

Camila de Queiroz

**A EDUCAÇÃO MUSICAL NA
FORMAÇÃO EM DANÇA:
PROPRIEDADES E PARTICULARIDADES**

UFMG

Escola de Música

2013

Camila de Queiroz

**A EDUCAÇÃO MUSICAL NA
FORMAÇÃO EM DANÇA:
PROPRIEDADES E PARTICULARIDADES**

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

UFMG

Escola de Música

2013

Q3m

Queiroz, Camila de.

A Educação Musical na formação em Dança [manuscrito]: propriedades e particularidades / Camila de Queiroz. – 2013.
128 f., enc.

Orientador: Walênia Marília Silva.

Dissertação (mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música.

Inclui bibliografia e anexos: p. 115-128

1. Educação musical. 2. Música para dança. 3. Dança – estudo e ensino. I. Silva, Walênia Marília. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Música. III. Título.

CDD: 780.7



Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Música
Programa de Pós-Graduação em Música

Dissertação defendida pela aluna CAMILA DE QUEIROZ, em 29 de agosto de 2013,
e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores:

Prof. Dra. Walênia Marília Silva
Universidade Federal de Minas Gerais
(orientadora)

Prof. Dr. Arnaldo Leite de Alvarenga
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Ernani de Castro Maletta
Universidade Federal de Minas Gerais

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pelo dom da vida e as bênçãos de todos os dias, que me encorajam a transpor os obstáculos que aparecem no caminho.

Aos meus pais, que me ensinaram que o conhecimento é a maior herança que se pode deixar aos filhos.

À minha orientadora Walênia.

Aos professores e alunos que, tão gentilmente, aceitaram participar desta pesquisa.

À minha parceira, companheira, incentivadora, conselheira, irmã e amiga Cristiane, por me fazer acreditar.

À minha amiga Gina, que me mostrou que era possível morar em uma cidade e estudar em outra.

Aos amigos Aline, Daniela e Lucas, sempre presentes no caminho.

Ao amigo Daniel, com quem sei que posso sempre contar.

Aos Professores Arnaldo Alvarenga, Ernani Maletta e Heloísa Feichas pela valiosa colaboração.

Ao Douglas, por iluminar meus dias e renovar minhas forças nos momentos difíceis.

RESUMO

O foco desta dissertação está no modo como se dá o ensino de música em um curso superior de dança do Estado de São Paulo. Após uma rápida pesquisa sobre a legislação específica (Diretrizes Curriculares), apresento algumas informações sobre a relação entre música e dança, inclusive sobre a relevância do ensino musical para alunos de dança. Em seguida, trago relatos de uma pesquisa de campo que indicam como esses alunos se relacionam com a música, quais as suas dificuldades e necessidades e como a educação musical se insere no curso superior de dança em questão.

Palavras-chave: música, educação musical, dança, educação musical para bailarinos

ABSTRACT

This dissertation is focused on how music is taught in a São Paulo State's academic dance course. After a brief study on the specific legislation (Curricular Policies), I present some information about the interaction between the music and the dance arts, including the relevance of music education for dance students. Then, I introduce reports from a field research that indicates how these students connect with music, which are their difficulties and needs, and how music education is placed in the dance academic course.

Key words: music, music education, dance, music education for dancers

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Mapeamento dos cursos superiores de dança no Estado de São Paulo	18
FIGURA 2 – Exemplo das estruturas de pulsações 8 – José Eduardo Gramani	106
FIGURA 3 – Figuras utilizadas para a representação do tempo e suas relações de dobro e metade	108

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Cursos de dança e respectivas disciplinas19-20

TABELA 2 – Disciplinas de música oferecidas em cursos superiores de dança36-37

TABELA 3 – Resumo das atividades descritas no diário de campo87-89

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Número de cursos de dança oferecidos entre 2001 e 2011	32
GRÁFICO 2 – Aprovados, vagas oferecidas e candidatos inscritos nos cursos de licenciatura em dança	33
GRÁFICO 3 – Aprovados, vagas oferecidas e candidatos inscritos nos cursos de bacharelado em dança	33

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
-------------------------	----

PARTE I: COREOGRAFANDO

CAPÍTULO 1 – O ANDAMENTO: Metodologia	16
1.1 Questões de pesquisa e objetivos	16
1.2 Definição do método	16
1.3 Seleção dos participantes e coleta de dados	17
1.3.1 Instituição Isadora Duncan	21
1.4 Observação participante	21
1.5 Entrevistas	24
1.6 Análise dos dados	27
CAPÍTULO 2 – O CENÁRIO: A formação em Dança e o Ensino Superior	30
2.1 O início da formação em dança	30
2.2 O curso superior de dança no Brasil	31
CAPÍTULO 3 – O REPERTÓRIO: Educação Musical para a Dança	42
3.1 A música e a dança: uma relação possível	42
3.2 A música para a dança: eventuais contribuições	46
3.3 A música dentro da dança: a atuação do músico	52

PARTE II: A DANÇA

CAPÍTULO 4 – OS ARTISTAS: Observações e Entrevistas	59
4.1 Situando o Campo	59
4.1.1 A Instituição e o curso	59
4.1.2 A disciplina de música e a turma	60
4.2 Os participantes da pesquisa	61
4.2.1 A professora de música	62
4.2.2 A coordenadora do curso	63
4.2.3 O músico das aulas de dança	63
4.2.4 As alunas	63

4.3 Categorias de análise	64
4.3.1 Categoria 1: Estruturação do curso de dança	65
4.3.2 Categoria 2: Dificuldades com relação à música	74
4.3.3 Categoria 3: Ensino de Música para alunos de dança	80
CAPÍTULO 5 – OS PASSOS: A Análise dos Dados	97
5.1 Aprender significativamente	97
5.2 Passos possíveis para o ensino de música	100
5.2.1 Jaques-Dalcroze e Gelewski	101
5.2.2 Gramani, Pozzoli e o ensino de leitura musical	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	116
ANEXO A	120
ANEXO B	122
ANEXO C	124

INTRODUÇÃO

Mas de onde vêm os problemas de pesquisa? O que nos leva a tomar consciência de um problema (...) ou a formular nossas *interrogações iniciais* como outros preferem dizer? (...) Isso vem de nossas experiências: do que somos, pois são nossas experiências que nos fizeram ser o que somos. É o que acontece para todos os pesquisadores. (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.89)

O desejo de realizar este trabalho surgiu no ano de 2008 aproximadamente, quando fui convidada para dar aula de música em uma academia de dança da Zona Leste de São Paulo, que oferece o curso profissionalizante para adolescentes. Imediatamente, questioneei à coordenadora do curso sobre a necessidade das aulas de música, visto que eu imaginava que qualquer pessoa com uma relação direta com a dança teria, essencialmente, uma facilidade natural para a música. No entanto, a coordenadora insistiu na falta de musicalidade dos alunos que, segundo ela, tinham dificuldades rítmicas e expressivas.

Sem saber exatamente como ensinar música para alunos de dança, comecei uma pesquisa na tentativa de encontrar publicações, trabalhos acadêmicos, livros, métodos que pudessem dar uma orientação ou sugerir um caminho possível. Deparei-me com a falta de material sobre o assunto, e percebi que eu teria que buscar as respostas para as minhas perguntas.

Algumas dessas respostas surgiram através da prática, na convivência com os alunos; outras precisavam de uma atenção maior, um estudo mais aprofundado e detalhado que pudesse trazer luz às questões que ainda permaneciam. Essa necessidade me levou a formalizar minhas dúvidas num projeto de pesquisa, que teve início no ano de 2009, com o curso de especialização em Educação Musical da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O projeto tinha por objetivo investigar como se dava o ensino de música em alguns cursos profissionalizantes de dança da cidade de São Paulo.

Esse primeiro projeto foi colocado em prática no ano de 2010, quando estava cursando a Especialização em Educação Musical na UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais). Optei por fazer uma pesquisa de campo em dois cursos

profissionalizantes de dança da cidade de São Paulo.¹ Meu objetivo foi investigar como aconteciam as aulas de música para os alunos de dança, destacando o papel do educador musical e o processo de ensino de música para a formação integral desse profissional. A pesquisa seguiu os preceitos do método qualitativo, dentro de uma abordagem etnográfica, e foi dividida em três passos que serão descritos a seguir: observação de algumas aulas de música nas duas escolas em questão, entrevistas com os professores de música responsáveis por essa disciplina e questionários respondidos pelos alunos.

Nas escolas observadas, a educação musical acontecia de maneira bem diferente. Verifiquei que na primeira escola (escola A), a professora estava preocupada em ensinar a teoria musical. Os alunos participavam das aulas sentados em cadeiras universitárias, fazendo anotações sobre figuras rítmicas, solfejando e ouvindo músicas para tentar descobrir sua fórmula de compasso. Já na escola B, a professora tinha uma ideia diferente de educação musical, que incluía também discussões teóricas, mas que antes passavam por atividades de percepção, criação e movimento.

Após as observações, solicitei às escolas o programa da disciplina, e pude constatar o que as professoras e escolas pensavam e esperavam de uma aula de música para bailarinos. Na escola A, o conteúdo era dividido entre Ritmo e Dinâmica no primeiro semestre, e Altura e Fraseado no segundo semestre, sugerindo um aprendizado restrito da teoria musical. Na escola B, os componentes curriculares estavam divididos entre Competências, Habilidades e Bases Tecnológicas, contemplando aspectos teóricos e práticos da música, sempre os relacionando à dança.

Nas entrevistas, as professoras falaram sobre a sua formação e deram algumas considerações sobre como a aula de música para alunos de dança deveria acontecer. A professora da escola A, bacharel em Flauta e aluna de flamenco, falou da importância do ensino musical para o artista da dança enfatizando, principalmente, o ritmo, que segundo ela, é fundamental para o sincronismo das coreografias. A professora da escola B, bacharel em Piano com mestrado em Educação Musical, falou de sua crença numa educação musical que privilegie os aspectos sensoriais e expressivos, e não somente os técnicos.

Nos questionários, que foram respondidos por um total de 21 alunos (aproximadamente 65% do total de alunos), 19 deles confirmaram ser importante um profissional da dança conhecer elementos da linguagem musical. Quando perguntados

¹ Fiz a opção pelos cursos profissionalizantes por conta da minha atuação nesse nível de ensino, como explicitado no parágrafo anterior.

de que forma as atividades de música poderiam ajudá-los, os alunos da escola A responderam que as atividades da aula de música contribuía para uma maior percepção rítmica, ou para aprender os ritmos, ou ainda para diferenciar um compasso simples de um composto. À mesma pergunta, os alunos da escola B responderam que essas atividades contribuem para a musicalidade do bailarino, ajudam a sentir a música e sair da “contagem do oito”, fazem conhecer ritmo, melodia e estruturas musicais que são essenciais para um trabalho sólido.

Analisando os dados obtidos com a pesquisa, foi possível perceber que, de fato, o ensino musical para o aluno de dança é fundamental. No entanto, constatei que, por vezes, o professor de música utiliza exercícios e atividades que são comuns para alunos de música, não se preocupando, muitas vezes, em adaptá-los às necessidades dos alunos de dança.

A finalização desta pesquisa gerou uma comunicação no Congresso Nacional da ABEM em 2010 (em Goiânia), e causou grande interesse por parte de alguns professores que, na época, tinham sido convidados para dar aulas de música em cursos superiores de dança. Percebendo uma real necessidade a ser atendida entre esses professores, esta dissertação pretende colaborar numa área ainda não muito explorada, com muitas dúvidas e poucas referências, agora mapeando a relação entre música e dança no ensino superior, contexto onde são formados muitos daqueles que atuam nas escolas e academias de dança.

A ideia, portanto, foi buscar as informações necessárias diretamente no campo, exatamente como elas acontecem. Observar e compreender como a educação musical está inserida no curso superior de dança, qual o espaço a ela dedicado, quem é o professor responsável por essa aula e como ele entende a música no contexto da dança; por outro lado, observar e compreender também quais as necessidades e dificuldades do aluno de dança com relação à música, como ele entende a música no âmbito da sua atuação profissional e de que maneira o ensino musical pode lhe ser útil.

Dessa forma, apresento nesta dissertação o resultado de uma pesquisa que poderá trazer algumas indicações de como pensar o ensino musical para alunos de dança no contexto do ensino superior.

PARTE I – COREOGRAFANDO

1. O ANDAMENTO – Metodologia

A seguir, apresentarei o caminho metodológico traçado para orientar essa dissertação com suas respectivas ferramentas que auxiliaram no processo de pesquisa.

1.1 Questões de pesquisa e objetivos

As questões iniciais, que impulsionaram a presente pesquisa dizem respeito ao ensino musical – de forma bastante abrangente – e envolvem tanto os alunos quanto os professores (de música e dança) do nível superior. São elas:

- considerando que a música é tida como um dos conteúdos básicos do curso superior de dança (BRASIL, 2003, p.24), de que maneira ela é inserida na estrutura curricular do referido curso e que espaço ocupa na formação do profissional da dança?

- estando, de fato, presente no currículo, como esta disciplina é desenvolvida em sala de aula?

Questões tão amplas provavelmente não poderiam ser respondidas em apenas uma pesquisa. Portanto, a partir dessas questões-base, alguns objetivos foram definidos com o intuito de delimitar o espaço deste trabalho: São eles:

- investigar como se dá o ensino musical para alunos de graduação em dança em um dos cursos oferecidos no estado de São Paulo;

- compreender como esses alunos aprendem música e se relacionam com ela na sua formação;

1.2 Definição do método

Para atingir aos objetivos propostos, foi preciso traçar um caminho que norteou toda a pesquisa, fundamentando os passos e as escolhas e dando credibilidade aos resultados. Optei pelos procedimentos da Pesquisa Qualitativa, que:

(...) é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural. Qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. (ANDRÉ, 2011, p.17)

Inicialmente, levo em consideração duas características do método que favorecem este trabalho: 1) promover a proximidade do pesquisador com seu objeto de pesquisa e 2) ser amplamente utilizada em pesquisas na área da Educação.

Quanto à primeira característica, podemos dizer que a proximidade entre pesquisador e objeto de pesquisa se dá através da pesquisa de campo, da observação, da comunicação do pesquisador com o meio pesquisado e das entrevistas. Os dados recolhidos são registrados em um diário de campo e, neste caso, não são tratados apenas como complemento, mas sim como geradores do processo de pesquisa e dos resultados. Sobre a presença do pesquisador no campo, BOGDAN e BIKLEN (1994, p. 48) reforçam que:

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem.

A segunda característica nos remete à sua proximidade com as pesquisas na área da educação. Sabemos que os procedimentos da pesquisa qualitativa são amplamente utilizados por antropólogos, sociólogos etc., no entanto, segundo BOGDAN e BIKLEN (1994), a investigação qualitativa no campo da educação possui uma longa tradição. Na década de 1960, pesquisadores da área da educação já demonstravam interesse em utilizar procedimentos como a observação e a entrevista em seus estudos. O número de publicações e trabalhos desse tipo foram aumentando nas décadas de 1980 e 1990, o que incentivou o surgimento de uma revista dedicada às pesquisas qualitativas em educação – *International Journal for Qualitative Studies in Education*.

A preferência pelos métodos qualitativos em pesquisas educacionais se dá, por vezes, pela possibilidade de observar os acontecimentos, o que favorece a compreensão dos dados pesquisados, porque permite que o pesquisador:

(...) chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados

conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo. (ANDRÉ, 2011, p.41)

Tendo definido os procedimentos da pesquisa qualitativa como base metodológica para guiar este trabalho, e levando em consideração o campo de investigação proposto anteriormente – apenas um curso superior de dança do estado de São Paulo –, optei, portanto, por realizar um estudo de caso. Esse tipo de pesquisa concentra-se na observação e levantamento de dados de um caso específico, que pode ser um grupo, um indivíduo, uma situação etc. Segundo YIN (2004, p.32), “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Por estar focado em um caso específico, esse tipo de estudo tem a vantagem de possibilitar um maior aprofundamento do objeto de pesquisa. Por outro lado, a desvantagem mais comumente considerada é o fato de a pesquisa oferecer conclusões pouco ou nada generalizáveis. Sobre isso, LAVILLE e DIONNE (1999, p.156) explicam que:

É verdade que as conclusões de tal investigação valem de início para o caso considerado, e nada assegura, *a priori*, que possam se aplicar a outros casos. Mas também nada o contradiz: pode-se crer que, se um pesquisador se dedica a um dado caso, é muitas vezes porque ele tem razões para considera-lo como típico de um conjunto mais amplo do qual se torna o representante, que ele pensa que esse caso pode, por exemplo, ajudar a melhor compreender uma situação ou um fenômeno complexo, até mesmo um meio, uma época.

Há diversos tipos de estudos de caso, cada um com seus métodos e procedimentos específicos. BOGDAN e BIKLEN (1994) apresentam três deles: estudo de caso de organizações numa perspectiva histórica, estudo de caso de observação e história de vida. Neste trabalho, adotei a abordagem identificada como estudo de caso de observação, que “[...] consiste na observação participante e o foco do estudo centra-se numa organização particular (escola, centro de reabilitação) ou nalgum aspecto particular dessa organização” (IDEM, p.90).

Portanto, a escolha de um foco é determinante no processo de um estudo de caso. No entanto, segundo BOGDAN e BIKLEN (1994), essa escolha acarreta uma fragmentação do todo, do contexto do objeto de pesquisa. Para amenizar essa fragmentação, “o investigador qualitativo tenta ter em consideração a relação desta parte com o todo” (p.91), sem perder de vista o que foi delimitado pela investigação.

Como um recurso importante do estudo de caso, YIN (2004) sugere que as evidências devem ser recolhidas de diversas fontes, como por exemplo, documentos, registros, entrevistas, observações etc. Utilizar ao menos duas dessas fontes e relacionar os dados coletados pode, segundo o autor, conferir maior qualidade a pesquisa.

A seguir, veremos como se deu a seleção dos participantes e a coleta de dados.

1.3 Seleção dos participantes e coleta de dados

Levando em consideração o foco de interesse deste trabalho – ensino musical para alunos do curso superior de dança no Estado de São Paulo – o primeiro passo foi identificar, junto ao Ministério da Educação (MEC), quais são as universidades e faculdades da região que oferecem o curso em questão. Na pesquisa feita através do site², foram identificadas seis instituições de ensino superior³ regulamentadas. Destas seis, somente cinco em atividade ofereceram o curso no ano de 2012, e estão distribuídas no Estado conforme figura abaixo.

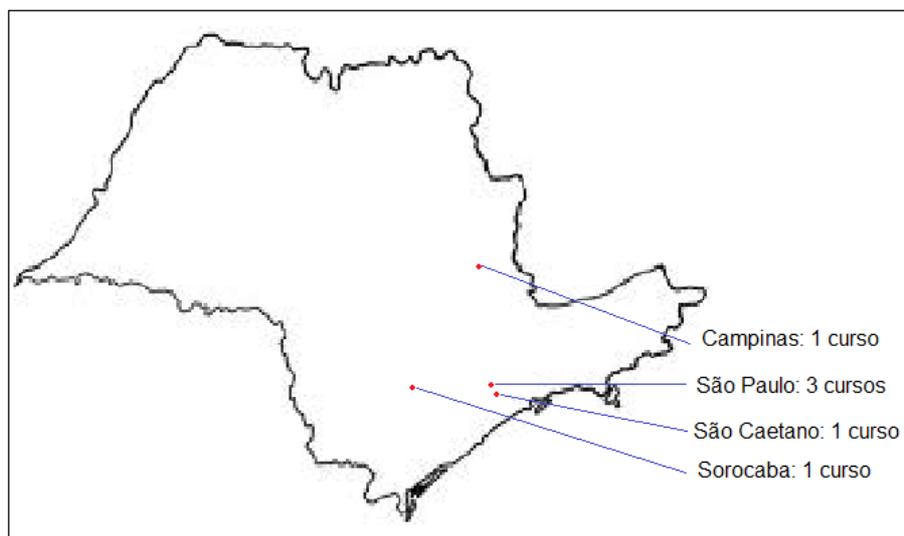


Figura 1: Mapeamento dos cursos superiores de dança no Estado de São Paulo⁴

² www.mec.gov.br

³ Sendo que, em uma delas o curso é registrado com o nome de Comunicação das Artes do Corpo e, no restante, como Dança

⁴ Todas as figuras deste trabalho foram criadas por mim.

Feito o mapeamento, foi possível detectar em cada curso existente a presença de alguma disciplina de música, sendo ela obrigatória ou eletiva. Essa busca foi feita através das informações disponibilizadas nos sites de cada Faculdade, e em alguns casos, através de e-mails trocados com coordenadores dos cursos. A partir dessas informações, o quadro abaixo foi construído com o intuito de ter uma visão geral da frequência em que o ensino de música é citado nos currículos dos cursos de dança pesquisados. Os nomes das Instituições foram substituídos por nomes de bailarinos consagrados, no entanto, não houve intenção de enquadrar nenhum dos cursos em determinados métodos de ensino ou técnica dos bailarinos citados. A escolha foi totalmente aleatória.

Instituição	Disciplinas de Música	Semestre	Oferta
Anna Pavlova	Corpo e Voz	1º	Obrigatória
	Técnica Vocal	2º	Obrigatória
	Corpo e Música: Estruturas Rítmicas e Melódicas	3º	Obrigatória
	Corpo e Música: Formas e Linguagens Musicais	4º	Obrigatória
Isadora Duncan	Elementos de Música: Rítmica I	-	Eletiva
	Elementos de Música: Rítmica II	-	Eletiva
	Acompanhamento Música e Dança: Percussão	-	Eletiva
	Elementos de Linguagem Musical para Bailarinos	-	Eletiva
	Música e Dança: exercícios de linguagem	-	Eletiva
Caetano Yestris	Canto Coral	não informado	Obrigatória
	Expressão Vocal	não informado	Obrigatória
Rudolf Nureyev	Iniciação Musical I	2º	Obrigatória
	Iniciação Musical II	3º	Obrigatória
	Iniciação Musical III	4º	Obrigatória

Martha Graham	Elementos musicais e dança	3º	Obrigatória
------------------	----------------------------	----	-------------

Tabela 1: Cursos de dança e respectivas disciplinas de música

A partir da análise dos dados obtidos nesse primeiro diagnóstico, três das instituições – *Anna Pavlova*, *Isadora Duncan* e *Rudolf Nureyev* – foram contatadas a fim de obter a permissão de executar a pesquisa. O critério adotado para escolha foi o número de disciplinas ofertadas relacionadas à música, o que possibilitaria um maior campo para observação. A instituição *Rudolf Nureyev* não respondeu à solicitação; a instituição *Anna Pavlova* respondeu positivamente ao primeiro contato, no entanto, num segundo momento, quando questionada sobre os horários das aulas que seriam observadas, não retornou mais; apenas a instituição *Isadora Duncan* se dispôs a colaborar com a pesquisa. Dessa maneira, o campo de investigação foi definido pela disposição das instituições – aqui representadas pelos coordenadores do curso de dança – em participar.

