

Pesquisadora responsável pelo projeto

Widyane Ramos

Sujeito da Pesquisa



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO ACADÊMICO EM ARTES**

PROJETO DE PESQUISA:

Musicalizando a Dança:

Proposta de educação músico-corporal direcionada aos processos de criação e atuação em dança.

DEBORA CARDOSO PINHEIRO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Nancy Thamyren Pinto Brandão, declaro ter total ciência e compreensão do presente termo de consentimento para minha participação como voluntário (a) nesta pesquisa, o qual estabelece o seguinte:

- 1- Estou participando de minha livre e espontânea vontade desta pesquisa, afim de contribuir com seu objetivo que é: Propor uma educação músico-corporal direcionada aos processos de criação e atuação em dança através de experimentos a serem realizados no "Laboratório de Educação Músico-Corporal", de autoria da pesquisadora.
- 2- Declaro estar ciente de que nenhum tipo de pagamento será efetuado pela minha participação como voluntário (a) nesta pesquisa.
- 3- Tenho ciência de que será necessário que eu participe de todos os encontros do Laboratório, citado anteriormente.
- 4- É de meu conhecimento que, durante todo período de realização do laboratório, serão feitas coletas de dados através de registros fotográficos, filmagens, questionários e depoimentos, fundamentais tanto para a comprovação de concretização da pesquisa quanto para apresentação do resultado obtido mediante análises dos mesmos. Tais dados serão utilizados de acordo com o que preconiza a Resolução 196/96 CNS/MS, de modo a serem



preservados e utilizados apenas para fins científicos. E para autorizar tal utilização, devo preencher o TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS (em anexo).

5- Fui informado que tenho assegurado o direito de abandonar a participação nesta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso comunicar meu desejo e motivos à pesquisadora.

Belém, 13 de setembro de 2015.

Nanssy Francinyes P. Brandão

Voluntário: Sujeito da Pesquisa

Debora Cardoso Pinheiro

DEBORA CARDOSO PINHEIRO

Pesquisadora

[Assinatura]

Testemunha



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO ACADÊMICO EM ARTES

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu, Namroy Thamyras Pinto Brandão, CPF 038.849.442-13,
RG 6616615, depois de conhecer a pesquisa e entender os objetivos e
procedimentos metodológicos, e estando ciente da necessidade do uso de minha
imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e
Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora **Débora
Cardoso Pinheiro**, orientanda de mestrado da Profª Drª **Ana Flávia Mendes
Sapucahy**, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes, a fazer registros
fotográficos, filmagens, bem como a colher depoimentos meus, e o que mais se fizer
necessário durante a realização do **Laboratório de Educação Músico-Corporal**,
sendo este parte fundamental para concretização de seu projeto de pesquisa
intitulado **“Musicalizando a dança: proposta de educação músico-corporal
direcionada aos processos de criação e atuação em dança”**.

LIBERO também, através deste termo, a UTILIZAÇÃO de tais registros
acima citados em favor da presente pesquisadora, de acordo com o que preconiza a
Resolução 196/96 CNS/MS, de modo a serem preservados e utilizados apenas para
fins científicos, conforme descrito no termo de consentimento livre e esclarecido.

Belém/Pa, 11 de setembro de 2015.

Debora Cardoso Pinheiro

DEBORA CARDOSO PINHEIRO

Pesquisadora responsável pelo projeto

Namroy Thamyras P. Brandão

Sujeito da Pesquisa



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO ACADÊMICO EM ARTES**

PROJETO DE PESQUISA:

Musicalizando a Dança:

Proposta de educação músico-corporal direcionada aos processos de criação e atuação em dança.

DEBORA CARDOSO PINHEIRO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Carolyana B. Ferreira., declaro ter total ciência e compreensão do presente termo de consentimento para minha participação como voluntário (a) nesta pesquisa, o qual estabelece o seguinte:

- 1- Estou participando de minha livre e espontânea vontade desta pesquisa, afim de contribuir com seu objetivo que é: Propor uma educação músico-corporal direcionada aos processos de criação e atuação em dança através de experimentos a serem realizados no "Laboratório de Educação Músico-Corporal", de autoria da pesquisadora.
- 2- Declaro estar ciente de que nenhum tipo de pagamento será efetuado pela minha participação como voluntário (a) nesta pesquisa.
- 3- Tenho ciência de que será necessário que eu participe de todos os encontros do Laboratório, citado anteriormente.
- 4- É de meu conhecimento que, durante todo período de realização do laboratório, serão feitas coletas de dados através de registros fotográficos, filmagens, questionários e depoimentos, fundamentais tanto para a comprovação de concretização da pesquisa quanto para apresentação do resultado obtido mediante análises dos mesmos. Tais dados serão utilizados de acordo com o que preconiza a Resolução 196/96 CNS/MS, de modo a serem



preservados e utilizados apenas para fins científicos. E para autorizar tal utilização, devo preencher o TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS (em anexo).

5- Fui informado que tenho assegurado o direito de abandonar a participação nesta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso comunicar meu desejo e motivos à pesquisadora.

Belém, 11 de Setembro de 2015.

Voluntário: Sujeito da Pesquisa

DEBORA CARDOSO PINHEIRO

Pesquisadora

Testemunha



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO ACADÊMICO EM ARTES

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu, Carolyne Barbosa Ferreira, CPF 018.239.862-05,
RG 6319186, depois de conhecer a pesquisa e entender os objetivos e
procedimentos metodológicos, e estando ciente da necessidade do uso de minha
imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e
Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora **Débora
Cardoso Pinheiro**, orientanda de mestrado da Profª Drª **Ana Flávia Mendes
Sapucahy**, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes, a fazer registros
fotográficos, filmagens, bem como a colher depoimentos meus, e o que mais se fizer
necessário durante a realização do **Laboratório de Educação Músico-Corporal**,
sendo este parte fundamental para concretização de seu projeto de pesquisa
intitulado **“Musicalizando a dança: proposta de educação músico-corporal
direcionada aos processos de criação e atuação em dança”**.

LIBERO também, através deste termo, a UTILIZAÇÃO de tais registros
acima citados em favor da presente pesquisadora, de acordo com o que preconiza a
Resolução 196/96 CNS/MS, de modo a serem preservados e utilizados apenas para
fins científicos, conforme descrito no termo de consentimento livre e esclarecido.

Belém/Pa, 11 de Setembro de 2015.

Debora Cardoso Pinheiro

DEBORA CARDOSO PINHEIRO

Pesquisadora responsável pelo projeto

Carolyne B. Ferreira

Sujeito da Pesquisa



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO ACADÊMICO EM ARTES**

PROJETO DE PESQUISA:

Musicalizando a Dança:

Proposta de educação músico-corporal direcionada aos processos de criação e atuação em dança.

DEBORA CARDOSO PINHEIRO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Silvana Carla Amaral Farias, declaro ter total ciência e compreensão do presente termo de consentimento para minha participação como voluntário (a) nesta pesquisa, o qual estabelece o seguinte:

- 1- Estou participando de minha livre e espontânea vontade desta pesquisa, afim de contribuir com seu objetivo que é: Propor uma educação músico-corporal direcionada aos processos de criação e atuação em dança através de experimentos a serem realizados no "Laboratório de Educação Músico-Corporal", de autoria da pesquisadora.
- 2- Declaro estar ciente de que nenhum tipo de pagamento será efetuado pela minha participação como voluntário (a) nesta pesquisa.
- 3- Tenho ciência de que será necessário que eu participe de todos os encontros do Laboratório, citado anteriormente.
- 4- É de meu conhecimento que, durante todo período de realização do laboratório, serão feitas coletas de dados através de registros fotográficos, filmagens, questionários e depoimentos, fundamentais tanto para a comprovação de concretização da pesquisa quanto para apresentação do resultado obtido mediante análises dos mesmos. Tais dados serão utilizados de acordo com o que preconiza a Resolução 196/96 CNS/MS, de modo a serem



preservados e utilizados apenas para fins científicos. E para autorizar tal utilização, devo preencher o TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS (em anexo).

5- Fui informado que tenho assegurado o direito de abandonar a participação nesta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso comunicar meu desejo e motivos à pesquisadora.

Belém, 11 de setembro de 2015.