1.3.1 Instituição Isadora Duncan

A Instituição *Isadora Duncan* – participante desta pesquisa – foi oficialmente fundada na década de 1960 e é uma Universidade que possui um grande prestígio no cenário educacional brasileiro. Em 1971, o Departamento de Música foi aberto, dando início aos cursos de artes na Universidade. O Departamento ao qual está ligado o curso de dança foi criado em 1985, e fica instalado em um pequeno prédio de dois andares juntamente com o Departamento de Artes Cênicas. As salas de aula são amplas, com piso de madeira, e possuem equipamento de som.

Seguindo as determinações do COEP (Comitê de Ética em Pesquisa) que autorizou a execução deste estudo, uma carta de aceite foi encaminhada à instituição *Isadora Duncan*, que por sua vez, autorizou a realização da pesquisa de campo.

1.4 Observações participantes

Após obter a autorização da Instituição, o próximo passo foi dar início à observação das aulas de música, uma das ferramentas do estudo de caso. Observar é uma prática natural do ser humano, mas para que ela seja aceita como um dado científico, é necessário que se enquadre nas normas estabelecidas, como afirma LAVILLE e DIONNE (1999, p.176):

Não é, pois, surpreendente que a observação tenha também um papel importante na construção dos saberes, no sentido em que a expressão é entendida em ciências humanas. Mas para ser qualificada de científica, a observação deve respeitar certos critérios, satisfazer certas exigências: não deve ser uma busca ocasional, mas ser posta a serviço de um objeto de pesquisa, questão ou hipótese, claramente explicitado; esse serviço deve ser rigoroso em suas modalidades e submetido a crítica nos planos da confiabilidade e da validade.

Através da observação, o pesquisador tem a possibilidade de deparar-se com a realidade do objeto pesquisado recolher as informações necessárias para atingir aos objetivos propostos no início da pesquisa. Segundo BOGDAN e BIKLEN (1994, p.113):

É esta a forma que a maioria dos investigadores qualitativos utiliza para recolher os seus dados. Encontra-se com os sujeitos, passando muito tempo juntos no território destes – escolas, recreios, outros locais por eles frequentados ou nas suas próprias casas.

Um aspecto positivo da observação como ferramenta de pesquisa segundo COHEN, MANION e MORRISON (2007, p.396) é a oportunidade de presenciar os fatos, contemplar a realidade da maneira como ela ocorre, e não por ouvir dizer:

A característica distintiva da observação como um processo de investigação é que ela oferece ao investigador a oportunidade de reunir "ao vivo" dados de situações sociais que ocorrem naturalmente. Desta forma, o pesquisador pode olhar diretamente para o que está acontecendo no local, em vez de confiar em relatos de terceiros. O uso da percepção imediata, ou cognição direta, como principal modo de pesquisa, portanto, tem o potencial para produzir mais dados válidos ou autênticos do que os métodos mediados ou inferenciais. E este é o ponto forte da observação.⁵

⁵ Todas as citações provenientes de livros escritos em outros idiomas foram traduzidas por mim, tendo seu original apresentado em nota de rodapé.

“The distinctive feature of observation as a research process is that it offers an investigator the opportunity to gather ‘live’ data from naturally occurring social situations. In this way, the researcher can look directly at what is taking place *in situ* rather than relying on second-hand accounts. The use of immediate awareness, or direct cognition, as a principal mode of research thus has the potential to yield

E ainda acrescentam que a observação pode ser:

[...] de fatos, tais como o número de livros na sala de aula, o número de alunos em uma classe, o número de estudantes que visitam a biblioteca da escola em um determinado período. Ela também pode se concentrar em como os eventos acontecem em uma sala de aula, por exemplo, o quanto professor e aluno conversam, a conversa durante as tarefas e da quantidade de trabalho colaborativo em grupo. Além disso, ela pode se concentrar em comportamentos ou qualidades, como a simpatia do professor, o grau de comportamento agressivo ou a extensão do comportamento antissocial entre os estudantes.⁶ (IDEM)

COHEN, MANION e MORRISON (2007) apresentam dois tipos principais de observação: a participante e a não participante. Na primeira delas, o observador pode atuar, de alguma maneira, no campo pesquisado; por vezes, ele está tão conectado e sua participação é tão efetiva, que ele é reconhecido como parte do grupo. Já na segunda, o observador mantém sempre distância do objeto de pesquisa, evitando, inclusive, contato com os membros do grupo. No entanto, a linha que separa os dois tipos de observação é muito tênue, podendo haver intersecções entre eles. BAILEY (1994, *apud* COHEN, MANION e MORRISON, 2007, p.259) explica que, em situações naturais de pesquisa, apenas a presença do observador já garante um grau de participação, o que caracteriza uma observação participante. Nessa mesma linha de pensamento, ANDRÉ (2011, p.28) defende que a observação participante é assim chamada porque “parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”. Define-se aqui, portanto, que a presente pesquisa utilizou como ferramenta a observação participante, fundamentada nas definições acima apresentadas.

Assim sendo, entrei em contato com a coordenadora do curso com o intuito de obter as informações necessárias para observar as aulas de música no primeiro semestre de 2012 – como, por exemplo, dia e horário em que as aulas aconteceriam. Nesse momento, fui informada que nenhuma das cinco disciplinas presentes na estrutura

more valid or authentic data than would otherwise be the case with mediated or inferential methods. And this is observation's unique strength”.

⁶ “[...] of *facts*, such as the number of books in a classroom, the number of students in a class, the number of students who visit the school library in a given period. It can also focus on *events* as they happen in a classroom, for example, the amount of teacher and student talk, the amount of off-task conversation and the amount of group collaborative work. Further, it can focus on *behaviours* or qualities, such as the friendliness of the teacher, the degree of aggressive behaviour or the extent of unsociable behavior among students”.

curricular havia sido ofertada naquele ano, por falta de professores para ministrá-las. Em contrapartida, uma disciplina com o nome Elementos de Música para o Curso de Dança havia sido aberta como Tópico Especial e tinha um número considerável de alunos matriculados – aproximadamente 25.

Dessa maneira, as aulas da disciplina Elementos de Música para o Curso de Dança foram observadas semanalmente no primeiro semestre de 2012, desde a primeira aula no dia 02/03 até o dia 25/05, totalizando 11 aulas (22horas/aula). Durante a observação, foram destacadas as atividades propostas, os conceitos musicais desenvolvidos, a forma como a disciplina foi abordada pela professora e também o diálogo feito pelos mesmos entre a música e a dança – elementos que serão posteriormente discutidos na análise dos dados.

Faz-se importante citar a necessidade de produzir um diário de campo contendo o relato dos fatos observados durante a pesquisa. Esse procedimento é comum em investigação qualitativa, porque permite um estudo mais cuidadoso dos elementos obtidos. As anotações foram feitas baseadas no conceito de FLICK (2009, p.269) que sustenta que os registros de campo devem conter:

(...) o processo de abordagem de um campo, as experiências e os problemas no contato com o campo ou com os entrevistados, e a aplicação dos métodos. Fatos importantes e questões de menor relevância ou fatos perdidos na interpretação, na generalização, na avaliação ou na apresentação dos resultados, vistos a partir das perspectivas do pesquisador individual, também devem ser incorporados.

1.5 Entrevistas

Para ter uma dimensão mais completa das informações recolhidas na observação, foi utilizada também a entrevista como ferramenta de pesquisa, que segundo YIN (2004, p.112), é uma “das mais importantes fontes de informações para um estudo de caso”. BOGDAN e BIKLEN (1994, p.134) explicam que:

Uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, (...) dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra. Em 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.

COHEN, MANION e MORRISON (2007, p.349) apresentam a entrevista como uma importante ferramenta de investigação que proporciona uma análise multissensorial:

A entrevista é uma ferramenta flexível para a coleta de dados, permitindo a utilização de canais multissensoriais: verbal, não-verbal, falado e ouvido. A ordem da entrevista pode ser controlada e ao mesmo tempo dar espaço para a espontaneidade, e o entrevistador pode pressionar não só para respostas mais completas, mas também para respostas sobre questões complexas e profundas. Em suma, a entrevista é um instrumento poderoso para os investigadores.⁷

Por outro lado, essa ferramenta também pode trazer alguns inconvenientes, caso não haja cautela por parte do entrevistado. BOGDAN e BIKLEN (1994, p.137-138) alertam que:

Ao pedir a alguém que partilhe parte de si próprio consigo, é importante que não o avalie, para o não fazer sentir-se de alguma forma diminuído. (...) terá de controlar as suas reações, recordando que o objeto da investigação é a compreensão das diferentes perspectivas pessoais e não uma lição aos sujeitos. Poderão existir conflitos de valores em relação aos pontos de vista que ouviu, mas o que realmente se pretende é encorajar os entrevistados a expressarem aquilo que sentem.

Para tanto, COHEN, MANION e MORRISON (2007, p.361) afirmam que “o entrevistador terá de estabelecer uma atmosfera apropriada de modo que o participante possa se sentir seguro para falar livremente”.⁸

As entrevistas variam quanto à forma como são elaboradas. Segundo LAVILLE e DIONNE (1999, p.188), elas podem ser semiestruturadas – “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” – ou parcialmente estruturadas, que são:

Entrevistas cujos temas são particularizados e as questões (abertas) preparadas antecipadamente. Mas com plena liberdade quanto à retirada eventual de algumas perguntas, à ordem em que essas perguntas estão colocadas e ao acréscimo de perguntas improvisadas. (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.188)

⁷ “The interview is a flexible tool for data collection, enabling multi-sensory channels to be used: verbal, non-verbal, spoken and heard. The order of the interview may be controlled while still giving space for spontaneity, and the interviewer can press not only for complete answers but also for responses about complex and deep issues. In short, the interview is a powerful implement for researchers.”

⁸ “the interviewer will need to establish an appropriate atmosphere such that the participant can feel secure to talk freely”.

Neste trabalho, foi utilizada a técnica parcialmente estruturada, visto que as entrevistas foram elaboradas sobre um tema específico e executadas com flexibilidade, alterando a ordem e até mesmo criando novas perguntas de acordo com as respostas dos entrevistados. Essa flexibilidade permitiu:

(...) um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores... em suma, tudo o que reconhecemos, desde o início, como o objeto das investigações baseadas no testemunho. (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.189)

Para atender aos objetivos desta pesquisa, as entrevistas aconteceram em dois momentos. Primeiro, a professora de música, a coordenadora do curso e o músico de aula⁹ foram entrevistados, com o intuito de investigar sua formação, seu modo de trabalho e a maneira como exploram a relação música e dança. Cada profissional foi convidado a participar da entrevista, que aconteceu em horário e local combinado pelas partes. Os mesmos assinaram um Termo de Consentimento autorizando a utilização dos dados neste trabalho. As entrevistas foram gravadas em áudio para facilitar a transcrição.

Neste caso, as questões abrangiam desde a formação dos profissionais até a opinião de cada um sobre a relação entre música e dança. Basicamente, foram feitas as seguintes perguntas:

- Quais saberes você considera importante para a formação de um artista da dança?
- Como você vê a relação entre música e dança?
- Como deve ser o ensino musical para o aluno de dança?
- É possível aprender música somente nas aulas de dança?

Importante ressaltar que, por ser parcialmente estruturada, a condução de cada entrevista abriu possibilidades para perguntas diferentes.

Num segundo momento, os alunos de dança foram convidados também para uma entrevista com o intuito de obter informações sobre seu ponto de vista com relação ao ensino musical. No entanto, antes que as entrevistas acontecessem, na última aula que observei, a professora abriu um espaço para um bate-papo com os alunos, um momento onde pude explicar um pouco sobre minha pesquisa e também fazer algumas perguntas. Havia 17 alunos em sala, mas apenas 8 participaram ativamente. Neste caso,

⁹ Profissional da música contratado para tocar nas aulas de dança do Departamento.

o consentimento foi informal e a conversa também foi gravada, possibilitando a posterior transcrição.

Após a realização deste bate-papo, os alunos foram convidados a participar de uma entrevista individual¹⁰, de maneira que fosse possível dar uma maior abertura para exporem suas opiniões. Os interessados preencheram uma ficha simples com seus dados (como nome e e-mail), e foram contatados para marcar a entrevista. Sete alunos retornaram o convite, e a entrevista foi realizada com cinco deles.

O objetivo das entrevistas com os alunos foi tentar entender como os mesmos enxergam a presença da música em seu curso, e de que maneira ela pode colaborar na formação integral do artista da dança. As perguntas foram bem parecidas com as feitas para os professores (Quais saberes você considera importante para a formação de um artista da dança? Como você vê a relação entre música e dança? Como deve ser o ensino musical para o aluno de dança? É possível aprender música somente nas aulas de dança?), mas direcionadas especificamente para as experiências vividas pelos alunos durante o curso. Foi perguntado, por exemplo, sobre o diálogo existente entre música e dança durante as aulas de dança, sobre a relação estabelecida com os músicos que acompanham as aulas (de dança) e sobre as dificuldades existentes para compreender especificidades da linguagem musical.

1.6 Análise dos dados

Tendo finalizado o processo de pesquisa de campo, deu-se início a análise dos dados obtidos. Em pesquisa qualitativa, entende-se por análise de dados o processo de organização de todos os relatos obtidos em campo – entrevistas, observações, gravações etc – com o intuito de lançar um olhar mais cuidadoso sobre os mesmos, buscando entender de que maneira eles podem colaborar com os objetivos da pesquisa. Essa análise, segundo BOGDAN e BIKLEN (1994, p.205) “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros”.

¹⁰ As entrevistas com os alunos seguiram os mesmos procedimentos das entrevistas com os professores e também foram gravadas em áudio.

Uma das formas correntes de análise dos dados é desenvolvimento de Categorias de Codificação, que:

(...) envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são *categorias de codificação*. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos (...) de forma que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.221)

FLICK (2009) apresenta diversos tipos de codificação de dados. Um deles é a Análise Qualitativa de Conteúdo, um sistema que compreende três técnicas (que foram utilizadas conforme necessidade da pesquisa): síntese da análise de conteúdo, análise explicativa de conteúdo e análise estruturadora de conteúdo.

Na síntese de análise de conteúdo, o objetivo é encontrar no texto analisado trechos que contem repetições ou comentários diferentes que tenham o mesmo significado, que podem ser agrupados por assunto. Para FLICK (2009, p.292) “é uma combinação da redução do material por meio da omissão de enunciados incluídos em uma generalização no sentido de sintetizar esse material em um nível maior de abstração.”

Na análise explicativa de conteúdo, acontece justamente o contrário. Ela é feita para elucidar palavras ou partes do texto. Dessa maneira, pode-se esclarecer o significado de termos ou conceitos específicos criando uma “paráfrase explicativa” (FLICK 2009, p.293), com o intuito de colaborar no entendimento do texto.

A análise estruturadora de conteúdo consiste em buscar no texto estruturas formais que possam ser categorizadas, possibilitando a formulação de definições. Nesse caso, o olhar sobre o material é mais técnico e as categorias definidas “passam por uma avaliação, que pode, por exemplo, visar a uma análise das frequências dos diferentes graus em uma categoria.” (FLICK, 2009, p.293)

Em vista de proporcionar uma maior confiabilidade a esta pesquisa, após a análise dos dados foi feita a triangulação dos mesmos. A palavra triangulação é muito empregada em navegações que utilizam a observação e localização das estrelas para se situar. Em pesquisa científica, a palavra está relacionada ao cruzamento dos resultados obtidos em dois ou mais métodos de coleta de dados. Sobre a importância dessa ferramenta, STAKE (2007, p.121) explica que:

Na nossa procura, tanto de rigor como de explicações alternativas, precisamos de disciplina, precisamos de protocolos que não dependam apenas da simples intuição e das boas intenções de “fazer as coisas bem feitas”. Na investigação qualitativa, esses protocolos surgem sob o nome de “triangulação”.

DENZIN (1989b, p.237-241 apud FLICK, 2009, p.361) apresenta quatro tipos de triangulação: dos dados – quando são analisadas diferentes fontes de dados; do investigador – no caso da existência de mais que um observador; da teoria – em que vários conceitos teóricos são utilizados na avaliação dos dados; e do método – que consiste na variação de métodos para a análise de um mesmo dado.

Neste trabalho, foi utilizada a triangulação dos dados, que, segundo STAKE (2007, p.126), ajuda a entender:

(...) se o fenómeno ou o caso se mantém inalterado noutros momentos, noutros espaços ou à medida que as pessoas interagem de forma diferente.
(...) A triangulação das fontes de dados é um esforço para ver se o que estamos a observar e a relatar transmite o mesmo significado quando descoberto em circunstâncias diferentes.

Portanto, os elementos resultantes da análise foram triangulados, com a finalidade de “alcançar a confirmação necessária” (STAKE, 2007, p.126) que a investigação com dados qualitativos requer.

2. O CENÁRIO – A formação em Dança e o Ensino Superior

O campo de estudo deste trabalho se concentra no nível superior do ensino de dança. Por esse motivo, faz-se necessário compreender em que contexto esse ensino acontece – assim como os processos que o antecedem – considerando as especificidades da área e também seu desenvolvimento nos últimos anos. Neste capítulo, a intenção é situar esta pesquisa, tomando como base as características do campo em questão, e determinando, principalmente, suas relações com os objetivos desta investigação.

2.1 O início da formação em dança

Sabe-se que, geralmente, ao optar por um curso superior de dança, o aluno já percorreu um caminho dentro da área escolhida que o habilita para ingressar no ensino superior. As universidades públicas, por exemplo, exigem que o candidato seja aprovado no teste de habilidades específicas, que vai avaliar se ele tem os conhecimentos necessários para frequentar o curso. As particulares, apesar de não fazer essa exigência, estruturam o curso de modo que aquele aluno que nunca teve contato com a dança provavelmente precisará de um reforço extra para acompanhar a turma. No entanto, dificilmente uma pessoa que nunca teve contato com a dança fará opção pela formação profissional nesta área no ensino superior. 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”.

Entende-se, portanto, que a formação do artista da dança tem início nessas academias e escolas livres – e em outros locais, como Organizações não-governamentais (ONG's) e projetos sociais – e pode acontecer de diversas formas. Geralmente, as crianças são matriculadas ainda bem pequenas – aos 4 ou 5 anos – permanecendo no curso por um longo período. Mas isso não é regra: há, por exemplo, os que se interessam pela dança por conta de um estilo específico – sapateado, hip hop, flamenco etc. – e começam a fazer aula já mais velhos. De qualquer maneira, essas

experiências são a base para a formação de um futuro artista da dança, segundo TERRA (2010, p.73)¹¹:

As escolas, estúdios, academias têm como papel principal iniciar e propiciar a formação técnica e artística do futuro profissional da dança. Em geral, os estudantes de dança perfazem um percurso de estudos não sistematizados (pensemos numa estrutura curricular), ou sistematizados em métodos de formação específica relativos a uma determinada técnica, desenhados por graus de crescente complexidade. [...] Seguramente, podemos afirmar que a maioria dos artistas da dança ainda desenvolve seus estudos e chega à profissionalização por essa via.

Ressalto aqui que os cursos livres em dança, segundo STRAZZACAPPA (2009, paginação irregular), se encaixam na modalidade de ensino não-formal, e “embora não sejam fiscalizadas pelo MEC, seguem alguns princípios da educação formal, como seriação, avaliação e certificação”. Uma característica importante desses cursos é que eles são estruturados de forma a dar uma atenção maior à prática. Algumas disciplinas mais teóricas, como história da dança, fisiologia e inclusive música, às vezes são contempladas no currículo, mas não de forma aprofundada. O resultado é um aluno que sabe dançar, mas pouco sabe refletir sobre a sua dança. (STRAZZACAPPA e MORANDI, 2006, p.13)

2.2 O curso superior de dança no Brasil

O primeiro curso superior de dança no Brasil surgiu em 1956, na Universidade Federal da Bahia. O segundo foi criado 28 anos depois, na Faculdade de Artes do Paraná. Diferentemente de outras profissões – como engenharia, medicina, direito – o contato com a área específica de atuação existe desde muito cedo na dança, o que leva a uma profissionalização¹² do artista da dança, na maioria das vezes, antes mesmo de

¹¹ TERRA, Ana. Onde se produz o artista da dança? In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Org.). *Algumas Perguntas sobre Dança e Educação*. Joinville: Nova Letra, 2010.

¹² A profissionalização na área da dança acontece através da obtenção de um registro profissional (DRT), que pode ser conseguido de três maneiras: 1) procurar um Sindicato específico que rege a área e passar por uma avaliação que atestará suas habilidades para ser um profissional da dança. Sendo aprovado, o registro profissional é concedido; 2) continuar a formação em uma escola que ofereça o curso técnico. Neste caso, o curso – com duração média de três semestres – é oferecido somente a quem está cursando ou já concluiu o Ensino Médio. Através do diploma de técnico em dança, é também possível conseguir o registro profissional; 3) cursar a graduação em dança, cujo diploma também permite o registro profissional.

cursar uma graduação. O fato da não obrigatoriedade de um diploma de curso superior para trabalhar na área contribuiu para o crescimento relativamente lento desses cursos, já que não havia demanda para eles.

Além disso, os bailarinos que tinham interesse em uma formação superior buscavam, muitas vezes, uma qualificação diferenciada, como aponta STRAZZACAPPA e MORANDI (2006, p.12):

[...] tivemos no Brasil alguns bailarinos que, embora profissionais, cursaram faculdades, optando por cursos que complementassem sua formação artística. Assim, deparamos com bailarinos graduados em psicologia, pedagogia, antropologia, jornalismo, entre outras formações na área de humanas; e em fisioterapia, medicina, educação física – na área de saúde. A dança ganhou muito com essas iniciativas.

Com a LDB 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de arte na educação básica, contemplando quatro linguagens artísticas – dança, música, teatro e artes visuais – houve um grande crescimento dos cursos superiores de dança, principalmente os de Licenciatura. Sobre isso, WOSNIAK (2010, p.128)¹³ afirma que “o amplo mercado de trabalho, aberto aos licenciados em dança a partir da nova LDB, contribuiu para o aumento da implantação de cursos superiores nesta área e vice-versa”.

Além da licenciatura, o aluno pode optar também pelo bacharelado. A escolha está relacionada ao campo de atuação do profissional da dança. Enquanto o bacharel – dançarino – estará diretamente ligado às produções artísticas na área da dança, o licenciado – professor – estará habilitado para atuar no ensino e pesquisa em dança. No entanto, como afirma WOSNIAK (2010, p.123):

Artista e professor não são profissões antagônicas, mas também não são sinônimas, embora uma não negue a outra. Os cursos de graduação em dança no país têm adotado a perspectiva da complementaridade, ou seja, uma habilitação complementa a outra.

No período de 2001 à 2011, de acordo com os dados obtidos no Censo do Ensino Superior do INEP¹⁴ (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), houve um crescimento de 230% dos cursos de graduação em dança no

¹³ WOSNIAK, Cristiane. Bacharelado e/ou licenciatura: quais são as opções do artista da dança no Brasil? In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Org.). *Algumas Perguntas sobre Dança e Educação*. Joinville: Nova Letra, 2010.

¹⁴ <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>

Brasil. O aumento mais significativo se deu na licenciatura, que nesse período saltou de 3 para 24 cursos oferecidos. O bacharelado teve um aumento pouco expressivo, conforme aponta o gráfico abaixo:

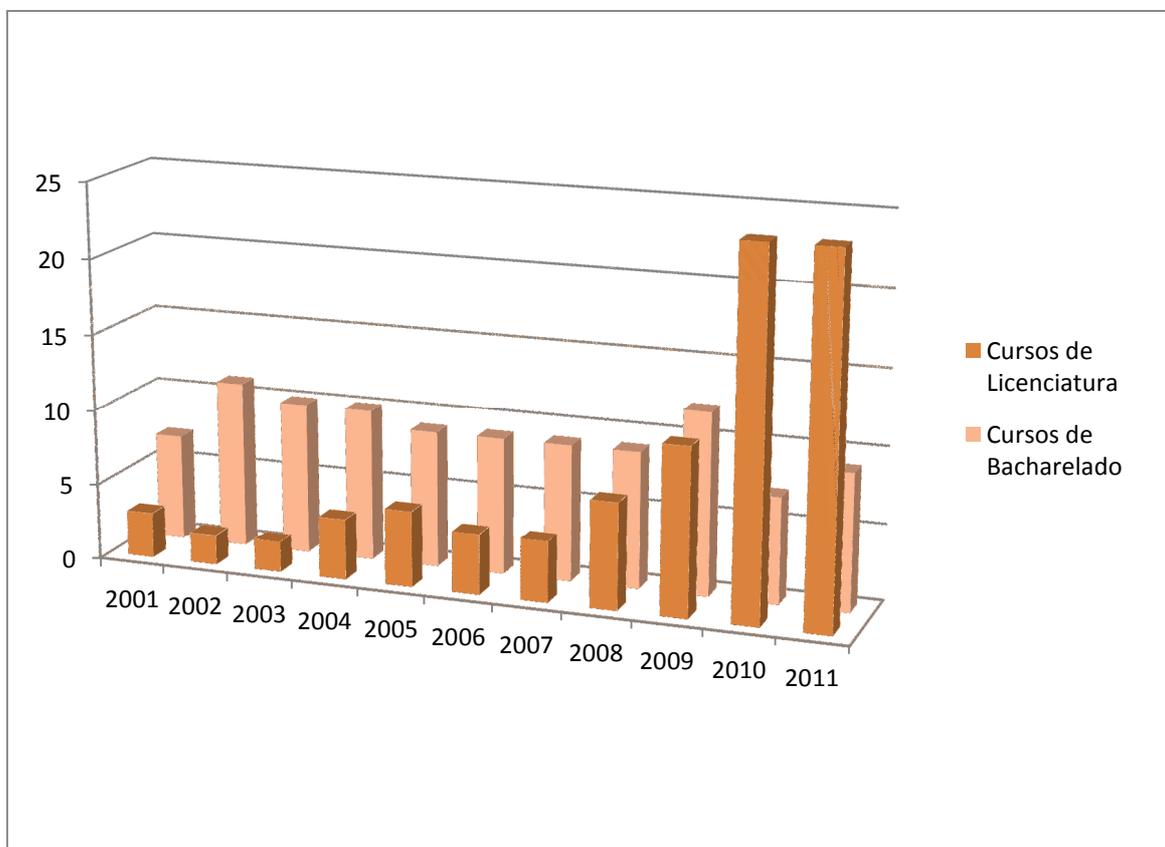


Gráfico 1: Número de Cursos de Dança oferecidos entre 2001 e 2011¹⁵

Junto com o crescimento do número de cursos, e simultaneamente, do número de vagas disponibilizadas, podemos acompanhar também o aumento da procura pelo curso superior de dança. No mesmo período de dez anos analisado no gráfico acima, o número de candidatos inscritos nos vestibulares de dança das instituições públicas e particulares do país foi de 1.085 para 5.711, o que caracteriza um aumento de mais de 400%.

O gráfico a seguir mostra a relação entre o número de vagas oferecidas, de candidatos inscritos e de aprovados no período analisado nos cursos de licenciatura. O que mais chama a atenção é o aumento da procura pelo curso.

¹⁵ Todos os gráficos deste trabalho foram criados por mim.

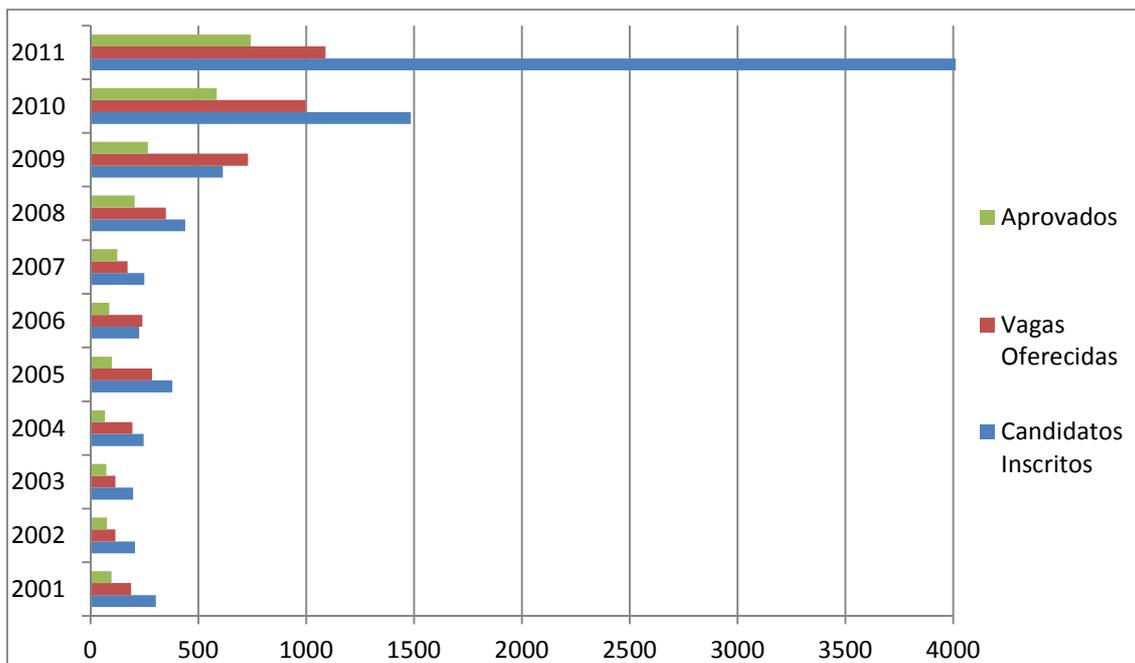


Gráfico 2: Aprovados, vagas oferecidas e candidatos inscritos nos cursos de licenciatura em dança

No próximo gráfico temos a mesma relação, agora nos cursos de bacharelado. Se compararmos o primeiro e o último ano do período analisado, veremos que o aumento do número de vagas foi pequeno – 23,8%. No entanto, a procura pelo curso cresceu consideravelmente – 75% – aumentando o índice de candidatos por vaga, que chegou a atingir 5 para 1.

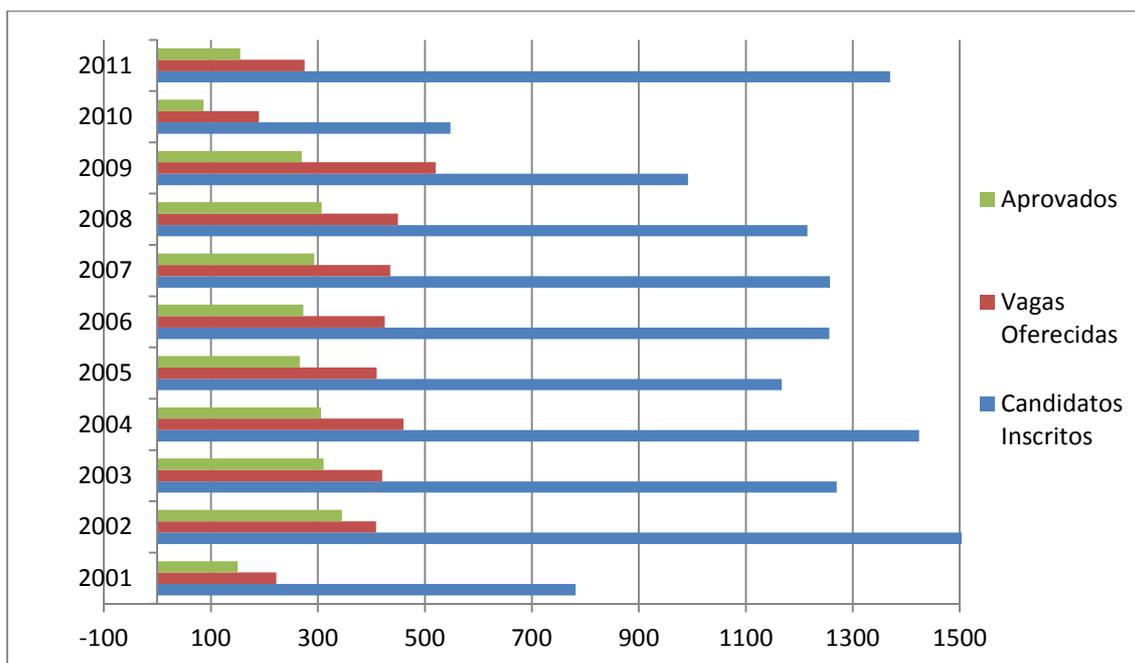


Gráfico 3: Aprovados, vagas oferecidas e candidatos inscritos nos cursos de bacharelado em dança

Interessante observar que, em 2001, 28% dos candidatos haviam se inscrito para o vestibular de licenciatura, número que sobe para 76% em 2011. Outro dado importante que fica evidente nos gráficos é o fato de que o número de aprovados está sempre abaixo do número de vagas oferecidas.

Todos esses dados são relevantes porque contribuem para um maior entendimento do campo pesquisado, trazendo informações que nos ajudam a compreender qual o espaço ocupado pela dança atualmente no ensino superior. Eles confirmam o aumento do número de cursos de dança nos últimos anos, assim como o crescimento da procura por eles. Isso pode caracterizar um interesse maior por parte daqueles que, ao concluir um curso livre de dança, buscam dar continuidade a formação na mesma área.

Diante dos dados apresentados, e principalmente, diante do aumento da procura por cursos superiores de dança, podemos nos perguntar o que busca um bailarino que já sabe dançar – e que, muitas vezes, já trabalha na área – em uma faculdade de dança? Segundo STRAZZACAPPA e MORANDI (2006, p.13):

Quem vai para a faculdade de dança quer – além de dançar, é claro – discutir, analisar, pesquisar, criticar, historiar, documentar a dança. Quer ampliar seus horizontes, conhecer novas tecnologias, estabelecer pontes com outras áreas de conhecimento, questionar o papel da dança na sociedade, produzir, criar, escrever e lecionar dança.

Entende-se, portanto, que o curso superior tem uma abrangência maior que o curso livre de dança, e que tem o objetivo de formar o artista da dança de maneira integral, e não apenas formar um bailarino:

As faculdades de dança formam mais que o bailarino. Formam o pesquisador, o professor, o criador. Formam o bailarino que pensa. [...] Bailarino que não sabe comentar sobre seu trabalho artístico não é um profissional que se preze. (STRAZZACAPPA e MORANDI, 2006, p.13)

Os primeiros cursos superiores de dança oferecidos no Brasil na segunda metade do século XX foram estruturados a partir de um currículo mínimo exigido por lei para, entre outras coisas, garantir certa uniformidade à formação dos alunos. A Escola de Dança da UFBA (Universidade Federal da Bahia) montou o primeiro modelo de currículo mínimo, que foi reproduzido pelos cursos seguintes. Segundo AQUINO (2002, p.44-45 apud WOSNIAK, 2010, p.129):

As qualidades do currículo mínimo se refletiam nas concepções das matérias necessárias para a formação do dançarino e do professor de dança. Esse currículo consistia num conjunto de matérias básicas que permitiam um consistente lastro teórico na abordagem da dança como objeto de estudo na área de história e filosofia da arte. O apoio científico para o conhecimento do corpo, através da anatomia, fisiologia e cinesiologia e o estudo de elementos da música, como área de conhecimento imprescindível para o futuro profissional, fazem parte, também, do elenco desse núcleo básico.

Destaco aqui a presença do estudo da música nesse currículo mínimo exigido, sendo considerada como “área de conhecimento imprescindível”. Não posso determinar de que maneira o ensino da música acontecia, mas 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.

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 WOSNIAK (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”. Com as Diretrizes, a ideia passa a ser orientar sem restringir, permitindo que as instituições definam o currículo dos cursos com flexibilidade. Segundo TERRA (2010, p.73), as diretrizes:

[...] apontam para os saberes necessários à formação de um artista da dança na atualidade. Segundo tais documentos, podemos afirmar que esse contexto de estudos tem como função ampliar e sistematizar a formação do artista da dança, oferecendo embasamento teórico-científico, além da prática artística. A idéia de ampliar e sistematizar pressupõe que aquele aluno que chega à Universidade já tenha percorrido algum processo de iniciação artística prévio.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em dança estabelecem, entre outras coisas, os conteúdos curriculares que devem ser contemplados na estruturação do curso. São eles:

- 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)

A música aparece inicialmente no item I como conteúdo básico que deve ser contemplado na estrutura curricular do curso. Entende-se, portanto, que o conhecimento musical é parte integrante na formação do artista da dança, apesar de não haver aqui nenhuma especificação de como esse conteúdo se relaciona com a dança. Num segundo momento, ela aparece no item III como conteúdo teórico-prático, com uma ligação direta com o movimento. Aqui já é possível identificar a ideia da necessidade de um ensino musical que oriente para o movimento, “envolvendo aspectos Coreográficos e de Expressão Corporal”.

Interessante destacar aqui a permanência da música na transição entre o Currículo Mínimo e as Diretrizes para o Ensino Superior, o que reforça a ideia de que o ensino musical é, de fato, relevante na formação do artista da dança. 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. Para comprovar essa diversidade de abordagens da música nos cursos superiores de dança, fiz uma rápida pesquisa em sites de dez Instituições de Ensino Superior¹⁶ do Brasil. O quadro abaixo mostra essa variação:

INSTITUIÇÃO	MODALIDADE	DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	DISCIPLINAS OPITATIVAS
A	Bacharelado	- Não há	- Música e Ritmo - Fisiologia da Voz Técnica Vocal I - Elementos de Música I - Elementos de Música II - Folclore Musical - Coral Universitário I

¹⁶ Essas Instituições – públicas e privadas – passaram por três etapas de seleção: 1º) foram organizadas de acordo com a data de criação do curso; 2º) respeitando a ordem, foram escolhidas dez instituições que representassem as cinco regiões do país; 3º) as instituições que não forneciam as informações necessárias no site foram substituídas, respeitando a ordem das etapas anteriores.

	Licenciatura	- Não há	- Música e Ritmo - Fisiologia da Voz Técnica Vocal I - Folclore Musical - Coral Universitário I
B	Licenciatura	- Elementos de Música I - Elementos de Música II	Disciplinas Optativas não disponibilizadas no site.
C	Bacharelado	- Percepção Musical - Teoria Musical - Elementos de Música I - Elementos de Música II	Disciplinas Optativas não disponibilizadas no site.
	Licenciatura	- Percepção Musical - Teoria Musical - Elementos de Música I - Elementos de Música Complementação	Disciplinas Optativas não disponibilizadas no site.
D	Licenciatura	- Elementos Musicais para a Dança	- História da Música I - Expressão Vocal - História da Música II - Prática de Conjunto Vocal - Manifestações Musicais Populares
E	Licenciatura	- Não há	- Canto Complementar I - Introdução à Etnomusicologia
F	Licenciatura	- Corpo e Musicalidade	- Canto Coral I - Educação Musical - Estética da Música - Laboratório de Improvisação Musical Livre I - Música Popular do Brasil I - Música Popular do Brasil II - Músicas Tradicionais do Brasil - Prática Musical em Conjunto I - Prática Musical em Conjunto II - Psicologia e Educação Musical - Tópicos em Música Popular - Tópicos em Música do Mundo - Trilhas Sonoras I
G	Licenciatura	- Não há	- Oficina de Música
H	Licenciatura	- Fundamentos da Música I - Fundamentos da Música II	Disciplinas Optativas não disponibilizadas no site.
I	Licenciatura	- Elementos Musicais e Dança	Disciplinas Optativas não disponibilizadas no site.
J	Licenciatura	- Apreciação Musical - Canto Coral - Ritmo e Percussão	Disciplinas Optativas não disponibilizadas no site.

Tabela 2: Disciplinas de música oferecidas em cursos Superiores de Dança

Das disciplinas obrigatórias listadas, é possível observar – apenas pelos seus nomes, já que não tive acesso aos conteúdos específicos – certa semelhança entre *Elementos de Música*, *Fundamentos da Música* e *Apreciação Musical*, que parecem estar relacionadas à vivências mais abrangentes da linguagem musical. Há algumas que indicam algo mais voltado para teoria musical, como *Percepção Musical*, *Teoria*

Musical e Ritmo e Percussão. Já as disciplinas *Elementos Musicais para a Dança e Corpo e Musicalidade* parecem propor uma relação mais próxima com a dança/movimento. Para finalizar, a disciplina *Canto Coral* também aparece entre as obrigatórias, provavelmente para oferecer treinamento vocal aos alunos de dança.

Em três das dez Instituições (A, E e G), não há oferta de disciplinas obrigatórias de música. Ora, se a música faz parte dos conteúdos curriculares estabelecidos pelas Diretrizes, podemos nos perguntar de que maneira ela é contemplada nesses casos. Uma das respostas possíveis – e claramente apresentada no quadro anterior – é através das disciplinas optativas. Nesse caso, a variação é ainda maior, com disciplinas que vão desde *Estética da Música* até *Manifestações Musicais Populares*. Há também a oferta de algumas disciplinas que, de certa maneira, estão um pouco fora do contexto da formação em dança, como *Educação Musical e Psicologia e Educação Musical*. Por fim, chama a atenção aqui também as aulas relacionadas à Voz/ Canto/ Técnica Vocal. O surgimento de disciplinas nessa área é relativamente recente nos cursos de dança, e provavelmente serve para atender a uma demanda que foi criada com a expansão da produção de musicais – principalmente no eixo Rio-São Paulo – que busca profissionais da dança que estejam preparados vocalmente para cantar.

Apesar da grande oferta de disciplinas optativas na área de música, não há garantia de que elas serão escolhidas pelos alunos, e ao final do curso, é provável que muitos deles não tenham participado sequer de uma aula de música. Isso não significa que esses alunos não tenham, de alguma maneira, experienciado a música – visto que isso acontece durante as aulas de dança – mas provavelmente tiveram poucas oportunidades de construir conceitos sobre a linguagem musical, relacionando-os a dança.

Neste ponto, considero importante recordar que as Diretrizes orientam as Instituições para a construção de um curso que forme um profissional com competências e habilidades específicas, e a música está entre as habilidades listadas. De acordo com o Parecer CNE nº776/97:

Entende-se que as novas diretrizes curriculares devem contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente. (BRASIL, 1997, p.2)

Lembremos, portanto, que a música é um dos “elementos de fundamentação essencial” contido nos conteúdos curriculares de dança. Além disso, o referido documento também esclarece que as Diretrizes Curriculares Nacionais são “[...] orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente respeitadas por todas as instituições de ensino superior”. E reforça:

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. (IDEM, p.2)

Importante considerarmos que a área de atuação de um profissional da dança é ampla, abrangendo diversas possibilidades. A Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)¹⁷ indica que os “artistas da dança” podem atuar como: “Assistente de Coreografia, Bailarino, Coreógrafo, Dramaturgo de Dança, Ensaiador de Dança e Professor de Dança”. Indicam que os artistas da dança:

Concebem e concretizam projeto cênico em dança, realizando montagem de obras coreográficas; executam apresentações públicas de dança e, para tanto, preparam o corpo, pesquisam movimentos, gestos, dança e ensaiam coreografias. Podem ensinar dança.

A CBO esclarece que o exercício desta profissão não exige escolaridade formal específica¹⁸, mas sugere que a busca pela profissionalização na área através de um curso superior torna-se importante na atualidade.

Podemos agora relacionar as proposições das Diretrizes Curriculares para o curso de Dança – entre elas, a de preparar o profissional da dança para enfrentar os desafios do mercado de trabalho – com as áreas de atuação estabelecidas pela CBO. Considerando que desde a produção de um espetáculo, a montagem de uma coreografia, até a preparação de uma aula, esse profissional vai estar em contato constante com a música – e também com profissionais da música – não é por acaso que ela é contemplada nos componentes curriculares do curso superior de dança. O profissional da dança será exigido em situações como a escolha de um repertório para um

¹⁷ Informações obtidas através do site: <http://www.mtecbo.gov.br>.

¹⁸ Como já foi dito anteriormente, para atuar profissionalmente na área da dança, é preciso apenas de um registro profissional (DRT), que não depende necessariamente de um diploma de curso superior.

espetáculo, uma aula ou um exercício específico ou até mesmo o reconhecimento de elementos da linguagem musical e sua relação com o movimento.

Entende-se, portanto, a primordialidade de considerar as orientações das Diretrizes e contemplar o ensino de música na estrutura curricular dos cursos de dança, de maneira a atender as necessidades do profissional em formação. Para tanto, é preciso que as disciplinas de música oferecidas estejam voltadas para essas necessidades, proporcionando ao aluno experiências que, de fato, colaborem na construção de conceitos que sejam úteis na prática da dança.

3. O REPERTÓRIO – Educação Musical para a Dança

Do ponto de vista de uma educadora musical, seria possível simplesmente afirmar que, a partir da minha experiência (rapidamente relatada na introdução deste trabalho), acredito que o conhecimento musical é importante para a formação do artista da dança. Dessa maneira, encerraria a questão e continuaria ensinando para alunos de dança, aprendendo no dia-a-dia como lidar com as dificuldades e peculiaridades desse campo de atuação.

No entanto, compreender a educação musical para a dança implica olhar a situação por um outro ângulo, a partir de uma ótica diferente. Considerar não somente o ponto de vista da educação musical, mas principalmente o modo de pensar do artista da dança, consciente dos saberes necessários para sua formação. Portanto, isso exige, em primeiro lugar, uma tentativa de compreender qual o olhar do artista da dança para a música, qual sua relação com a música, como sua escuta acontece.