Silvana Carla A. Farias

Voluntário: Sujeito da Pesquisa

Debora Cardoso Pinheiro

DEBORA CARDOSO PINHEIRO

Pesquisadora

[Assinatura]

Testemunha



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO ACADÊMICO EM ARTES

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu, Silvana Carla Amaral Farias, CPF 696.231.421-87,
RG 3557790, depois de conhecer a pesquisa e entender os objetivos e
procedimentos metodológicos, e estando ciente da necessidade do uso de minha
imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e
Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora **Débora
Cardoso Pinheiro**, orientanda de mestrado da Profª Drª **Ana Flávia Mendes
Sapucahy**, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes, a fazer registros
fotográficos, filmagens, bem como a colher depoimentos meus, e o que mais se fizer
necessário durante a realização do **Laboratório de Educação Músico-Corporal**,
sendo este parte fundamental para concretização de seu projeto de pesquisa
intitulado "**Musicalizando a dança: Proposta de educação músico-corporal
direcionada aos processos de criação e atuação em dança**".

LIBERO também, através deste termo, a UTILIZAÇÃO de tais registros
acima citados em favor da presente pesquisadora, de acordo com o que preconiza a
Resolução 196/96 CNS/MS, de modo a serem preservados e utilizados apenas para
fins científicos, conforme descrito no termo de consentimento livre e esclarecido.

Belém/Pa, 11 de setembro de 2015.

Debora Cardoso Pinheiro

DEBORA CARDOSO PINHEIRO

Pesquisadora responsável pelo projeto

Silvana Carla A. Farias

Sujeito da Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO ACADÊMICO EM ARTES

PROJETO DE PESQUISA:

Musicalizando a Dança:

Proposta de educação músico-corporal direcionada aos processos de criação e atuação em dança.

DEBORA CARDOSO PINHEIRO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Natasha Koralen Leite da Silva, declaro ter total ciência e compreensão do presente termo de consentimento para minha participação como voluntário (a) nesta pesquisa, o qual estabelece o seguinte:

- 1- Estou participando de minha livre e espontânea vontade desta pesquisa, afim de contribuir com seu objetivo que é: Propor uma educação músico-corporal direcionada aos processos de criação e atuação em dança através de experimentos a serem realizados no "Laboratório de Educação Músico-Corporal", de autoria da pesquisadora.
- 2- Declaro estar ciente de que nenhum tipo de pagamento será efetuado pela minha participação como voluntário (a) nesta pesquisa.
- 3- Tenho ciência de que será necessário que eu participe de todos os encontros do Laboratório, citado anteriormente.
- 4- É de meu conhecimento que, durante todo período de realização do laboratório, serão feitas coletas de dados através de registros fotográficos, filmagens, questionários e depoimentos, fundamentais tanto para a comprovação de concretização da pesquisa quanto para apresentação do resultado obtido mediante análises dos mesmos. Tais dados serão utilizados de acordo com o que preconiza a Resolução 196/96 CNS/MS, de modo a serem



preservados e utilizados apenas para fins científicos. E para autorizar tal utilização, devo preencher o TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS (em anexo).

5- Fui informado que tenho assegurado o direito de abandonar a participação nesta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso comunicar meu desejo e motivos à pesquisadora.

Belém, 11 de setembro de 2015.

natasha Karoline L. da Silva

Voluntário: Sujeito da Pesquisa

Debra Cardoso Pinheiro

DEBORA CARDOSO PINHEIRO

Pesquisadora

J. J.

Testemunha



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO ACADÊMICO EM ARTES

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu, Natasha Kerolen Leite da Silva, CPF 85780626200
RG 4631247, depois de conhecer a pesquisa e entender os objetivos e
procedimentos metodológicos, e estando ciente da necessidade do uso de minha
imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e
Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora **Débora
Cardoso Pinheiro**, orientanda de mestrado da Profª Drª **Ana Flávia Mendes
Sapucahy**, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes, a fazer registros
fotográficos, filmagens, bem como a colher depoimentos meus, e o que mais se fizer
necessário durante a realização do **Laboratório de Educação Músico-Corporal**,
sendo este parte fundamental para concretização de seu projeto de pesquisa
intitulado **“Musicalizando a dança: proposta de educação músico-corporal
direcionada aos processos de criação e atuação em dança”**.

LIBERO também, através deste termo, a UTILIZAÇÃO de tais registros
acima citados em favor da presente pesquisadora, de acordo com o que preconiza a
Resolução 196/96 CNS/MS, de modo a serem preservados e utilizados apenas para
fins científicos, conforme descrito no termo de consentimento livre e esclarecido.

Belém/Pa, 11 de setembro de 2015.

Debora Cardoso Pinheiro

DEBORA CARDOSO PINHEIRO

Pesquisadora responsável pelo projeto

Natasha Kerolen L da Silva

Sujeito da Pesquisa