Importante ressaltar que não tenho aqui a pretensão de traçar um panorama histórico sobre essa relação – música e dança – ou me aprofundar em questões específicas da área da dança. Tenho apenas o propósito de identificar alguns aspectos dessa relação estabelecida pelo artista da dança com a música.

3.1 A música e a dança: uma relação possível

A música está presente na rotina de um aluno de dança desde o início da sua formação. Começando com o aquecimento, passando pelas aulas técnicas até a montagem de espetáculos, é possível observar a presença da música – seja ela em forma de gravações ou ao vivo – acompanhando cada momento da aula. Para cada situação, ela exerce uma função diferente: pode ser simplesmente o preenchimento de um vazio sonoro, ou então servir como referência rítmica para um exercício específico, ou até mesmo ser a grande inspiradora para uma criação coreográfica.

Essa relação próxima com a música requer dos artistas da dança um entendimento próprio da linguagem musical. Historicamente, esse entendimento ultrapassava a simples definição de pulso ou acento, chegando a um nível de

aprofundamento em que o artista da dança compunha suas músicas para coreografar, como mencionei em minha monografia:

Há muitos momentos na história que sustentam a idéia de que um artista da dança mais capacitado deve ter relações estreitas com a música, e mostram que além de coreografar, eles também compunham as músicas de seus balés. Um bom exemplo é Charles-Louis-Pierre de Beauchamps, que “teve um papel decisivo na elaboração e na codificação da técnica clássica.” (BOURCIER, 2006, p. 114). Em seu livro sobre a história da dança no Ocidente, Bourcier (2006, p. 115) afirma que ele “descendia de uma família qualificada nos campos da música e da dança, qualificação dupla que era regra na época.” (QUEIROZ, 2011, p.14)

A “qualificação dupla” em música e dança citada por Bourcier favorecia os artistas da dança, que tinham, entre outras coisas, maiores condições de dialogar com os músicos e preparar suas coreografias. Além disso, a expressividade do movimento almejada pelos bailarinos da época poderia ser também conquistada através de uma maior compreensão da música.

Noverre (1727-1810), bailarino, coreógrafo e teórico da dança nascido na França, fala em uma de suas cartas¹⁹ justamente sobre a vantagem de dominar certos conhecimentos de música:

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. (MOTTEIRO, 2006, p.222)

Vê-se aqui que o conhecimento musical é tido como um aspecto importante da formação do “mestre de balé”. Além disso, Noverre fala de uma relação íntima entre música e dança, já que, para ele “a dança faz da música suas palavras”. (MONTEIRO, 2006, p.98) Ele acreditava que o movimento deveria partir da música, como se a mesma fosse um texto que a dança pudesse interpretar. O *status* conferido à música fez com que ele a incluísse na formação de seus alunos, conforme foi relatado por BOURCIER (2006, p.173) ao dizer que Noverre “exigia conhecimentos sólidos de música (...)”.

Obviamente, nem todos os artistas da dança dominavam os conteúdos musicais, ou mesmo tinham uma percepção auditiva mais aguçada que pudesse acrescentar ou

¹⁹ As *Cartas sobre a Dança*, escritas por Noverre, propõem uma reflexão sobre a estrutura da dança no século XVIII. Esse foi um período de grandes transformações para o balé clássico – muitas delas iniciadas pelo próprio Noverre.

colaborar, de alguma maneira, na interpretação de uma coreografia, por exemplo. Sobre isso, Noverre 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)

E acrescenta que:

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 alcançá-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)

Dois pontos são muito relevantes na citação acima, de uma das cartas de Noverre: primeiro, a importância que ele dá ao “ouvir”, relacionando-o à lógica, à expressão e à condução dos movimentos; segundo, a sugestão de que o estudo de música pode colaborar no desenvolvimento da percepção auditiva, e conseqüentemente, na formação integral do artista da dança.

Nesse primeiro ponto apresentado por Noverre, ouvir a música é considerado uma importante tarefa do bailarino. Mais que uma audição superficial, que pouco ou nada absorve da música, é necessário estar atento aos detalhes que resultarão em “movimentos menos evidentes”. Ademais, a música é apresentada como matéria-prima para a dança, responsável por imprimir determinadas qualidades ao movimento. Esse pensamento foi exposto por Noverre no século XVIII, uma época de grande renovação para a dança clássica, e foi mantido por coreógrafos e bailarinos que compartilhavam das mesmas ideias. Um deles foi Mikhail Fokine (1880-1942) que, durante sua carreira, estabeleceu cinco princípios para a dança, entre eles:

- 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 e PETRELLA, 2006, p.26-27)

A ideia, portanto, não é de uma dança sem identidade, dominada pela música, mas sim de um movimento expressivo que leve em consideração diversos aspectos relacionados à dança, dentre eles, a música. Uma dança que não privilegie os passos marcados em detrimento daquilo que a música – e o cenário, a iluminação, o contexto – pode oferecer. Essa concepção exige do artista da dança uma visão ampla do seu campo de atuação e de todas as áreas a ele ligadas. Assim sendo, torna-se importante para o artista da dança conhecer e compreender certos conteúdos da linguagem musical.

Nesse momento, retomamos o segundo ponto destacado anteriormente na fala de Noverre, sobre o ensino musical para o desenvolvimento da escuta. Não vou me ater demasiadamente aqui a este assunto, já que este trabalho reservou um espaço mais adiante para a discussão sobre a educação musical para alunos de dança. De qualquer maneira, acho relevante destacar que o ensino musical para artistas da dança foi incentivado, especialmente a partir do final do século XIX, através do método do educador musical suíço Emile Jacques Dalcroze. Grandes coreógrafos, bailarinos e pioneiros da dança moderna passaram pela sua escola e, compreendendo a essência de seu método, souberam aproveitá-lo para sua formação.

A Pedagogia Dalcroze não foi pensada especialmente para bailarinos; inicialmente, a ideia foi de sistematizar um trabalho de educação musical que tivesse como base o movimento e o aperfeiçoamento da escuta, em contraposição ao modelo conservatorial vigente na época. Foi ao desenvolver questões no âmbito das relações entre música e movimento que “o Método Dalcroze despertou interesse no meio artístico, sobretudo em dançarinos e dramaturgos”. (MARIANI, 2011, p.27)²⁰ Segundo MOMMENSOHN e PETRELLA, Dalcroze:

Teve importante escola em Hellerau, na Alemanha, por onde passaram os mais ilustres coreógrafos e bailarinos da Europa no início do século XX: Mary Wigman, Rudolf Laban, Kurt Jooss, Hanya Holm, Marie Rambert, Uday-Shankar. Seu método foi difundido em vários países da Europa Central. Também o estudaram quando jovens as três pioneiras da dança moderna no Brasil: Maria Duschenes, Yanka Rudzka e Renée Gumiel. (2006, p.32)

TECK traz também relatos de bailarinos e coreógrafos que vivenciaram o método de Dalcroze e perceberam a contribuição deste em sua formação, como Hanya Holm:

²⁰ MARIANI, Silvana. “Émile Jaques-Dalcroze: a música e o movimento”. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Ibplex, 2011.

Senhorita Holm passou a explicar que, no método Dalcroze, o movimento é usado para ajudar a ensinar às crianças a base da música. “O movimento, ao contrário do treinamento na dança, era natural – independentemente do que você pudesse fazer como ele”, ressaltou. “Com a música, analisamos principalmente os ritmos e as dinâmicas”. Quando perguntei se isso foi uma boa preparação para ser uma bailarina, Senhorita Holm exclamou: “Não poderia ter sido melhor!” (TECK, 1989, p.11-12)²¹

Vê-se aqui que a formação musical, por meio da pedagogia Dalcroze, teve um espaço importante na carreira destes profissionais. Reconhecer o quão relevante pode ser uma instrução sólida em música é um passo importante na busca de uma formação integral do artista da dança, que valoriza a relação entre as duas áreas.

3.2 A música para a dança: eventuais contribuições

Até o momento, discutimos sobre a relação estabelecida entre música e dança. Reconhecendo, portanto, essa relação, é preciso ainda compreender como a música pode servir a dança, e só então será possível determinar de que maneira o conhecimento musical pode, de fato, acrescentar algo a formação desse profissional.

De início, podemos dizer que a música tem um caráter motivacional, ou seja, ela impulsiona, motiva o movimento. A princípio, essa motivação pode vir de aspectos mais gerais, como o estilo; em outros momentos, de elementos mais específicos, ritmo e melodia por exemplo, como relatado por PASSOS (2012, p.4):

[...] eu já sentia que o que me tocava, o que me motivava nas aulas de dança e na execução das coreografias era a música. As músicas suaves, mais melódicas, me inspiravam e as músicas mais rítmicas ou percussivas me impulsionavam ao movimento.

Para que esses elementos mais específicos possam colaborar na construção do movimento, o artista da dança deve ser capaz de reconhecê-los. Mais do que simplesmente ouvir a música, é preciso compreendê-la, como exemplifica PASSOS (2012, p.9):

A música dançada por mim não seria apenas um metrônomo, uma marcação ou divisão objetiva do tempo, um “pano de fundo” para a dança. Há

²¹ “Miss Holm went on to explain that in the Dalcroze method, movement is used to help teach children the basics of music. ‘The movement, unlike dance training, was *natural* – whatever you could do with it,’ she pointed out. ‘With the music, mostly we analyzed the rhythms and the dynamic.’ Asked if this was good preparation for being a dancer, Miss Holm exclaimed, ‘It couldn’t be better!’” (TECK, 1989, p.11-12)

qualidades expressivas nas músicas, há diferenças de timbres, de melodia, de ritmos. É possível perceber as nuances e sutilezas da energia musical para enriquecer minha dança.

No caso das criações coreográficas, a música pode ser utilizada de diversas maneiras. Segundo ROBATTO (1994, p.292), ela pode servir de base para a criação, ou então ser acrescida quando a coreografia já estiver pronta, ou ainda ser composta especialmente para determinada apresentação. A autora apresenta também:

Os fatores relativos a qualquer música escolhida e que costumo considerar preponderantes para o desenvolvimento do meu trabalho:

- O caráter da peça musical (estético e expressivo).
- A estrutura formal da peça considerada como um todo e suas subdivisões.
- A organização do tempo: o ritmo e a duração da peça.
- A melodia, o tema e suas variações. O desenho das frases melódicas.
- A dinâmica geral da peça (variações de intensidade).

Dessa forma, o coreógrafo deverá ter conhecimentos sólidos de música, seja para escolher o repertório, para reconhecer na música elementos que possam servir de base para o movimento, ou ainda para poder dialogar com os músicos que farão a composição.

Outro aspecto importante sobre o papel da música na criação coreográfica é que o movimento nem sempre acontecerá para realçar os elementos da música; pode, por vezes, também contrastá-los, como explica PASSOS (2012, p.57-58):

É interessante analisar o trabalho de integração entre as duas linguagens, onde o gesto tanto pode enfatizar um elemento sonoro como criar um contraste pela oposição. Por exemplo, num trecho em que a música é de grande agitação, os dançarinos podem negar esta dinâmica, movimentando-se muito lentamente ou até mesmo imobilizando-se.

[...]

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.

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. A autora ressalta ainda que há uma “relação

consciente de movimento e música” (2012, p.58), que nada tem a ver com o modo descuidado de utilizar a música de alguns coreógrafos, como alerta ROBATTO (1994, p.293):

O que eu não aceito é a leviandade de alguns coreógrafos que utilizam uma composição musical apenas para marcar a pulsação dos passos – como um metrônomo – ignorando a ideia expressiva e estrutural da peça... Ou ainda, a leviandade do coreógrafo ao usar uma música como um mero adereço – música de fundo ou ambiente – onde a dança capta apenas o clima geral da música, sem criar nenhuma integração com ela, nem mesmo um conflito, oposição ou superação e interdependência consciente e proposital.

A crítica é feita àqueles que deixam a música em segundo plano, desconsiderando qualquer contribuição que ela possa dar ao movimento. Inclusive, aos que veem na música apenas uma referência rítmica, o que é muito comum, visto que para muitos, o ritmo é o único elemento musical que, de fato, interfere no movimento.

PASSOS defende a ideia de que a música é um fator determinante no processo criativo em dança:

[...] tanto aqueles baseados em improvisações (utilizadas [a música] como recurso para a elaboração da composição ou como fim em si mesmo, quando a improvisação é levada para a cena) quanto àqueles processos baseados em elaborações e seleções conscientes de movimentos corporais estruturados (coreografias). A música pode ser um estímulo para o uso de ritmos, pulsação, fluência ou intensidade dos movimentos, ou para a elaboração de conteúdos expressivos do dançarino. (PASSOS, 2012, p.59)

Para tentar exemplificar como se dá na prática a ligação entre a música e a dança, e principalmente, a correspondência entre o estímulo sonoro e o movimento, utilizarei relatos de algumas das experiências de uma companhia mineira de dança, o Grupo Corpo. Essa companhia foi fundada em 1975, em Belo Horizonte, tendo estreado sua primeira coreografia – *Maria Maria* – já em 1976. Rodrigo Pederneiras assumiu como coreógrafo em 1981 (posto que ainda ocupa), e foi o responsável – juntamente com seu irmão Paulo Pederneiras – por imprimir as características que o grupo mantém até hoje. Nas coreografias criadas em quase 40 anos de história, foram utilizadas músicas de Chopin, Richard Strauss, Heitor Villa-Lobos, Edward Elgar, Mozart, entre outros, e também músicas compostas especialmente para o Corpo por músicos como Marco Antônio Guimarães, José Miguel Wisnik, Tom Zé, Arnaldo Antunes etc.

Podemos dizer que um dos diferenciais do Grupo Corpo é o coreógrafo Rodrigo Pederneiras. Conhecido por sua habilidade de “traduzir visualmente uma partitura”

(BOGÉA, 2007, p.24), ele se relaciona com a música de uma maneira especial para chegar ao movimento:

Hoje trabalho com a música tentando levar o espectador a perceber elementos no balé, que não notaria apenas ouvindo a canção. Parto do seguinte questionamento: como posso desmembrar uma frase musical e rítmica e buscar algo que não está dentro da melodia? Essa busca me ajudou a relacionar de maneira diferente com a música, um procedimento que não termina nunca. [...] Frequentemente acontece de, ao mostrar uma trilha nova junto da coreografia, a reação é de complementação e encantamento. (REIS, 2008, p. 91, 94).

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 me minhas coreografias. Passava noites e noites ouvindo e imaginando possibilidades. (IDEM, p.26)

Essa intimidade que Pederneiras mantém com a música é atestada por todos a sua volta, que reconhecem que “nada acontece por acaso nas coreografias do Corpo; entre outros fatores, acontece por causa da música”. (NESTROVSKI, 2007, p.90)²² Saber extrair da música possibilidades de movimento que estão além do obvio exigem do coreógrafo mais do que um conhecimento musical satisfatório:

A musicalidade de Rodrigo tem, com frequência, este caráter ativo, composicional, para além do ajuste entre movimentos e melodias. A independência musical da dança permite que se criem relações entre as duas artes, seja sob forma de diálogo ou de comentário. [...] Quer dizer: a coreografia antecipa, ou invoca a música que segue. (IDEM, p.91)

Outro ponto importante é o modo como Pederneiras se relaciona com as composições – e os compositores – feitas especialmente para o Grupo Corpo. Ao fazer uma encomenda ou estabelecer uma parceria com algum compositor, o coreógrafo se

²² NESTROVSKI, Arthur. “Faca das Palmas”. In: BOGÉA, Inês. *Oito ou nove ensaios sobre o grupo corpo*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

envolve no processo, até mesmo para poder compreender melhor o material que terá em suas mãos, como relata WERNECK (2007, p.58-59)²³:

Rodrigo acompanhou do princípio ao fim a criação de Marco Antônio Guimarães, fechou-se com ele no estúdio, presenciou cada gravação – com tamanho empenho que acabou capaz de ler as intrincadas partituras geométricas.

[...] No caso de *21*, foram as partituras geométricas de Marco Antônio Guimarães que levaram Rodrigo Pederneiras a imaginar um balé inspirado em números.

Essa relação entre coreógrafo e compositor é extremamente importante porque permite um diálogo, uma troca de ideias sobre as expectativas de ambos. Obviamente que, sendo o coreógrafo apto para manter esse diálogo também num nível mais especializado da música, poderá sugerir e até mesmo interferir no processo de composição, como aponta WERNECK (2007, p.61):

A liberdade que dispõe os autores das trilhas não exclui eventuais interferências na criação da música. A bem do todo, pode-se pedir ao compositor que a certa altura ponha água na fervura da coreografia, por exemplo, abrindo o remanso de um *pas-de-deux*.

Dessa maneira, aproveitando da música tudo que ela pode oferecer, Pederneiras cria uma coreografia onde “cada movimento *interpreta* a música: dá uma forma visual e elabora novos sentidos para ela”. (BOGÉA, 2007, p. 24). Isso fica claro em alguns relatos sobre seus trabalhos, que são de extrema importância para ilustrar esse processo:

[...] o primeiro grande sucesso de Rodrigo como coreógrafo seria *Prelúdios*, de 1985, com música de Chopin (a integral dos *Prelúdios* Op. 28). Sua capacidade de traduzir visualmente uma partitura aparece aqui de modo definitivo. Uma peça se encadeia na outra, assim como uma frase pode continuar em outras, com um sentido musical de unidade [...]. (BOGÉA, 2007, p.24)

Sobre o espetáculo *Missã do Orfanato*, com música de Mozart:

[...] Rodrigo esculpe os corpos, retorcendo, encurvando e ampliando os movimentos. Presos ao chão, na tentativa repetida de se erguer, os gestos recompõem plasticamente as melodias e traduzem para o que tem peso e volume a liturgia mais abstrata da música. (BOGÉA, 2007, p.26)

²³ WERNECK, Humberto. “Os passos da música”. In: BOGÉA, Inês. *Oito ou nove ensaios sobre o grupo corpo*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

Explicando a estrutura coreográfica de *21*, NESTROVSKI (2007, p.89-90) esclarece que:

Há casos de que a estrutura de uma cena inteira está calcada na composição musical. Como no início de *21* (1992), com trilha escrita por Marco Antônio Guimarães. Em cada seção dessa abertura, as frases musicais vão diminuindo sucessivamente – 21, 20, 19 etc. – e os passos também. Não só isso: o número de bailarinos de pé, a certa altura, também obedece a essa numerologia musical, começando com 1 e chegando progressivamente a 7. Outra cena, do mesmo balé. A cena abre com dois homens ao fundo, à direita, um trio misto na frente, à esquerda, e um *pas-de-deux* no centro. A música, sempre baseada nos setes e vinte-e-uns que organizam metricamente a partitura, divide-se em dois planos sonoros, bem distintos. O *pas-de-deux* desenvolve-se livre. Enquanto isso, os outros dois grupos estão ligados firmemente à evolução dos planos musicais. Assim como na música uma das partes cresce de 1 a 21, alternando-se com a outra, que desce na mesma medida, também a coreografia cruza sistematicamente os grupos.

Com esses relatos, é possível vislumbrar o “casamento” proposto por Pederneiras entre a música e a dança. Essa relação se apresenta de forma sólida em suas coreografias, de maneira que uma complementa a outra. A musicalidade presente em cada movimento comprova que a música, de fato, faz parte da dança:

[...] o que se conhece mais simplesmente por musicalidade na dança – algo que talvez esteja mais próximo da plasticidade – pode ser visto a 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)

Portanto, a partir das citações e comentários feitos, é possível identificar – ainda que primariamente – algumas das formas de relação entre o artista da dança e a música. Essa relação mostra-se tão requintada em detalhes que não dá para negligenciar o papel da música no processo de construção do movimento, seja pela simples inspiração, expressividade, ou pela análise detalhista de elementos musicais que dão qualidade ao movimento.

Contudo, faz-se necessário esclarecer que a dança não está subordinada à música. A relação entre as duas áreas é muito mais de troca, simbiose, cumplicidade do que de dependência ou dominação. A dança é uma área autônoma de conhecimento, que estabelece relações com diversas outras áreas, como o teatro e as artes plásticas, assim como com a música. Mas, se por um lado não há subordinação, penso que também não deve haver superficialidade, já que a música pode ser muito mais útil do que

simplesmente um preenchimento para um vazio sonoro ou uma forma de marcação rítmica: basta saber aproveitá-la.

3.3 A música dentro da dança: a atuação do músico

Após mencionar alguns aspectos da relação entre música e dança e trazer exemplos de como essa relação pode acontecer, fica então uma pergunta: qual o espaço dado à música nos processos de formação do artista da dança? Como a música está presente nesses ambientes de formação, como academias e escola de dança, e de que maneira ela é vista pelos profissionais da área?

Como já foi dito anteriormente, a música está presente em diversos momentos de uma aula de dança, desde o aquecimento até a montagem de um espetáculo. Se nos propusermos a visitar diversas academias de dança para assistir uma aula de balé clássico, por exemplo, é muito provável que observemos a mesma sequência de exercícios – variando de acordo com os métodos – sempre acompanhados por músicas, escolhidas de modo a favorecer o movimento. A grande diferença que provavelmente irá existir nessas academias é que, enquanto umas utilizarão gravações em suas aulas, outras terão a presença de um músico que será responsável por prover as músicas de acordo com as necessidades do professor.

A presença desse músico é, para grande parte dos profissionais da dança, um grande diferencial. Poder lançar mão de um especialista que atenderá as necessidades específicas de cada exercício acaba por enriquecer e facilitar a aula. Mas, na maioria das vezes, o que se espera é que ele não desempenhe simplesmente a função de acompanhar as aulas, mas também a de auxiliar alunos oferecendo um material expressivo que possa ser transformado em movimento:

Um acompanhante qualificado pode prestar um apoio eficaz para os esforços físicos dos estudantes, pode apresentar clássicos da literatura, e pode acender a imaginação improvisando em estilos diferentes, ou usando uma variedade de instrumentos. Além disso, o instrumentista no estúdio de dança pode ajudar a nutrir a sensibilidade do dançarino para os blocos de construção desta arte dupla: motivos, frases, métricas, acentos, dinâmicas, nuances e formas estruturais gerais. Em suma, a presença do músico pode contribuir

para a musicalidade e talento convincente de dançarinos em desenvolvimento em qualquer nível de realização.²⁴ (TECK, 1990, p.3)

Além disso, acredita-se também que esse profissional deve ajudar os alunos em suas dificuldades com relação à música, de forma a contribuir para a execução do movimento. Ao questionar uma professora de dança sobre a contribuição de músicos nas aulas, TECK (1990, p.12) obteve a seguinte resposta:

A maioria dos bailarinos tem pouca ou nenhuma formação musical. Por isso, torna-se parte do programa de aula de um bom professor despertar o aluno para as bases musicais, bem como os princípios de movimento: tempo, métrica, estrutura rítmica, e mais tarde, para fraseado e uma musicalidade mais complexa. Um bom músico de dança é essencial para cumprir esse programa de ensino. Tocar para aulas de dança envolve muito mais do que apenas um fundo musical para o movimento. Na melhor das hipóteses, ele alerta e instrui os alunos para as nuances de fraseado, tempo, e para uma dança verdadeiramente musical.²⁵

SHOOK (1977, p.69 apud TECK, 1990, p.9) tem a mesma opinião ao dizer que:

[...] a educação musical do bailarino relacionada à dança é praticada diariamente no decorrer da aula de balé. Aqui é onde o professor e o músico devem trabalhar de mãos dadas. O músico ajudando na aula de balé tem igual importância com o professor, porque, se a música não está correta, os movimentos não serão executados corretamente. No *Dance Theatre of Harlem*, os pianistas e percussionistas não são considerados acompanhantes, mas sim uma parte integrante do que acontece no estúdio de dança.²⁶

Vê-se, portanto, na visão dos professores de dança, que o músico desempenha um papel importante durante as aulas. Mas ele raramente conseguirá atingir todos esses

²⁴ “A skilled accompanist can provide effective support for the physical efforts of the students, can introduce classics of the literature, and can spark imaginations by improvising in different styles or by using a variety of instruments. Furthermore, the instrumentalist in the corner of the studio can help to nurture the dancer’s sensitivity to the building blocks of this double art: motifs, phrases, meters, accents, dynamics, nuances, and overall structural forms. In short, the collaborating musician can contribute to the musicality and convincing artistry of developing dancers at any level of accomplishment.” (TECK, 1990, p.3)

²⁵ “Most dancers have little or no musical training. It therefore becomes a part of a good teacher’s agenda to awaken the student to musical foundations as well as movement principles: to tempo, meter, rhythmic structure, and later, to phrasing and more complex musicality. A good dance musician is essential for this teaching agenda. Playing for dance classes involves much more than just providing a musical background for movement. At best, it alerts and instructs students to the nuances of phrasing, timing, and truly musical dancing.” (TECK, 1990, p.12)

²⁶ “[...] his musical education as related to dance is practiced daily in the course of the ballet lesson. Here is where the teacher and the accompanist must work hand in hand. The musician assisting in the ballet class has equal importance with the teacher because, if the music is not right, the movements will not be executed properly. At Dance Theatre of Harlem, the pianists and percussionists are not considered accompanists, but rather an integral part of what is happening within the climate of the ballet studio.” (TECK, 1990, p.9)

objetivos se não houver uma parceria com o professor de dança. Para que ele seja mais que um mero acompanhador, o diálogo entre esses dois profissionais faz-se necessário: o professor de dança deve saber comunicar suas necessidades, como aponta TECK (1990, p.3) quando diz que “a eficácia do que um músico pode fazer depende, em grande parte, da forma que um professor de dança apresenta cada exercício ou combinação”.²⁷

O músico, por sua vez, deve estar disposto a compreender essas necessidades e atento para oferecer exatamente o que está sendo pedido. Mais do que seguir uma partitura, é preciso preocupar-se em acompanhar o movimento, como explica a professora de dança Joanne Lee em entrevista a TECK (1990, p.14):

Você pode conseguir pianistas brilhantes, [...] mas eles não podem tocar para as aulas, porque eles têm que deixar os tempos que eles *acham* que devem tocar – de acordo com o que está escrito – e acompanhar o que os dançarinos estão fazendo, e às vezes eles sentem como se estivessem arruinando a música totalmente se tocarem mais rápido ou mais lento.²⁸

Além da presença do músico nas aulas, que acaba sendo uma peça fundamental para sustentar a relação entre música e dança, há também uma discussão sobre a necessidade de uma formação musical que atenda os alunos de dança. Acabamos de mencionar que, muitas vezes, a responsabilidade por essa formação é dos músicos que acompanham as aulas, que devem cumprir essa tarefa durante as aulas de dança. Há pouco, discutimos rapidamente sobre as contribuições do método Dalcroze para os bailarinos. De qualquer forma, dificilmente encontraremos um consenso sobre como deve ocorrer essa formação, ou o que deve ser ensinado.

Alguns professores de dança defendem, simplesmente, que é preciso aprender a sentir a música (TECK, 1990), já que é esse “sentir” que garantirá um movimento mais expressivo. Seria o equivalente ao que eles chamam de “musicalidade do bailarino”, que é:

[...] a *sensibilidade* para a música, em primeiro lugar [...]. É uma sensibilidade para a música através de recursos *cinéticos*. Há bailarinos que são sensíveis à música: isto é, eles a sentem emocionalmente [...]. [...] um

²⁷ “[...] the effectiveness of what a musician can do is to a great extent dependent on the way a dance teacher presents each exercise or combination.” (TECK, 1990, p.3)

²⁸ “You can get brilliant pianists, [...] but they can’t play for class because they have to give up the tempos they *think* should be – according to what is written – and play what the dancers are *doing*, and sometimes they feel as if we are ruining the music totally if we do it faster or slower.” (TECK, 1990, p.14)

dançarino *realmente* musical tem uma resposta *imediate* e cinética com a música. (TECK, 1989, p. 171)²⁹

Essa sensibilidade para a música pode ser um recurso muito válido para os dançarinos, mas também muito vago. Sentir a música, além de ser uma prática totalmente relativa – há diversas formas de sentir e de perceber a música –, não garante sua compreensão. Portanto, apesar de importante, ter uma percepção apenas sensitiva da música pode não ser suficiente para conduzir o movimento.

Ainda com relação à formação musical do bailarino, há os que defendem a necessidade de aprender a contar, pois, 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, de acordo com o coreógrafo Paul Taylor, é o que dá sentido ao movimento:

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)³⁰

Contar é uma prática comum entre os bailarinos, que aprendem desde cedo a encaixar a música em contagens, geralmente, de oito tempos. Ela ajuda a localizar o movimento na música, e tem sua importância reconhecida, por exemplo, no momento de ensinar uma coreografia. No entanto, há os que acreditam que a contagem pode ser uma prática prejudicial, que tende a limitar a percepção do bailarino:

O problema é que muitas vezes os dançarinos contam. Sua coreografia é toda contagem. Então eles contam e contam e contam – 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, 176)³¹

²⁹ “[...] is *sensitivity* to music, in the first place [...]. It’s a sensitivity to music through *kinetic* resources. There are dancers who are sensitive to music: that is, they feel it emotionally [...]. [...] a *really* musical dancer has an *immediate* response, and it comes out kinetically with the music”. (TECK, 1989, p.171)

³⁰ “The counts are for the dancer’s convenience. It’s according to what makes sense on the movement. [...] Although there are interpretative things that go on in a performance, the accuracy of the dance itself is a constant”. (TECK, 1989, p.174)

³¹ “The problem is that many times dancers count. Their choreography is all to counts. So they count and they count and they count – and they don’t listen to the music because they are so busy counting. The music “says” to do something; the choreographer feels it; the choreographer lays it in there... then the dancers do the step, but they do the step to the *count* and not to the music. So while it matches the music in terms of counts, it doesn’t always match the music in terms of *intensity*”. (TECK, 1989, p.176)

Vê-se aqui a ideia de que contar, por si só, não garante qualidade ao movimento. Para tanto, é necessário levar em consideração outros elementos da música, como sugere a bailarina Fraçoise Dupuy:

Em suas lições, Fraçoise solicita aos alunos-dançarinos que ouçam a música, discriminando os fraseados, as nuances agógicas, as dinâmicas, os ritmos. 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). Fraçoise também está de acordo com a “surdez” do bailarino, que não é formado para sentir a música. Para ela “Conta-se até 8 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8) independentemente da métrica, do ritmo e das nuances da música”. (MADUREIRA, 2008, p.149).

Ou seja, a contagem pode ser um recurso importante para o bailarino, mas não deve ser o único. Além disso, mais do que aprender a contar, é importante saber identificar sobre o quê está sendo baseada essa contagem – pulso, acento, subdivisão – para ter uma noção da sua localização na música.

Entretanto, para além de contar ou simplesmente sentir a música, pensando em uma formação musical mais técnica, há os que defendem a necessidade de um bailarino saber ler uma partitura e estudar algum instrumento musical, para garantir um maior entendimento da música. Toda a informação que puder levar a um conhecimento integral da música, nesse caso, é válida para a formação global do artista da dança. Segundo ROBATTO (1994, p.295):

Um coreógrafo deve gostar, se interessar e, se possível, estuda 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.

Na visão de alguns artistas da dança, compreender a linguagem musical através da leitura de partitura ou de um instrumento musical é um diferencial que se reflete, principalmente, no tratamento que é dado à música, assim como na negociação com o instrumentista ou a orquestra sobre as necessidades musicais de um determinado

exercício ou coreografia. A coreógrafa Agnes de Mille confirma essa ideia, ao mesmo tempo em que critica jovens dançarinos que só se preocupam com a dança:

Eles [os dançarinos] não sabem música! Eles sabem sobre sua dança, mas eles não sabem nada de música, como uma norma! Todo coreógrafo que conheço [...] pode ler uma partitura, escolher a música, ir ao piano e tocá-la, e dizer: “Não, eu não quero isso; me dê mais do que *isso*. Se você não pode cortar a sua própria música, você não pode dizer [ao músico]: “Volte para *lá*; tente *lá*. Hoje, eles [os dançarinos] são estrangeiros ao piano. (TECK, 1989, p.175)³²

Independente do tipo formação musical sugerida, é possível perceber a importância dessa formação para o artista da dança, sendo ele coreógrafo, bailarino ou professor. Seja no aspecto expressivo, rítmico ou mais teórico, conhecer seus elementos sempre trará algum benefício para aquele que tem na música uma parceira para a sua dança. Afinal, “a boa dança é boa tanto tecnicamente quanto musicalmente [...]. Os dois; de outra maneira, é ginástica – atletismo”. (TECK, 1989, p.169)³³

³² “They don’t know music! They know their dancing, but they know nothing of music, as a rule. Every choreographer I know [...] can read a score, pick out the music, go to the piano and play it, and say, “No, I don’t want that; give more of *that*.” If you can’t cut your own music, you can’t say “Go back to *there*; try *there*.” Today, they’re aliens at the keyboard.” (TECK, 1989, p.175)

³³ “Good dancing is both technical and musical [...]. It’s both; otherwise, it’s gymnastics – athletics”. (TECK, 1989, p.169)

PARTE II – A DANÇA

4 OS ARTISTAS – Observações e Entrevistas

Apresento neste capítulo um breve relato das observações e entrevistas. Todo o material foi organizado com o intuito de colaborar com esta investigação. Importante ressaltar aqui que, por ser um estudo de caso, os dados levantados estão relacionados a uma situação específica, o que possibilitou um aprofundamento do objeto de pesquisa.

4.1 Situando o campo

Para uma maior compreensão dos dados obtidos, faz-se necessário apresentar algumas informações a respeito da Instituição e dos participantes da pesquisa. Esclareço que todos os participantes foram anonimizados, portanto, dados muito específicos que pudessem revelar a real identidade, tanto das pessoas como da Instituição, foram omitidos.

4.1.1 A Instituição e o curso

A Instituição *Isadora Duncan* foi oficialmente fundada na década de 1960 e é uma Universidade que possui um grande prestígio no cenário educacional brasileiro. O Instituto de Artes começou a funcionar efetivamente no ano de 1971, contendo exclusivamente o Departamento de Música. O Departamento ao qual está ligado o curso de dança foi criado somente em 1985, e fica instalado em um pequeno prédio de dois andares juntamente com o Departamento de Artes Cênicas.

O curso de dança é oferecido nas modalidades Bacharelado – que forma o intérprete, o profissional que irá comunicar-se artisticamente através da dança – e Licenciatura – que forma o professor, que poderá atuar em diversas instituições educacionais, sejam elas escolares ou não escolares. Para o ingresso na Instituição, o

candidato passa por uma prova de habilidades específicas com o intuito de comprovar se ele possui as competências necessárias para frequentar o curso de dança. Dentre as etapas contidas nessa avaliação, são também exigidas do aluno habilidades rítmicas, além da relação entre música e movimento³⁴.

Após o ingresso na Instituição, através das disciplinas e atividades oferecidas, o curso pretende desenvolver no aluno habilidades técnicas e criativas que possibilitem a expressão e a comunicação artística através do próprio corpo, dentro de um campo específico de atuação.

4.1.2 A disciplina de música e a turma

No início desta pesquisa, foram identificadas cinco disciplinas de música oferecidas como eletivas no curso de dança da Instituição Isadora Duncan. São elas: Elementos de Música: Rítmica I, Elementos de Música: Rítmica II, Acompanhamento Música e Dança: Percussão, Elementos de Linguagem Musical para Bailarinos, Música e Dança: Exercícios de Linguagem. Mas, ao entrar em contato com a Instituição, fui informada que apenas uma disciplina seria ofertada: Elementos de Música para o Curso de Dança.

Em uma conversa com a Coordenadora do curso sobre o motivo de não ofertar as outras disciplinas, a justificativa dada foi que, por questões administrativas, não havia professor de música para ministra-las. A disciplina Elementos de Música para o Curso de Dança, portanto, foi ofertada como Tópicos Especiais por conta da disponibilidade de uma aluna do programa de pós-graduação (doutorado em música), que precisava cumprir uma carga horária do Programa de Estágio Docente (PED). Uma ementa foi desenvolvida para detalhar a disciplina, que teve a duração de um semestre.

As aulas de música aconteciam toda a sexta-feira, em uma sala ampla com piso de madeira, logo após a aula de Kung Fu. A grande maioria dos alunos matriculados nesta disciplina também frequentava a de Kung Fu, e ficavam direto de uma para a outra. As aulas tinham duração de, aproximadamente, 1h50min (visto que começavam sempre às 10h10 ou 10h15, e nunca às 10h em ponto). Elas foram estruturadas pela

³⁴ De acordo com informações contidas no site da Instituição.

professora em quatro partes, utilizando como referência, metaforicamente, os quatro elementos da natureza: Ar, Água, Terra e Fogo. Nessa divisão, cada elemento estava relacionado a um momento da aula e também a um tempo cronometrado. De acordo com a ementa apresentada pela professora: Ar (concentração) – Respiração Rítmica, Apreciação, Leitura (20’); Água (fluir) – Teoria (conteúdos programáticos) (25’); Terra (manipular) – Prática; Exercícios (25’); Fogo (transformação) – Improvisação; Criatividade; Possibilidades Expressivas (35’).

Pode-se dizer que, no período observado (de março a maio de 2012, totalizando 11 aulas), a aula de música abordou temas relacionados exclusivamente ao ritmo. Utilizando textos, trechos de livros, com aulas expositivas e atividades práticas, o objetivo da professora (de acordo com a ementa entregue) foi “desenvolver a percepção e a leitura rítmica” e a “improvisação e expressão pela corporeidade de natureza rítmica”.

A turma era composta de 22 alunos (sendo 21 mulheres e 1 homem). Eles eram, em sua maioria, do segundo e terceiro ano. Como não havia pré-requisitos para ingresso na disciplina, a turma era mista, com alunos que estavam em estágios diferentes do curso. Todos eles foram convidados a colaborar com a pesquisa através da entrevista. Sete deles – apenas mulheres – demonstraram interesse, mas apenas cinco colocaram-se à disposição no momento de marcar as entrevistas, que foram feitas no segundo semestre, após a conclusão da disciplina. Um dado importante é que nenhuma das alunas entrevistadas havia feito aula de música anteriormente, portanto, a disciplina oferecida pelo curso foi o primeiro contato formal que tiveram com a aprendizagem musical.

4.2 Os participantes da pesquisa

Trago aqui algumas informações sobre as pessoas que participaram mais efetivamente desta pesquisa, através das entrevistas. São eles: Estela, a professora de música; Alexsandra, a coordenadora do curso; Daniel, o músico que acompanha as aulas de dança; e as alunas Débora, Gina, Aline, Daniela e Cristiane³⁵.

³⁵ Reforço que todos os nomes foram trocados para preservar a identidade dos participantes.

4.2.1 A Professora de música

Estela tem 50 anos. Começou a estudar música e dança praticamente ao mesmo tempo, mais ou menos aos 6 anos. A escola em que estudava oferecia uma iniciação artística em diferentes áreas, e as crianças podiam escolher o que gostariam de fazer: música, dança, pintura etc. Mais tarde, ela entrou em uma escola de dança que utilizava o método da Royal Academy of Dance³⁶, e ingressou também num conservatório para estudar piano. Na dança, chegou até o nível intermediário do método Royal, e na música, concluiu o conservatório no curso de piano. Na época em que estava concluindo o conservatório, teve a oportunidade de conhecer o cravo, instrumento em que futuramente viria a se especializar. Na década de 1980, intensificou seus estudos de cravo, e ao mesmo tempo, teve também contato com o método de dança contemporânea. Nesse momento, ela sentiu a necessidade de optar entre dança e música, e fez a opção pela música. cursou o bacharelado em cravo, o mestrado em performance – cravo, e atualmente, está no programa de doutorado em performance – cravo. Antes do doutorado, ela trabalhou também na área de música e bem-estar, atuando com pessoas que possuem deficiência mental.

Ela pontuou que, em toda sua formação, o trabalho corporal esteve sempre diretamente envolvido com a música. Ela também orientou artistas da dança e alunos de dança para prestar a prova de examinador do método Royal, que exige um conhecimento musical extremamente avançado (tonalidades, ritmo, compasso simples e composto, leitura e ditado rítmico e melódico, harmonia, intervalos etc). Com isso, ela considera ter compreendido a dinâmica entre música e dança – dentro do método Royal, já que toda a coreografia, o gerenciamento dos passos, é feito através da música. Dessa forma, quando houve a necessidade de fazer o PED (programa de docência do doutorado que determina que os alunos ministrem uma disciplina na graduação), ela optou por uma disciplina de música oferecida no curso de dança, por se achar preparada para ministra-la.

³⁶ O método da Royal Academy of Dance foi desenvolvido na Inglaterra, em 1920, com a intenção de criar um padrão de excelência e fortalecer o ensino de dança no Reino Unido. Atualmente, é a maior organização de exames e treinamento de professores de ballet clássico no mundo. (Maiores informações no site <http://www.rad.org.uk/article.asp?id=30>)

4.2.2 A Coordenadora do curso

Atualmente, Alexsandra é coordenadora do curso de Dança da Instituição Isadora Duncan. Através de uma pesquisa que fiz no site da Instituição, identifiquei que sua formação é na área de Licenciatura em Artes Cênicas, com mestrado e doutorado em Artes.

4.2.3 O Músico das aulas de dança

Daniel iniciou sua relação com a dança “para fugir da própria dança”. Em sua época de faculdade no curso de composição, fazia uma disciplina obrigatória chamada Consciência Corporal, ministrada por uma bailarina. Numa certa altura, os exercícios começaram a ter uma “cara de dança”, e a professora questionou se alguém da sala gostaria de tocar durante as aulas. Ele, que não gostava de dançar, foi o primeiro a se oferecer. E assim, acompanhou essas e outras aulas que a professora ministrava para os alunos de música, até ser convidado pela própria professora para continuar tocando, mas como funcionário, nas aulas do curso de dança que tinha sido criado recentemente na mesma instituição. Ele aceitou o convite, prestou o concurso e ocupa o mesmo cargo até hoje. É contratado como funcionário de apoio didático, ou seja, não desempenha a função de professor nas aulas em que atua, no entanto, ministrou algumas aulas de música para alunos de dança no departamento em que trabalha ao longo desses anos. Atualmente, sua atribuição no curso de dança da instituição pesquisada é tocar durante as aulas, nas disciplinas de técnica, criação ou em qualquer outra, caso seja solicitado. É doutor em Educação, com pesquisas voltadas para a relação entre a música e a dança.

4.2.4 As alunas

As cinco alunas que aceitaram participar da entrevista estavam matriculadas na disciplina Elementos de Música para o Curso de Dança no 1º semestre de 2012. As

informações abaixo foram registradas durante as entrevistas e posteriormente organizadas para dar uma noção geral do perfil das alunas.

Cristiane tem 19 anos. Começou a dançar com 13 anos, numa escola de dança em Limeira, onde fazia balé clássico. Inicialmente, pensava em fazer o curso superior de arquitetura, mas mudou de ideia por gostar muito de dança. Além do balé, estudou também sapateado, flamenco, contemporâneo e jazz, e trabalhou como bailarina em shows de uma dupla infantil. Passou no vestibular para o curso de dança da Instituição Isadora Duncan, e está no 2º ano. Acredita que o curso superior é bastante diferente das academias de dança, “porque, na faculdade, você é incentivado a pensar sobre a dança”.

Aline tem 19 anos. Aos 8, entrou em uma academia para estudar balé clássico, e em seguida, contemporâneo. Pensou em fazer vestibular para letras, mas quando se inscreveu, colocou a dança como única opção. Está no 3º ano do curso e é professora de dança na mesma academia em que iniciou seus estudos.

Daniela tem 23 anos. Começou a dançar mais ou menos com 8 anos, fazendo aula de balé na escola em que estudava. Com 12 anos, iniciou as aulas de dança de rua, e em seguida, balé clássico (pelo método Royal). Por conta de lesões e problemas no joelho, deixou a dança por aproximadamente 4 anos. Quando estava cursando a faculdade de enfermagem, resolveu voltar a fazer balé, e lembrou de como gostava de dançar. Terminou o curso de enfermagem e prestou vestibular para dança. Está no 2º ano do curso de dança.

Gina tem 20 anos. Iniciou os estudos ainda criança na Escola Municipal de Bailado, em São Paulo. Após oito anos de formação, ela fez a opção por permanecer na área da dança e prestou o vestibular na Instituição Isadora Duncan. Está no 2º ano do curso de dança.

Débora tem 19 anos. Sua primeira experiência foi treinando ginástica rítmica por um período de 8 anos. Quando parou, começou a estudar hip hop numa academia de dança, na qual ficou por 3 anos. Interrompeu esses estudos somente quando entrou na faculdade, por conta da carga horária. Atualmente, além de estar no 2º ano do curso de dança, voltou a treinar ginástica rítmica e também dá aulas de hip hop.

4.3 Categorias de análise

A partir do estudo dos registros das observações e das transcrições das entrevistas, destaquei alguns termos, ideias, opiniões e comentários semelhantes entre si, que foram agrupados em categorias para facilitar a análise. Três categorias diferentes foram identificadas: 1) Estruturação do curso de dança, 2) Dificuldades com relação à música e 3) Ensino de música para alunos de dança.

4.3.1 Categoria 1: Estruturação do curso de dança

Foi comentado no capítulo 2 sobre as Diretrizes Curriculares para o curso superior de Dança, principalmente no que diz respeito à presença da música na estrutura curricular destes cursos. Vimos, por exemplo, que apesar de elementos da linguagem musical figurarem como conteúdo básico no documento, alguns cursos não contemplam a música no quadro de disciplinas obrigatórias, oferecendo apenas eletivas para cumprir o exigido.

A Instituição Isadora Duncan, que chegou a ter disciplinas obrigatórias de música em sua estrutura curricular, atualmente oferece apenas disciplinas eletivas nessa área, quando há um profissional que possa ministra-las. Daniel – o músico que acompanha as aulas – em sua entrevista, explica bem o processo de inserção e retirada da música do currículo, e os motivos que levaram a isso.

O curso abriu com várias aulas de música: tinha Técnica Vocal, Percussão, Rítmica, acho que Rítmica 1 e 2, e tinha algo como Elementos musicais para bailarinos. Deviam ter umas cinco disciplinas de música. Dessas cinco, quatro eram obrigatórias, voz, percussão e rítmica eram. Fora às vezes algumas disciplinas chamadas Tópicos Especiais, feitas para alguma demanda específica. (Entrevista em 14/09/2012)

O fato de se ter quatro disciplinas de música obrigatórias na estrutura curricular do curso sugere uma atenção especial à música, considerando-a parte integrante da formação do artista da dança. No entanto, segundo Daniel, várias alterações aconteceram ao longo dos anos, por diversos motivos.

[...] com a mudança de Chefia, teve uma primeira mudança de grade curricular, aí só ficou a rítmica 1 e 2 obrigatórias, a técnica vocal deixou de ser obrigatória porque quem dava era uma professora do teatro. Como os cursos estavam no início, eles tinham uma turma só em cada lugar, então, eles davam conta. Quando chegou no 4º ano, aí tinham quatro turmas em cada... aí... muito aluno, o número de aulas a ser dadas aumentaram, aí a professora não conseguiu dar sempre a técnica vocal aqui. Então eles tiraram do obrigatório para poder ter de vez em quando, quando fosse possível. Depois, um tempo atrás, sumiu, a técnica vocal deixou de existir aqui no currículo. [...] A rítmica então continuou e a percussão acontecia eletiva por causa de um professor que tínhamos que era percussionista e ele dava essas aulas pro pessoal tocar. (Entrevista em 14/09/2012)

Vemos, portanto, que a primeira alteração na estrutura curricular que extinguiu uma disciplina de música foi impulsionada por falta de professor. A necessidade de ter professores de outros departamentos ministrando as aulas para o curso de dança gerou um acúmulo de encargo didático, principalmente porque os cursos eram novos e tinham sua demanda crescente a cada ano. Isso fez com que os professores ficassem somente em seu departamento de origem, levando as disciplinas externas ao departamento a serem suprimidas/extintas da estrutura curricular.

Novos problemas levaram à extinção também de outras disciplinas de música, como explica Daniel:

Depois de um tempo, o professor de percussão saiu, e não tinha quem desse essa aula. Até, como eu toco um pouco de percussão e o outro professor também, a gente até, por um tempo, assumiu um pouco essas aulas. Mas aí houve um problema burocrático, houve uma reformulação da carreira funcional, e o reitor não permitiu, não permite mais desvio de função. E nossa entrada nas aulas de graduação era só como apoio, não era como ministrador. Nós somos contratados como funcionários, mas é um funcionário de apoio didático. Então a gente assumiu por vários semestres essas aulas de percussão, porque, de novo, estava na grade, as pessoas queriam fazer, então pediam pra gente quebrar o galho. Mesmo assim, depois saiu o outro professor de música, ficamos sem professor. E aí, como não tinha nenhum responsável docente por essas aulas, no início até, os coordenadores se responsabilizavam e a gente ministrava como apoio didático, e aí quebrava um galho. [...] a rítmica também passou a ser eletiva, todas as disciplinas de música passaram a ser eletivas. [...] Num certo período eram

eletivas, depois nem eletivas mais, aí, com o tempo, saíram da grade. A gente que queria, não podia burocraticamente. Chamaram os professores de música para assumir essas disciplinas, mas veio um rapaz uma vez, um semestre, e falou: “não é pra mim”. E não veio mais ninguém. Então, os alunos começaram a ficar sem aula. (Entrevista em 14/09/2012)

O entrevistado apresenta como um problema a forma de contratação dos músicos que acompanham as aulas que, apesar de estarem habilitados e interessados em ministrar as aulas de música, eram impedidos por não poderem atuar como professores. Daniel explica como foi sua última tentativa de assumir essas aulas, após ter concluído o doutorado:

Quando eu terminei o doutorado, eu me credenciei na pós-graduação. Aí, minhas atribuições funcionais deveriam ter sido trocadas para acadêmicas. As atividades técnicas eu deveria não fazer mais, como meus outros companheiros que também são doutores deixam de fazer. Há uma mudança de atividades, você passa a fazer o trabalho acadêmico. E quando eu terminei o doutorado, eu fui nessa onda, de eliminar o trabalho técnico e assumir a parte acadêmica, e eu achei que nessas condições eu poderia assumir as aulas. Realmente, por um tempo, de 2006 a 2008 eu assumi as aulas, mas não parei de fazer o trabalho técnico, eu acumulei as duas coisas. E o salário é o mesmo. E aí chegou um momento que eu achei que o departamento devia decidir: se é importante que eu continue o trabalho técnico, então vou fazer só o trabalho técnico; se é importante que as aulas de música continuem, então eu assumo as aulas de música. E nessas, o departamento decidiu que meu lado era o técnico, que era melhor ficar no técnico. Então, a partir de 2008 eu não dei mais aulas, e aí ficou sem. (Entrevista em 14/09/2012)

Faz-se necessário buscar entender o que levou o departamento a optar pela continuidade do trabalho técnico. Na visão da coordenação atual, a presença do instrumentista na aula reforça o espaço da música como parte do processo de formação do artista da dança. Em sua entrevista, Alexsandra diz que:

[...] a gente tem essa questão das aulas técnicas serem feitas semanalmente com músicos ao vivo... então, essa relação da pessoalidade mesmo, do instrumentista com o dançarino acontece isso de fato no departamento. Então, são características que, a

meu ver, que é direcionada a esse curso e fundamentalmente a música faz parte desse processo todo. (Entrevista em 14/09/2012)

De fato, já discutimos anteriormente que a presença do instrumentista nas aulas de dança pode facilitar alguns processos e possibilitar aos alunos o diálogo sobre música. A aluna Débora reforça isso em sua entrevista:

Eu acho bem... bem legal a oportunidade de ter um músico, inclusive porque às vezes os professores inventam umas coisas e o músico consegue... dar um jeitinho de arrumar a música que o CD não vai fazer, entendeu? É... e é legal porque, em muitas aulas, aconteceu isso, de... da gente ver que o músico tá confuso, a gente tá confuso, não tá dando certo, então para. Aí o músico fala: “Ó, gente, presta atenção nisso daqui”... o músico dá um toque pra gente, a gente dá um toque pro músico. Acontece esse diálogo aqui sim, é legal. (Entrevista em 06/11/2012)

Quando Débora relata que o instrumentista dá “um jeitinho de arrumar a música”, ela quer dizer que, dentro das suas possibilidades, ele capta a proposta do exercício e tenta adaptar a música da melhor maneira, de forma a adequá-la ao que foi pedido. Mesmo sendo diante de uma proposta confusa ou uma contagem errada, como exemplifica Daniel:

Eu cheguei até a desvirtuar um pouco a proposta musical do exercício pra tentar encaixar no movimento, isso eu já fiz. Por exemplo, diminuir o andamento em partes... tem professores, aliás, isso é mais ou menos comum, o professor imagina o exercício mas não realiza. E aí, quando ele vai mostrar, ele geralmente conta... eu vou até mostrar pra você ver [Daniel se levanta]. Faz um movimento e conta 1 2 3 4 [Daniel dá um passo para cada contagem], e depois faz 5 [Daniel executa uma série de movimentos dentro do tempo 5]. E aí, “e” 6 [Daniel faz mais uma série de movimentos]... aí a gente já sabe que não vai dar certo, que a densidade de movimentos entre uma parte e outra é muito diferente. (Entrevista em 14/09/2012)

De certo, seria impossível esperar isso de uma gravação – já que ela não pode ser manipulada, apenas reproduzida –, e essa talvez seja a grande vantagem de ter um músico ao vivo durante as aulas de dança. A compreensão das necessidades dos alunos por parte dos instrumentistas fica evidente, como relata Aline:

[...] eles acompanham as aulas daqui do departamento há muito tempo, então eles meio que já sabem o que a gente precisa, o que funciona, o que não funciona. Por exemplo: “ah, aquele exercício não dá certo com violão, tem que ser com o piano”. Então, tem tudo isso também, como eles... na verdade, eles tem acho que mais conhecimento da gente, eles sabem melhor do que a gente precisa do que a gente em relação a eles. Nem sempre é uma via de mão dupla aí. (Entrevista em 30/10/2012)

Um elemento importante no trecho acima é o fato de ela considerar que nem sempre os alunos contribuem com essa relação na mesma medida. Sobre isso, Daniel afirma que:

[...] nessas aulas que a gente toca aqui, a relação que o aluno faz com a música passa pelo professor. Quer dizer, o professor comanda tudo. Não há um vínculo direto, eu não sinto um vínculo direto do que eu estou fazendo com a resposta dos alunos. (Entrevista em 14/09/2012)

Entendo, portanto, que a “relação de pessoalidade” do instrumentista com o dançarino não é tão efetiva como sugere a fala da coordenadora. Isso mostra que a presença do instrumentista poderia até possibilitar aos alunos um diálogo sobre música e dança, mas de maneira geral, isso não acontece. Daniel relata situações das aulas de dança que poderiam propiciar uma discussão sobre essa relação, mas que são simplesmente descartadas.

[...] a gente não tem nenhuma interferência maior na aula... Inclusive, ocorre... eu cheguei a tocar ultimamente em aulas de criação, não só de técnica, as de técnica é difícil, a gente não consegue nem comentar o que acontece, porque acontecem às vezes coisas, tem professores que... por exemplo, tem uma professora que já fez isso algumas vezes. Ela faz o exercício, o pessoal faz com a gente tocando. Depois, ela fala assim: “agora, você não toca, façam no silêncio e vamos ver o que acontece”. Então, a gente dá a entrada e o pessoal começa a fazer o exercício, e a gente fica vendo. Acontece um monte de coisa pra se discutir sobre isso. Quer dizer, aí, aproxima um pouco a aula dessa relação. Mas o que acontece? Terminou o exercício, a professora: “beleza, pessoal, agora vamos para o outro”. Ninguém fala, discute. Têm aulas de criação também que a proposta é mais solta, é mais livre... então, a pessoa improvisa uma célula com um nível alto, médio e baixo. Cada

um apresenta sua célula e o Daniel improvisa o que eles estão dançando. Então, eu vou vendo o que eles estão dançando e vou vendo, vou tentando, dando ideia. Quer dizer... acabou esse exercício, quanta coisa pra falar sobre a relação. Não falam. (Entrevista em 14/09/2012)

Se não há espaço para discussões, reflexões sobre os exercícios, sobre a relação entre a música e a dança, qual a função do instrumentista nas aulas de dança senão a de mero acompanhador? Segundo o próprio Daniel:

[...] eu não sei se a função do músico é realmente consertar os problemas [referindo-se aos erros cometidos pelos professores que precisam ser corrigidos musicalmente por ele]. Nessa relação que se estabeleceu aqui entre músico e professor, eu não vejo muito porque fazer isso, já que não há cooperação, a gente é meio serviçal assim... [...]. De uns anos pra cá eu joguei toda a responsabilidade musical para o professor... sou como um CD, sabe? Só executando... (Entrevista em 14/09/2012)

No capítulo 3, ao discutir sobre o papel deste profissional, vimos que, além de atender às necessidades das aulas, oferecendo um material musical expressivo para os exercícios, espera-se também que ele auxilie os alunos em suas dificuldades com relação à música. No entanto, isso só é possível quando há uma parceria com o professor de dança, quando se estabelece um diálogo que incentiva a cooperação. De acordo com os relatos de Daniel, isso não acontece na Instituição pesquisada:

Mas em relação a aula, o que eu acho que acontece um pouco [...], a gente tem que se virar pra dar conta da coisa. As primeiras aulas com o professor, a gente não faz a menor ideia de como ele trabalha com a música [...]. Numa certa época, eu tentava consertar isso, atualmente, não conserto mais. Eu cumpro a ordem, e aí, se dá tudo errado... porque assim, depois de trinta anos, não querer conversar com o músico quando tem uma dúvida, abre o jogo, ninguém é gênio... eu erro em música, e eu sou músico. E os músicos erram, e os bailarinos erram na dança também, então, é normal, às vezes a gente não sabe o que está acontecendo. (Entrevista em 14/09/2012)

Isto posto, me pergunto de que maneira a presença do instrumentista acompanhando as aulas pode indicar uma preocupação de inserção da música na

formação do artista da dança? Espera-se realmente que esses músicos tenham uma atuação efetiva na construção do conhecimento musical desses alunos?

Entendo que a presença do músico acompanhando as aulas de dança é fundamental, e que há uma predileção por parte dos professores de dança pela música ao vivo. É consenso também que o trabalho deste profissional traz uma série de benefícios, tanto para os alunos como para os professores de dança. No entanto, não podemos afirmar, principalmente no caso da Instituição pesquisada, que sua presença favorece também o aprendizado musical dos alunos. O fato de se ter um músico acompanhando as aulas de dança demonstra um cuidado com a qualidade da aula oferecida, e não uma preocupação em inserir a música como parte do processo de formação do artista da dança.

Acredito, portanto, que não se pode justificar a ausência da música na estrutura curricular do curso de dança, afirmando simplesmente que os alunos têm contato permanente com ela – através do instrumentista – durante as aulas. No caso da Instituição pesquisada, segundo o depoimento de alunos e do próprio músico, não há espaço para uma ação pedagógica. Conversando sobre a possibilidade de aprender música nessas aulas acompanhadas pelos instrumentistas, a aluna Aline comentou:

Eu acho que precisaria de um momento a parte pra isso, porque... quando acontece dessa real conexão assim, da música com a dança, é um momento único e ... raro de acontecer. Porque [...] a gente não consegue abarcar tudo ao mesmo tempo, por uma questão de tempo mesmo, do período da aula, então talvez se a aula fosse maior a gente conseguiria gastar um tempo também maior em relação a isso da música. [...] eu acho que o período que a gente trabalha em relação à música em si é muito curto, é muito assim... quase não acrescenta, se não está separado, quando a gente tá olhando só para aquilo. Então, aí, a gente fica... pra mim fica super assim... jogado. (Entrevista em 30/10/2012)

Por outro lado, Daniel acredita que os alunos podem até aprender alguma coisa de música durante as aulas de dança, mas ele chama isso de “efeito colateral”:

[...] eu acho que esse efeito colateral de ensinar música quando você está ensinando dança pode acontecer, mas o que vai para o aluno? Vai o tipo de vínculo que o professor [de dança] tem com a música. Então, se ele tiver um vínculo, vamos dizer assim,

*meio negligente, passa uma sensação negligente para os alunos.
(Entrevista em 14/09/2012)*

A preocupação de Daniel aqui é com a confusão que pode se estabelecer entre os alunos diante do despreparo de alguns professores de dança ao tratar de assuntos específicos da linguagem musical. Por exemplo:

*Já tive várias conversas com aluno aqui, que vieram me falar depois de umas aulas de técnica, vem conversar comigo: “Daniel, eu achei que eu sabia música, nessa aula eu não entendi nada o que aconteceu”. Quer dizer, de repente, o professor conta errado, e tem esses alunos que são mais musicais, que se ajeitam na música, que se não falar nada e mostrar, eles dão um jeito, sai bem, ajusta frases, ajusta o pulso etc... essas pessoas também, pelo que eu vi, são intuitivas, não têm o conhecimento técnico, musical pra dizer “eu estou encaixando o movimento 1 no 1 da música”, mas eles têm essa sensação e resolvem, só que não são muito seguros nisso. Quando vem um professor universitário e conta o 1 no 2, ou o 1 no 3,5, aí o aluno fala: “nossa, eu não sei...”. Ao invés de falar: “não, o professor provavelmente está errado”, ele fala: “nossa, eu estava pensando tudo errado”. [...] esses alunos vem depois conversar comigo, desabafando: “nossa, eu achei que sabia música, e aí na aula, eu vi que eu não sei nada, eu tô fazendo tudo errado”. Aí fica aquele jogo, aquela questão ética de falar: “não, você está certo, o professor que deu uma bobeadada”.
(Entrevista em 14/09/2012)*

O depoimento confirma que a presença do instrumentista não garante uma experiência efetiva da música, que pode vir a se transformar em conhecimento musical. Tendo plena consciência disso, Alexandra – coordenadora do curso – demonstrou uma preocupação em recolocar a música na estrutura curricular, como conta Daniel:

[...] a nova coordenadora, que também é musicista, reuniu uma vez com a gente e falou que a música precisava voltar pra grade, a gente precisa dar um jeito. Mas como fazer, burlar o estatuto da Instituição? Mudar as minhas atribuições também, pra que eu pudesse ficar como apoio didático, mas ficar exclusivo nisso eles também não querem. Aí, uma solução que aconteceu foi essa: [...] a coordenadora abriu a disciplina pro PED a primeira vez. (Entrevista em 14/09/2012)

Dessa maneira, uma disciplina foi criada para tentar preencher o espaço destinado à música no curso de dança. Por ter sido aberta como Tópicos Especiais, para atender ao PED, teve uma carga horária reduzida – de apenas um semestre de duração – sem uma ementa definida³⁷. Após o cumprimento das horas de estágio de docência, Estela não pode mais ser responsável pela disciplina, que deixou de ser oferecida.

Na entrevista, Estela explicou que, em sua opinião, a estrutura curricular do curso reflete a maneira de pensar da Instituição, além de ser moldada também por questões burocráticas. Sobre a disciplina de música figurar como eletiva no curso, ela diz:

Como a estrutura vê essa aproximação de artes [referindo-se à música e dança]? Como que ela vê? Ela vê assim: não sendo uma disciplina obrigatória, tendo uma carga horária reduzida. [...] porque ela [a Instituição] tem uma outra dinâmica, ela vê de um outro jeito. [...] A carga horária é estruturada em função de toda uma maneira de pensar e o que ela... como ela enxerga. (Entrevista em 25/05/2012)

Estela apontou também outro ponto importante sobre o fato de a disciplina de música ser eletiva, que é a falta de continuidade e de estrutura. Os alunos não têm oportunidade de se aprofundar, e muitos, provavelmente, não tiveram a oportunidade nem de cursar a disciplina:

Na verdade, tem um estrutura obrigatória de disciplinas da qual a música não faz parte, ela é eletiva. E não é sempre que ela é oferecida, né, porque ela é oferecida... como eletiva quando têm pessoas que optem a dar essa disciplina. Então, ela não tem também uma... ela não tem um roteiro, um cronograma [...]. Então, assim, ela acontece... ora acontece, ora não acontece. Têm turmas que eventualmente... podem ter passado por aqui e que não tenham tido essa disciplina nunca. (Entrevista em 25/05/2012)

O histórico apresentado revela que, inicialmente, houve uma preocupação em inserir o ensino musical nessa estrutura, mas ao longo do tempo, diversos fatores comprometeram sua permanência na programação do curso. Entende-se, a partir da fala dos participantes, que mesmo diante da ausência da música como disciplina obrigatória, há um reconhecimento de sua importância na formação do aluno de dança, e um

³⁷ A ementa foi criada pela professora que assumiu a disciplina.

movimento para, de alguma maneira, tentar inseri-la no conjunto de experiências vivenciadas pelos alunos durante o curso superior.

4.3.2 Categoria 2: Dificuldades com relação à música

Após analisar a forma como a Instituição pesquisada entende a presença do ensino de música no curso de dança, dei segmento a esta etapa do trabalho tentando compreender, a partir da fala dos entrevistados, que dificuldades eles apresentam ao lidar com a música no cotidiano.

Nas entrevistas feitas com as cinco alunas em questão, todas utilizaram com frequência em suas respostas expressões como “em três”, “em quatro”, “pulso” etc. Isso chamou minha atenção, o que me fez perguntar se elas compreendiam o significado desses termos, se eles eram claros para elas. A aluna Aline responde descrevendo uma situação que aconteceu em uma aula de dança:

[...] tem professor que fala assim: ‘vai no contratempo da música, então, ao invés de você ir no dois, você vai no e, e dois’. E a gente fica assim: ‘o que é e? E não é número!’ O quê que ele tá fazendo entre o um e o dois, sabe. (Entrevista em 30/10/2012)

Daniela também exemplifica situações como essa:

[...] na hora que a gente vai fazer um exercício, a professora às vezes pede uma contagem diferente, alguma coisa que não seja em quatro assim... e a gente fica perdido, assim, não sei... perde totalmente o rumo da coisa. (Entrevista em 30/10/2012)

As duas alunas apresentam nos relatos acima certa dificuldade em compreender o significado de algumas terminologias musicais, que no caso, estão relacionadas ao ritmo. As falas mostram-se bastante pontuais, indicando dificuldades que elas têm, e que percebem também em seus colegas – utilizando generalizações, como “a gente fica perdido”, “a gente fica assim: ‘o que é?’”.

Quando perguntadas, por exemplo, sobre a utilização desses mesmos termos musicais pelos professores de dança em suas aulas e também sobre sua compreensão durante os exercícios propostos, Aline respondeu:

Eu acho que tem algumas coisas [falando sobre os termos musicais] que são fáceis de assimilação, mas muito vai por dedução, acho, e isso também do professor falar e aí você ter um exemplo pra usar como referência. (Entrevista em 30/10/2012)

Já Cristiane entende que os termos poderiam ser mais bem explicados:

Eu acho que bastante coisa fica no ar. Algumas coisas a gente vai entendendo com o tempo, assim... [...] eu sinto essa falta de ter uma... melhor instrumentalização desses termos, assim, pra gente poder usá-los realmente [...]. (Entrevista em 30/10/2012)

Além disso, Cristiane apresenta uma informação importante sobre as ementas das aulas de dança:

[...] dentro da... das ementas das aulas [de dança], a gente tem que cumprir esse papel de... de desenvolvimento da questão musical para os bailarinos, em relação aos bailarinos, assim, de escutar a música, de saber seguir a música, de conseguir quebrar a música, essas coisas assim. (Entrevista em 30/10/2012)

De fato, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Dança (2003, p.24), a música está contemplada dentro dos Conteúdos Básicos e Teórico-Práticos: “domínio de técnicas e princípios informadores da expressão musical, envolvendo aspectos Coreográficos e de Expressão Corporal [...]”. Como um dos objetivos do documento é conferir autonomia às instituições de ensino superior para que definam sua estrutura curricular de acordo com os conteúdos pré-estabelecidos, não há indicação de que uma disciplina específica de música deva ser criada para desenvolver tais conceitos. Apesar de não ter tido acesso às ementas das aulas de dança citadas pela aluna Cristiane, através de seu comentário citado acima, pode-se conjecturar que os professores de dança são também responsáveis por abordar conteúdos específicos de música em suas aulas.

Mas, de acordo com as alunas entrevistadas, os professores de dança, algumas vezes, não estão preparados para repassar certos conceitos musicais fundamentais que, segundo a percepção delas, não parece claro mesmo para os próprios professores. Ao ser perguntada sobre a conexão entre música e dança nas aulas de dança, Daniela responde:

Olha, vou ser sincera com você, eu acho assim... alguns... a maioria dos professores aqui também tem essa dificuldade muito grande de contagem, de, de... de entender a música, de pôr um exercício na música. Então, acaba ficando muito confuso, porque a gente não sabe, eles não sabem, então... ele passa uma contagem que às vezes você percebe que não tá dando, mas você também não sabe o quê não tá dando [...] a gente não consegue perceber, assim, é... perceber a música, sabe, porque ele te passa uma contagem errada já. (Entrevista em 30/10/2012)

Em seguida, ela reforça essa dificuldade dos professores de dança ao dar sua opinião sobre a função desempenhada pelos músicos de aula³⁸ e a relação dos mesmos com os professores de dança:

[...] É bom porque a gente pode, o professor pode criar um exercício qualquer assim e... vai ter uma música que encaixe naquele exercício. Mas ao mesmo tempo eu acho que tem horas que não é legal, porque como o professor não sabe contar, não tem essa coisa clara na cabeça, às vezes o músico corrige... as... as falhas de tempo. Então, por exemplo, tem um... o professor quer que você faça um movimento aqui que é muito amplo e não vai dar tempo de fazer nesse tempo, o músico prolonga aquele tempo pra dar, entendeu? Então, eu acho assim, acaba reforçando essa... essa falha... que a gente tem, assim. Tanto é que... às vezes acontece da gente repor uma aula num horário que é fora, que nem aconteceu agora... e não tem músico pra vir, a gente coloca CD. Nossa! É a maior tragédia, assim. Faz muita diferença, porque não tem quem corrija, né. (Entrevista em 30/10/2012)

Daniela usa a palavra *falha* para nomear as dificuldades existentes, e indica que a presença do músico de aula pode ajudar a acentuar essas *falhas* caso ele resolva disfarçar os problemas que, por ventura, possam surgir durante as aulas de dança. Ela

³⁸ Músicos que acompanham as aulas de dança, têm a função de tocar durante os exercícios, seguindo as recomendações dos professores.

reconhece essa atitude como negativa e utiliza como exemplo as aulas acompanhadas por CD que, segundo ela, evidenciam esse problema de compreensão da linguagem musical (já que a gravação não pode executar *rubatos* ou adequar a música ao tempo do exercício).

Cristiane, ao ser perguntada sobre o desenvolvimento musical nas aulas de dança, responde:

[...] a gente percebe que, algumas vezes o próprio professor tá construindo isso [o conhecimento musical] junto com a gente. Tem alguns professores que, em algumas horas, se perdem também, mas não por uma... eu acredito que não seja uma falha, assim, mas uma... uma... às vezes eles constroem com a gente mesmo, sabe [...]. (Entrevista em 30/10/2012)

Gina também fala sobre a dificuldade dos professores de dança com relação à música:

Às vezes o professor tá preocupado em passar a movimentação correta, preocupado de a gente fazer a movimentação correta. E aí, acaba deixando a música um pouco de lado. Aí, às vezes, quando ele se preocupa [com a música], ele não tem o conhecimento... pra conseguir lidar com aquele problema musical. E aí, fica essa confusão de dois pontos, assim. (Entrevista em 06/11/2012)

O relato de Gina também revela que a preocupação primeira do professor de dança é com o movimento, e não com a música. A fala de Aline destacada abaixo corrobora essa ideia e indica que, durante as aulas de dança, é pouco provável que o professor se preocupe em explicar termos musicais:

[...] mas dificilmente ele [o professor de dança] vai falar assim: “então, essa música é... em contagem de três, então você tem que fazer o movimento em três tempos, e não chegar e ficar esperando”. Não, ele só fala o jeito que ele quer, sabe... então... que ele vai querer ver, por exemplo, se seu joelho tá apontando pra frente ou pra fora, e não se você tá nessa contagem de três ou qualquer coisa assim. (Entrevista em 30/10/2012)

Além disso, Aline ressalta que há professores que cobram o conhecimento musical, acreditando que os alunos já o dominam:

[...] ao mesmo tempo que você tem um professor que não te passa nada [sobre elementos da linguagem musical], você tem o professor que acha que você já sabe, aí fica puxando, e você fica meio... então a gente tem que ir se adaptando também. (Entrevista em 30/10/2012)

As alunas entrevistadas sugerem que até mesmo o diálogo entre professor de dança, músico de aula e alunos fica um pouco comprometido por conta da dificuldade em compreender os termos musicais. Gina reconhece, inclusive, que em alguns momentos o entendimento e execução de um exercício podem ser prejudicados:

[...] às vezes a gente não sabe, às vezes o professor fala, mas o músico não entende o quê que ele tá dizendo com 4, e fica essa confusão de diálogo, mesmo. Mas às vezes, eu não entendo, e a gente vai no fluxo da sala, assim. Ou às vezes você entendeu, ou alguém da sala entendeu, e o resto da sala tá no fluxo. Aí, aquela pessoa fica destoando. Parece que ela tá errada, mas ela é a única que tá na proposta. (Entrevista em 06/11/2012)

Se nas aulas de dança essa dificuldade é sentida pelas alunas, nas aulas de música a percepção delas não é muito diferente. A compreensão da linguagem musical, por vezes, acontece intuitivamente; as dúvidas permanecem, e a relação entre a música e a prática da dança vai sendo construída de maneira incerta. Daniela relata:

[...] a única aula de música que eu tive foi a da Estela [...] Não... não ficou claro. Eu ainda tenho bastante dificuldade, assim, de ouvir a música, de perceber a contagem da música... (Entrevista em 30/10/2012)

Cristiane explica que aula de música feita no primeiro semestre ajudou a entender algumas coisas, mas:

[...] fica mais difícil a gente ligar o que ela [Prof. Estela] passou pra gente, que fica um pouco mais na teoria, e a prática fica algumas experiências, a parte dela, que foram bem legais... que é um pouco mais difícil da gente passar isso pra prática e transformar isso numa coisa que a gente não tenha que ficar pensando. Sabe... uma coisa mais orgânica. (Entrevista em 30/10/2012)

Débora fala sobre a sua dificuldade, explicando que as aulas de música contribuíram, de certa forma, para o entendimento de alguns conceitos. Mas isso não significa que ela tem confiança para utilizá-los:

[...] no caso, por exemplo... ritmo, até pelas aulas que a gente teve com a Estela, eu... eu acho que já é uma coisa... não é muito difícil de entender na prática. Talvez na teoria, né, seja mais complicado. Mas o ritmo, todo mundo tem uma... mais uma noção. Agora, por exemplo, de três, quatro, isso eu não tinha noção nenhuma, assim. E... mas muitas das professoras, inclusive as de balé, usam muito. “Ah, preciso de um três”. Aí, com o exemplo que elas dão, o tempo do exercício, eu consigo relacionar, ah, tipo “em três é assim, assado”. Mas... eu não sei se eu... teria capacidade pra falar “ah, eu quero em três”, assim. (Entrevista em 06/11/2012)

Daniela também assume suas dificuldades com relação à música, mesmo após um semestre de aulas de música:

Eu ainda tenho bastante dificuldade, assim, de ouvir a música, de perceber a contagem da música... que eu acho que facilita na hora de você executar um movimento, por exemplo, você fazer aquilo no ritmo, ou mesmo que você não queira fazer no ritmo, você saber que você não está fazendo no ritmo também acho que é importante. Você precisa ter consciência, assim: “eu estou fora da música porque eu quero estar fora da música”... e não porque você tá errando, sabe. (Entrevista em 30/10/2012)

O ritmo, de fato, foi o tema mais desenvolvido durante as aulas de música, e é o elemento musical que elas (alunas de dança) acreditam estar mais próximo da dança. Compreender se a música tem uma fórmula de compasso binária, ternária ou quaternária (ou “em dois, em três e em quatro” como elas costumam chamar) é apenas uma das dificuldades. O relato da Aline traz um exemplo muito corrente no mundo da dança relacionado à contagem rítmica:

[...] aquela coisa que a gente brinca, né, que a gente só sabe contar até oito. Mas é, quando a gente começa é assim. Dependendo pra onde você vai, pra dar início a essa sua formação, de um jeito tem que começar. E às vezes a gente começa assim. Então, mas, depois você vai modificando isso com o tempo também. [...] Mas eu acho que não é fácil [modificar]. Porque fica muito impregnado na gente. [...] mas

se me perguntar: “por que esse negócio de contar até oito?”. Eu não faço a mínima ideia também. De verdade. Não sei nem que oito são esses... (Entrevista em 30/10/2012)

Com essa fala, Aline indica uma forma de compreender como se dá a relação entre música e dança no início da formação do aluno de 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? Que outros elementos musicais podem ser associados a ela? Sendo uma prática simplesmente repetida, aprendida mecanicamente, não é de se estranhar a dificuldade do aluno quando o professor solicita algo diferente, como relata Aline:

Fica muito, tipo: “ah, é o que vocês já sabem, então a gente vai contar até oito”... aí, de repente um professor fala: “não, essa é uma contagem de doze”. Nossa, tem aluno que fica assim [ela faz uma cara de assustada]: “doze!”, tipo, “é absurdo isso!”. Não faz parte da aula... não... (Entrevista em 30/10/2012)

Entende-se, portanto, que não há uma compreensão exata dos termos musicais, e que isso, de acordo com os depoimentos, compromete a execução dos exercícios propostos durante as aulas de dança. Além disso, essa dificuldade apresentada influencia diretamente na formação do aluno de dança, visto que a música é um de seus materiais de trabalho e que seu contato com ela é quase que permanente.

4.3.3 Categoria 3: Ensino de música para alunos de dança

É fato que a música é presença constante na vida do artista da dança, seja ele coreógrafo, bailarino, professor, dentre outros. Na Instituição pesquisada, todos os entrevistados demonstraram ter consciência disso, trazendo exemplos de situações em

que a relação entre música e dança é evidente. E foi reforçando essa relação que a aluna Cristiane salientou a importância de buscar proximidade com a música:

[...] eu acho muito interessante essa conversa, sabe, entre música e dança. [...] E... o nosso dever, como artista da dança, é procurar isso também, sabe? Procurar se tornar mais próximo do pessoal das artes cênicas, se tornar mais próximo do pessoal das plásticas e, principalmente, da música, porque... não é só um instrumento, faz parte da nossa arte, então eu acho que é muito válido. (Entrevista em 30/10/2012)

Alexsandra, professora e coordenadora do curso, apresenta a música como um conhecimento indispensável e facilitador na formação do bailarino:

Na realidade, com relação à formação de um dançarino ou até um professor de dança, a música é fundamental pra formação desse profissional. [...] O caso da música, imprescindível... se ele já tem um conhecimento prévio, isso com certeza vai ser um facilitador pra ele agregar na construção dele durante os anos de formação aqui. (Entrevista em 14/09/2012)

A professora de música descreve uma relação de intimidade entre música e dança:

[...] a gente tem que... pensar que a música e a dança, elas estão... elas vão seguindo juntas. É um caminho que... eles... são duas artes que se encontram e que têm uma relação bastante de intimidade. Então, se ela tem uma relação de intimidade, a gente tem que se aproximar, né... [...] para o bailarino, ele tem que se aproximar de uma forma mais íntima da música. (Entrevista no dia 25/05/2012)

Entende-se, num primeiro momento, que essa relação é real e percebida por todos – professores e alunos. Para além dessa relação, é preciso discutir sobre como o conhecimento musical pode, de fato, ser útil aos alunos – ou seja, sobre a necessidade de conhecer e dominar certos conceitos da linguagem musical. A aluna Cristiane, por exemplo, acredita que:

[...] é importante a gente ter ela [a música] na teoria, por exemplo, pra gente poder entender melhor ela na prática [...] eu

acho que o mais interessante é a gente conseguir ser capaz de aplicar ela [a música] da maneira que a gente quiser. Então, por exemplo [...] se eu vou aplicar isso como professora numa aula de balé pra crianças. Então eu vou usar a música de maneira mais quadrada, então, aquela maneira mais racional de contagem da música. Agora, se eu vou fazer um processo criativo em cima de uma música, mas na área contemporânea, por exemplo, eu já não vou querer usar a música dessa maneira. Já vai ser mais interessante [...] nessa questão sensitiva, assim, ou eu conseguir é... escutar a música de outra maneira que não seja a contagem simplesmente. [...] Então, tem hora que eu posso usar o pulso, tem aquela contagem, tem hora que eu posso usar a musicalidade dela, e essa musicalidade, a partir do momento que a gente para e pensa nela, para e tenta escutar, presta atenção, a gente vai percebendo texturas, assim, e essas texturas, a gente pode usar pra combinar ou não com a textura do movimento que a gente tá fazendo. (Entrevista em 30/10/2012)

Cristiane coloca a música como parte do processo de preparação de uma aula ou de uma criação. Interessante observar que, segundo ela, há necessidade de conhecer os elementos da linguagem musical para saber como e quando usá-los na prática da dança. Daniela reforça essa opinião quando diz que a música:

[...] é um instrumento de trabalho nosso [...]. É aquilo que eu te falei: ah, agora eu quero dançar fora da música, agora eu quero dançar dentro, agora eu quero dançar ouvindo só a base, agora eu quero dançar ouvindo só a melodia. Então, eu acho que é fundamental [aprender música]. Te daria mais ferramentas, inclusive, pra você desenvolver uma coreografia. (Entrevista em 30/10/2012)

Débora levanta outros pontos importantes da relação música e dança, que é o diálogo entre os profissionais envolvidos das duas áreas e a compreensão de elementos que são fundamentais na prática da dança:

Eu preciso saber de questão musical porque, como eu vou pedir pro músico: “ah, toca isso em três”, e tipo, não tem nada a ver com o que eu tô pedindo? Ou então: “toca uma música que tem a ver com a minha dança”. Não. Eu tenho que saber o que eu quero, entendeu? Não é ficar totalmente dependente do músico. [...] Ter esses conhecimentos [de música], por mais básicos que sejam, pra... se a gente for montar uma coisa, uma peça, a gente saber dialogar com o maestro, ou se a gente for dar uma aula,

saber dialogar com o músico. Pra gente também mesmo... se eu for colocar um CD... pra eu ter noções de música é... e não ficar aquela aula, tipo, que os alunos ficam: “nossa, que tempo que essa professora tá?”. Porque, infelizmente, tem. Isso acontece... muito. Isso é muito ruim, assim. É... às vezes a gente vê em alunos, né, em colegas de sala, e às vezes em professores, que você fala: “que contagem é essa? Que viagem é essa?”. (Entrevista em 06/11/2012)

Os comentários acima justificam a presença do ensino musical para alunos de dança, e trazem uma visão, ainda que primária, sobre suas necessidades com relação à música.

De acordo com Aleksandra, o ensino de música deve colaborar com a formação do aluno de dança, servindo às suas necessidades enquanto profissional:

[...] o curso, com relação à música, pretende: como agregar a música na construção, no desenvolvimento desse aluno de dança; como que a música pode, de alguma forma, ser parceira nessa construção dele, tanto como intérprete como quanto artista, criador, no caso. (Entrevista em 14/09/2012)

Portanto, não se trata de aprender música como os músicos, mas sim de ter contato com aquilo que realmente trará contribuições à formação do profissional da dança. Segundo Gina:

Acho difícil a gente ter um nível de conhecimento igual o músico, claro, e a gente não precisa necessariamente. Mas tem coisas que a gente tem que... estar em sintonia. (Entrevista em 06/11/2012)

E Daniela completa:

[...] eu não acho que teria que ser, assim, uma formação completa em música, mas assim, os conceitos básicos da música eu acho que devia saber, sabe? (Entrevista em 30/10/2012)

Assim sendo, entendo que as falas anteriores sugerem que 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.

Estela, a professora de dança, também acredita que é preciso pensar a música de outro jeito para ensiná-la aos bailarinos. Esta ideia fica evidente na justificativa dada para a criação da disciplina Elementos de Música para o Curso de Dança, que partiu do pressuposto de que “a linguagem musical adquire natureza específica ao inserir-se na dança, em função das necessidades requeridas pelo movimento que demandam o desenvolvimento de práticas específicas, bem como uma formação musical adequada³⁹”. Segundo ela, essa formação:

[...] tem que ter, eu acho que assim, uma visão do que é a música ao longo de toda uma história... a história... e das músicas que os homens produziram ao longo da vida. Tanto da... vamos dizer, ter consciência que, a gente, assim, vive hoje... mas, a gente tem um contexto de música e de estruturação de música tanto do mundo ocidental como do mundo oriental. [...] você tem que se aproximar da música, da escuta da música, em primeiro lugar. Depois, você vai fazendo uma intimidade... depois que você ouviu, você entendeu: “ah, então a música oriental tem determinadas características, a música ocidental tem outras”... dentro da história da música, ela acontecia determinadas coisas... ritmicamente, melodicamente, harmonicamente, o que são esses conceitos... as suas texturas, como que as sonoridades foram se empilhando, digamos assim. As formas musicais, como que eles foram estruturando músicas. (Entrevista em 25/05/2012)

Além dessa abordagem da música através da história, faz-se necessário, segundo Estela, relacioná-la a dança, procurando pontos de intersecção entre as áreas:

[...] a gente tem que... ao longo da história, observar, então, no conjunto dessa musicalidade que vem pela história, pela estrutura... o que... quais foram esses pontos de intersecção. Então, por exemplo, na história da música e da dança, a gente tem a questão da notação. A notação da dança com a notação da música. Elas são muito próximas em momentos mais ou menos equilibrados. Quando a notação da música começa a acontecer, a notação da dança também. O termo coreografar... o coreógrafo era aquele que anotava. Então, a notação faz parte desse conhecimento. Faz. Por quê? Porque eles são próximos. Aí, num segundo momento, as coreografias histórias que foram montadas, concebidas com compositores. Os compositores, os libretistas e os coreógrafos eles construíram..

³⁹ Retirado do item “Justificativa” da ementa da disciplina, que pode ser observada na íntegra no Anexo A.

conceberam um trabalho conjunto. Então... na história, a gente tem que pontuar essas estruturas, que foram quando houve intersecção, e quando houve intimidade.

Estela esclareceu também em sua entrevista a necessidade de desenvolver conteúdos básicos, como propriedades do som, estruturas rítmicas, pulso e métrica. Segundo ela, esses conteúdos deveriam ter sido trabalhados na educação básica, no entanto, precisam estar presentes no ensino superior, visto que os alunos chegam apresentando muita dificuldade – e muitos deles sem nem mesmo ter tido um contato com o ensino musical na escola regular.

Provavelmente, foi com base nessa ideia que a ementa da disciplina ministrada pela professora Estela (Elementos de Música para o curso de Dança) foi desenvolvida. O único objetivo apresentado foi “Introduzir um estudo programado de assuntos em áreas específicas da música, para os alunos da dança, instrumentalizando-os e sensibilizando-os para essa linguagem artística⁴⁰”.

Os conteúdos da ementa contemplam desde elementos básicos da linguagem musical (como propriedades do som, estrutura rítmica e discussões sobre som e silêncio) até uma introdução à história da música, abordando as características peculiares de cada período. Considerando que a Professora dispunha de apenas um semestre – um total de quinze aulas (30 horas/aula) – para desenvolver esses conteúdos, penso que o tempo disponível tenha sido uma dificuldade a ser enfrentada. Temas de grande abrangência, neste caso, acabaram sendo resumidos ou tratados superficialmente.

Durante as aulas observadas, pude acompanhar algumas situações em que essa falta de tempo para aprofundar, experimentar, desenvolver um tema ou conceito ficou bastante evidente. A seguir, apresento alguns comentários meus, escritos no diário de campo durante as observações, que comprovam isso:

*Parece que não há tempo para concluir os exercícios propostos.
(Diário de Campo, 09/03/2012)*

Três propostas foram dadas durante a aula, mas o tempo dedicado para cada uma delas foi muito curto (aproximadamente dez minutos para cada). Na primeira proposta, a professora escreveu na lousa as palavras ALTO/

⁴⁰ Retirado do item “Objetivo” da ementa da disciplina, que pode ser observada na íntegra no Anexo A.

BAIXO/ MUITO/ POUCO/ FORTE/ FRACO. Solicitou que os alunos lessem marcando o pulso para cada uma. Em seguida, separou as sílabas e pediu que batessem uma palma por sílaba. Por fim, dividiu a sala em dois grupos e cada um executou uma das propostas do exercício ao mesmo tempo. Na segunda atividade, a professora pediu que os alunos caminhassem marcando acento e relaxamento com os pés, de acordo com a música que ela tocava no piano. Eles paravam de caminhar quando a professora parava de tocar, e continuavam quando ela retomava. Como última proposta prática, a professora escreveu na lousa a sequência 1 2 3 4/ 2 3 4 1, determinando um som para cada número. Os alunos executaram a sequência com os sons determinados. (Diário de Campo, 23/03/2012)

Ficou muito evidente nessa aula a rapidez com que os assuntos foram tratados. Os alunos não tiveram tempo de “experimentar” (ou experienciar) as propriedades do som trabalhadas no início da aula. Quando todas as figuras rítmicas foram apresentadas – através de uma folha que continha os desenhos das figuras e suas proporcionalidades – a professora explicou rapidamente sobre as relações matemáticas (a semibreve é o dobro da mínima, que por sua vez é o dobro da semínima, assim por diante). Em seguida, já fez perguntas sobre suas equivalências, esperando que os alunos soubessem seus respectivos nomes. A impressão que tenho ao observar é que ela está correndo contra o tempo! (Diário de Campo, 13/04/2012)

Houve pressa em passar de uma atividade para a outra. A primeira atividade foi sobre escrita musical, e a proposta era ouvir a música e fazer um desenho que representasse os sons ouvidos. Em seguida, ela passou para um exercício que, segundo ela, era baseado no método de Jaques-Dalcroze, e desenvolvia a proporcionalidade. Repetiu um exercício feito há algumas aulas atrás, também sobre proporcionalidade (com as palavras ALTO/ BAIXO/ MUITO/ POUCO/ FORTE/ FRACO) e finalizou com o treinamento do Gramani. E as atividades propostas não foram devidamente concluídas, ou seja, não se discutiu sobre o que foi feito, não houve momentos para tirar dúvidas. Eles simplesmente executaram. (Diário de Campo, 20/04/2012)

Esses comentários foram escritos a partir da percepção da dinâmica de aula – avaliando, por exemplo, quanto tempo era dedicado a cada atividade ou a discussão de um determinado assunto. Em alguns momentos, constatei que faltava tempo para concluir um exercício ou até mesmo repeti-lo, para uma maior compreensão.

Durante a entrevista, conversamos sobre o tempo disponível para a disciplina de música, e Daniel manifestou a ideia de que apenas um semestre de aula de música não é

suficiente. Ele mencionou uma proposta⁴¹ organizada por ele, a pedido do Departamento há alguns anos, na qual os alunos de dança deveriam cumprir pelo menos quatro semestres de aula de música (podendo chegar até seis semestres). Além das aulas, o curso ofereceria também momentos de apreciação musical, dando aos alunos a chance de ouvir e discutir sobre música, já que para ele, essas experiências colaboram na formação de um artista da dança mais consciente, mais bem preparado para lidar com a música como material de trabalho. A ideia era:

[...] fazer essas audições com música ao vivo, e aí poder conversar com os músicos... É... encher de atividades musicais, de contatos musicais orientados o pessoal da dança, além das disciplinas. [...] acho que é assim, juntar, abrir vários flancos de encontro, discussão e prática, acho que aí, durante o curso, as pessoas interessadas teriam, além das disciplinas, mais esses momentos. [...] Eu acho que quanto mais, melhor. Dois [semestres] eu acho pouco. (Entrevista em 14/09/2012)

De acordo com Daniel há, portanto, uma necessidade que vai além de simplesmente oferecer as aulas de música. É preciso também envolver os alunos de dança num contato permanente com a música, de forma que eles possam conhecer, discutir e se aproximar da linguagem musical. Essas experiências, segundo Daniel, poderiam influenciar diretamente a formação desses alunos, que teriam maior facilidade em lidar com a música em suas atividades profissionais.

Além do tempo disponível para as aulas, outro fator importante a ser analisado são os conteúdos selecionados. Na ementa da disciplina, eles aparecem divididos em três bimestres (como no quadro a seguir), fazendo-me considerar que a proposta inicial era oferecer a disciplina por dois semestres seguidos.

Unidade I – 1º bimestre:

- os parâmetros da música: som, ruído, timbre, altura, intensidade, duração.
- o tempo na música: PULSO (unidade de tempo); acentos.
- o tempo na música: divisões da unidade de tempo. Leitura rítmica.
- o silêncio.
- combinações utilizando-se improvisação utilizando o ritmo como objeto de experimentação.

Unidade II – 2º bimestre:

- Divisão binária e ternária
- formas de compasso simples e composto

⁴¹ Essa proposta não foi colocada em prática, e o motivo ao certo não foi informado por Daniel na entrevista.

- *Percepção rítmica*
- *Leitura e improvisação rítmica*
- *Introdução – Ritmos brasileiros*

Unidade III – 3º bimestre:

- *Música Medieval até cerca de 1450*
- *Música Renascentista 1451 – 1600*
- *Música Barroca 1601 – 1750*
- *Música Clássica 1751 – 1810*
- *Música Romântica 1811 – 1900*
- *Música Moderna 1901 em diante*

No momento de analisar os registros feitos durante as observações, foi possível perceber que os conteúdos desenvolvidos nas aulas estavam entre os propostos na ementa para o 1º e 2º bimestre, o que indica que o planejamento estava sendo seguido. Além disso, a análise dos registros juntamente com a ementa também mostrou que grande parte do tempo das aulas foi dedicado exclusivamente a temas relacionados ao conceito de ritmo, ao menos no período das onze aulas observadas (de um total de quinze aulas). Na tabela a seguir, apresento um resumo do diário de campo que corrobora essa informação:

Dia da Aula	Assunto Abordado	Resumo das Atividades relacionadas ao conceito de Ritmo
02/03/2012	- Apresentação - Conceito de Música - Conceito de Ritmo	- Explicação teórica: conceito de Ritmo como qualquer sequência de apoios que organizamos ou desorganizamos. - Atividade: regularidade de apoios, através de sons corporais e movimento.
09/03/2012	- Conceito de Música - Ritmo – Apoio e Andamento	- Explicação teórica: etimologia da palavra (do grego <i>Rhythmos</i> , aquilo de flui, que se move); o Ritmo relacionado a diversas ações do cotidiano (caminhar, respirar, batimento cardíaco etc.). - Atividade: percepção da regularidade de apoios de uma música; improvisação de acordo com a estrutura métrica da música; compreensão de andamento como uma alteração da regularidade de apoios.
23/03/2012	- Tempo/ Pulsação/ Acento	- Explicação teórica: tempo como uma entidade abstrata, princípio de todo o elemento da vida (segundo texto de Mário de Andrade); acento como o elemento que congrega e organiza o pulso, que por sua vez, determina o ritmo. - Atividade: percepção do acento na música através de sons corporais; leitura rítmica do

		Gramani; desenvolvimento da pulsação através de propostas de Gelewski e Schafer.
30/03/2012	- Métrico e Não-métrico	- Explicação teórica: a música é considerada métrica quando há regularidade de pulsos, e amétrica quando não há. - Atividade: percepção da diferença entre métrico e amétrico e reconhecimento da pulsação em diferentes músicas; leitura rítmica do Gramani.
13/04/2012	- Propriedades do Som - Figuras Rítmicas (notação rítmica)	- Explicação teórica: apresentação das figuras rítmicas e suas proporcionalidades, deixando claro que as figuras não têm nenhum valor se não estiverem inseridas em um contexto. - Atividade: leitura rítmica do Gramani; exercício sobre proporcionalidade das figuras rítmicas.
20/04/2012	- Proporcionalidade Rítmica	- Explicação teórica: revisão sobre a aula anterior. - Atividade: exercícios relacionando música e movimento, desenvolvendo a percepção de pulso e subdivisão (segundo as ideias de Jaques-Dalcroze e Gelewski); leitura rítmica do Gramani.
27/04/2012	- Silêncio/ Pausa	- Explicação Teórica: apresentação da grafia das pausas relacionadas às suas figuras correspondentes. - Atividade: improvisação de movimentos sem música, com os olhos vendados; leitura rítmica do Gramani.
04/05/2012	- Fórmula de Compasso	- Explicação teórica: conceito de compasso como uma forma de dividir quantitativamente em grupos os sons de uma composição; utilização de exemplos de fórmula de compasso retirados do livro Teoria Elementar da Música, de Oswaldo Lacerda. - Atividade: solfejo rítmico tirado do método CLAM.
11/05/2012	- Fórmula de Compasso	- Explicação teórica: revisão dos conceitos de proporcionalidade rítmica e fórmula de compasso. - Atividade: solfejo rítmico tirado do método CLAM.
18/05/2012	- Fórmula de Compasso Simples e Composto	- Explicação teórica: definição de compasso simples como sendo aquele que possui uma subdivisão binária, e composto, subdivisão ternária. Atividade: solfejo rítmico, simples e composto, do Pozzoli; percepção auditiva de fórmulas de compasso simples e composto, acento e subdivisão.

25/05/2012	- Avaliação	-
------------	-------------	---

Tabela 3: Resumo das atividades descritas no diário de campo

Além da opção de desenvolver unicamente conceitos relacionados ao ritmo, é importante examinar também de que forma esses conceitos foram trabalhados. As informações desta tabela descrevem uma rota traçada pela professora Estela, que passou por explicações teóricas, atividades práticas e leitura rítmica. Elas também apresentam alguns métodos utilizados e a indicação de alguns autores – como Jaques-Dalcroze, Gelewski, Pozzoli, Gramani – que sugerem uma determinada forma de pensar a educação musical.

Os dois primeiros autores citados acima – Jaques-Dalcroze e Gelewski – propõe uma educação musical que envolva, primordialmente, a escuta e o corpo. Com essa escolha, é possível supor que Estela tenha levado em consideração o fato de estar ensinando música à alunos de dança, buscando uma relação direta dos conteúdos trabalhados com atividades que integrassem o movimento. Ela acredita que é preciso pensar a educação musical para bailarinos de forma diferente, de acordo com as necessidades dos alunos:

[...] não dá pra querer fazer um curso de música como para músicos. Porque ele [o aluno de dança] vai ter necessidades instrumentalizadas muito diferenciadas. (Entrevista em 25/05/2012)

Durante as aulas observadas, várias atividades propostas pareciam estar fundamentadas nas ideias do método Dalcroze. Exercícios que envolviam música e movimento, desenvolvendo basicamente o ritmo, fizeram parte do planejamento da professora, como por exemplo:

A professora propôs uma atividade de regularidade de apoios, desenhando com giz na lousa uma sequência de apoios (representado por traços verticais), intercalados com silêncio (representado por traços horizontais). Primeiro, os alunos bateram palma nos apoios e preservaram o silêncio. Num segundo momento, eles fizeram o exercício marchando, e numa terceira adaptação, os alunos substituíram a palma e o silêncio por um som ou movimento qualquer. A princípio, o exercício foi feito sem acompanhamento musical; a partir da terceira adaptação, a professora colocou um CD com a música O Fim da Picada (Grupo Gaiteiros de Lisboa). A música tinha o

A professora foi até a lousa e escreveu algumas palavras que Gelwsky propõe para o estudo do ritmo: ALTO BAIXO MUITO POUCO FORTE FRACO. Pediu para os alunos lerem, batendo uma palma para cada palavra. Isso resultou em um pulso para a primeira sílaba e um relaxamento na segunda sílaba. Depois, escreveu AL-TO BAI-XO MUI-TO POU-CO FOR-TE FRA-CO, e solicitou que os alunos batessem uma palma por sílaba, mantendo o andamento. Depois, pediu que, em dois grupos, eles executassem as duas camadas ao mesmo tempo. Quando executaram, pediu que fizessem o mesmo caminhando. E ressaltou: a pulsação é a mesma; o que muda é a maneira como vocês falam as palavras. Os alunos executaram razoavelmente bem o exercício. (Diário de Campo, 23/03/2012)

Além de utilizar as ideias de Gelewski e Jaques-Dalcroze em suas aulas, Estela também lançou mão de outros métodos, bastante conhecidos no meio musical, dos autores Gramani e Pozzoli. Através de alguns exercícios propostos por eles, foi feito um treinamento de leitura rítmica, o que sugere uma intenção de tornar os alunos mais familiarizados com a grafia musical.

Ao introduzir o conceito de acento na terceira aula, por exemplo, a professora Estela entregou aos alunos uma cópia de uma página do método do Gramani, com o título Estruturas de Pulsações 8. O exercício consistia em vinte e um compassos com sequências de oito semicolcheias cada, com acentos superiores e inferiores. Os superiores eram variáveis, ou seja, a cada sequência de oito semicolcheias, eles eram alterados; os inferiores eram fixos nos onze primeiros compassos (sempre a cada quatro semicolcheias), passando a alternar a posição a partir do décimo segundo compasso. Essa mesma folha foi utilizada durante várias aulas, como mostram os relatos a seguir:

A professora determinou que onde houvesse o acento (>) em cima das figuras, eles deveriam bater uma palma, e nas demais figuras, a lateral de uma mão na palma da outra mão. Executaram apenas o primeiro e segundo compassos. Em seguida, a professora pediu que acrescentassem o acento inferior, batendo os pés. Dessa maneira, executaram até o terceiro compasso. Por último, ela sugeriu uma variação do exercício, substituindo o acento superior por um som ou movimento, e pediu que os alunos estudassem em casa até o quarto compasso. (Diário de Campo, 23/03/2012)

A professora retomou o exercício do Gramani que ela havia pedido para estudar em casa. Primeiro, os alunos executaram

da forma como o exercício propõe; depois, executaram substituindo as palmas e pés por outros sons ou movimentos (conforme havia sido pedido pela professora na semana anterior); por último, a professora colocou uma música e solicitou que os alunos executassem o exercício acompanhando a música. (Diário de Campo, 30/03/2012)

Apenas no final da aula, a professora retomou os exercícios do Gramani até o compasso oito. (Diário de Campo, 13/04/2012)

A professora retomou o exercício do Gramani até o compasso doze. Deu um tempo para que os alunos treinassem e ouviu a execução em duplas. Mais uma vez, ressaltou a importância de ter atenção no andamento da execução. (Diário de Campo, 20/04/2012)

No final da aula, a professora chamou três alunos para executar o exercício do Gramani, até o compasso dez. Dessa vez, os alunos tiveram mais atenção com o andamento, e fizeram o exercício bem devagar. (Diário de Campo, 27/04/2012)

Conforme Diário de Campo, o exercício não chegou a ser executado por completo. Em meio às explicações teóricas sobre proporcionalidade das figuras rítmicas e fórmulas de compasso, outros exercícios foram sendo utilizados. Entre eles, duas páginas selecionadas do método de H. Pozzoli. Os alunos tiveram muita dificuldade em solfejar os compassos do exercício trabalhado. De acordo com o Diário de Campo:

Os alunos ficaram um pouco confusos com os solfejos do Pozzoli. Os erros mais comuns foram: solfejar duas colcheias como se fossem semicolcheia e colcheia pontuada e perder a contagem nas pausas, principalmente as de colcheia. (Diário de Campo, 18/05/2012)

Além da dificuldade com este método especificamente, os alunos também se atrapalharam no momento de assimilar as informações mais teóricas, desde os nomes das figuras até suas relações matemáticas. Ademais, o fato desse conhecimento ser necessário para o desenvolvimento de outros conteúdos acabou levantando questionamentos e dúvidas nos assuntos que se seguiram, conforme os relatos:

No início da aula, mais teórica (sobre propriedades do som), os alunos não se manifestaram – apenas ouviram e escreveram os textos ditados pela professora. As dificuldades começaram a surgir quando tiveram que responder as perguntas sobre as

equivalências das figuras rítmicas [por exemplo: uma semibreve equivale a quantas semínimas?], visto que ainda não tinham tido tempo para assimilar nem mesmo os nomes das figuras. (Diário de Campo, 13/04/2012)

Mais uma vez, os alunos apresentaram dificuldade ao serem questionados sobre a proporcionalidade das figuras rítmicas. (Diário de Campo, 27/04/2012)

Alguns alunos mostraram-se visivelmente confusos durante a explicação [sobre fórmula de compasso]. A maioria deles não arriscou responder às perguntas da professora, e grande parte dos que se arriscaram responderam errado. Na hora de executar o solfejo, foi possível perceber aqueles que tinham entendido alguma coisa (a minoria), os que estavam se esforçando para entender e aqueles que simplesmente copiavam o que o outro estava fazendo. (Diário de Campo, 04/05/2012)

Durante o exercício de percepção das fórmulas de compasso (em que a professora colocou músicas variadas e os alunos tinham que dizer qual a fórmula de compasso utilizada), os alunos tiveram bastante dificuldade. Uma das confusões aconteceu quando a professora colocou uma música em compasso composto, e uma aluna respondeu que era um ternário simples. Em outro exemplo musical, uma aluna não quis dizer qual era a fórmula de compasso utilizada, justificando que não saberia responder corretamente. Ao questionar se a diferença entre compasso simples e composto havia ficado clara, a maioria dos alunos respondeu que não. (Diário de Campo, 18/05/2012)

Considerando o relato das observações, é possível perceber que as dúvidas dos alunos começaram a ser mais frequentes a partir do momento que os temas foram ficando mais teóricos. Descrevo a seguir dois momentos, que aconteceram em aulas distintas, que exemplificam isso:

A professora explicou que a notação musical é dois em um: ela mostra a altura e o valor rítmico da nota. Entregou uma folha que continha o desenho das figuras musicais, e disse que estavam partindo para um dos objetivos do curso de música, que é entender a grafia musical. E completou que, a princípio, vão fixar-se na escrita rítmica. De acordo com a professora, conhecer essa escrita é importante, porque poderão, a partir dela, sugerir movimentos coreográficos, discutir com músicos, ou até ir contra o ritmo, mas conscientemente.

Com a folha a professora explicou que as figuras mantem uma proporcionalidade entre si, e que não tem nenhum valor

rítmico se não estiverem inseridas num contexto. E começou a falar o nome de cada uma e as equivalências. Assim que terminou de explicar, perguntou: “quantas semifusas eu preciso para formar uma fusa? Quantas colcheias formam uma semibreve?” E assim por diante, foi perguntando, aluno por aluno, para saber se eles tinham entendido as equivalências.

Logo depois, pegou o livro Exercícios de Teoria Musical, do Sérgio Figueiredo, e passou na lousa alguns exercícios de equivalência rítmica para que eles fizessem durante a aula. Na hora de desenhar as figuras, a professora chamou a atenção para a posição da haste e da cabeça da figura, para que eles não desenhassem errado. O exercício passado foi o seguinte:

2 semínimas = ? mínima

2 mínimas = ? semibreve

1 mínima + 2 semínimas = ? mínima

1 semibreve + 2 colcheias = ? semínima

1 colcheia + 1 semicolcheia + 1 fusa = ? fusa

Depois de aproximadamente cinco minutos, pediu que os alunos fossem até a lousa para resolver cada exercício. Alguns tiveram um pouco de dificuldade e precisaram ser ajudados pelos colegas. Cronometrei um tempo de vinte e seis minutos entre a explicação e a correção dos exercícios. (Diário de Campo, 13/04/2012)

A professora pediu que os alunos pegassem a folha das figuras e seus valores proporcionais, e foi perguntando os nomes de cada figura. Depois, solicitou que os alunos observassem as proporcionalidades, da maneira como estava colocado na folha. Então, deu um exemplo colocando na lousa um compasso 1/1, estabelecendo que a semibreve vale 1, e preencheu três compassos cada um com uma semibreve. Em seguida, perguntou aos alunos como isso seria executado. Os alunos executaram da maneira como estava escrito. Após executarem, a professora explicou: “se a semibreve vale 1, a mínima valerá 1/2”. E perguntou: “quantas mínimas caberiam em cada compasso 1/1”? Os alunos respondem corretamente, duas mínimas. (Apesar de ainda terem certa dificuldade com os nomes das figuras, alguns deles demonstram ter entendido a proporcionalidade.) Então, pediu que os alunos executassem os compassos com semibreves e mínimas.

Depois, no compasso em que foi colocada uma semibreve, a professora colocou mais uma semibreve e perguntou como ficariam os compassos com mínimas. Os alunos responderam que dobrariam o número de mínimas. E a professora continuou: “acrescentando uma semibreve em cada compasso, é necessário alterar a fórmula, que antes estava 1/1, mas agora é 2/1, visto que são duas semibreves”.

Então, a professora alterou o exemplo, tendo a mínima como razão 1. (Aí, começou a ficar confuso, porque a professora colocou uma fórmula de compasso 1/2 sem explicar de onde

apareceu o 2, e disse simplesmente que quando a mínima vale 1, número de baixo será 2; quando a semínima vale 1, o número de baixo é 4. Depois, explicou que os compassos 2/1, 1/1 são só exemplos, não são utilizados na música.)

Em seguida, a professora perguntou: “se eu tenho um compasso de 4 semínimas, e um segundo compasso de 1 semibreve, qual a fórmula de compasso posso utilizar para esses compassos?” Os alunos não responderam, e a professora explicou: “sabendo que a semínima vale 1, e que temos 4 semínimas no compasso, é preciso pensar qual a razão da semínima e quantas semínimas cabem no compasso, o que daria a fórmula de compasso 4/4.”

Logo após, ela entregou outra folha sobre compasso (do livro Guia Teórico-Prático para o ensino do Ditado Musical, de H. Pozzoli). Pediu que uma aluna lesse, e quando chegou na parte sobre o compasso composto, ela explicou rapidamente que o compasso simples é aquele que é possível subdividir em dois, e o compasso composto é aquele que subdividimos em três. E acrescentou que subdividir em três não é orgânico, por isso é chamado de compasso composto. Essa sequência se deu em aproximadamente trinta minutos. (Diário de Campo, 04/05/2012)

Esses relatos mostram uma ênfase na teoria musical, desenvolvida em um tempo pequeno da aula e sugerem que os alunos tiveram alguma dificuldade para compreender os temas tratados. As escolhas feitas pela professora Estela – tanto dos conteúdos quanto do modo como desenvolvê-los – foram pensando nas necessidades dos alunos e de como a música poderia servi-los. Segundo ela, há vários caminhos possíveis para o ensino de música, e ela acredita ter feito a escolha mais apropriada pelo tempo que tinham disponível.

5. OS PASSOS – A Análise dos Dados

Neste capítulo, meu propósito foi triangular os dados apresentados anteriormente (STAKE, 2007). A análise teve como objetivo compreender que ideias foram apresentadas sobre a presença da música nos cursos superiores de dança, identificando também as contribuições no campo da educação musical para bailarinos.

5.1 Aprender significativamente

Retomo aqui algumas falas das alunas apresentadas no capítulo anterior, como por exemplo: *“e a gente fica perdido, assim, não sei... perde totalmente o rumo da coisa”*, *“Eu acho que bastante coisa fica no ar”*, *“acaba ficando muito confuso, porque a gente não sabe, eles [os professores de dança] não sabem”*, *“Ah, preciso de um três’. Aí, com o exemplo que elas dão, o tempo do exercício, eu consigo relacionar, ah, tipo ‘em três é assim, assado’”*. Elas revelam que a dificuldade em compreender elementos da linguagem musical é real, o que interfere na execução de exercícios até mesmo nas aulas de dança.

Quando, em seus relatos, as alunas dizem que só conseguem executar as atividades mediante o exemplo dos professores, ou que apesar de já terem ouvido determinado termo várias vezes, ainda tem dificuldade de compreendê-lo dentro de um contexto ou um exercício, isso pode sugerir uma aprendizagem superficial ou, de acordo com David Ausubel, uma aprendizagem mecânica. Segundo MASINI e MOREIRA (2008), aprendizagem mecânica (ou automática), acontece quando o aluno simplesmente reproduz o que é ensinado, sem compreender de fato, o que está aprendendo:

Definições, por exemplo, são repetidas mecanicamente, sem compreensão, sem significado. São simplesmente memorizadas e reproduzidas literalmente. Problemas são resolvidos, se já o foram em sala de aula ou se são praticamente iguais aos que o professor resolveu no quadro de giz. [...] O que o aprendiz busca são mecanismos, regras, artifícios para memorizar mecanicamente certos conhecimentos e retê-los o tempo suficiente para reproduzi-los em momentos de avaliação. (MASINI e MOREIRA, 2008, p.9)

Os relatos das alunas entrevistadas sugerem, em alguns momentos, que a aprendizagem acontece nesses padrões. Podemos dar como exemplo o fato de os alunos conseguirem compreender musicalmente a proposta de um exercício somente após verem o professor executá-lo, ou então, a contagem de oito tempos utilizada durante as aulas de dança⁴². É como se os alunos desenvolvessem – automaticamente – os conceitos de pulso ou ritmo estritamente para execução de determinados exercícios, como indica Daniela:

[...] em aula, como os exercícios são bolados naquele momento e você precisa aprender na hora pra fazer rápido, se você não conta, não associa o movimento a uma contagem, cada um vai fazer de um jeito, assim. (Entrevista em 30/10/2012)

Entendo, portanto, que o ensino de música neste contexto não pode favorecer uma resposta mecânica ou se limitar ao conhecimento de termos específicos, de nomes de figuras ou de expressões relacionadas ao andamento, o que dificilmente será relacionado à prática dos alunos numa aula de dança, por exemplo. O aprendizado musical deve estar diretamente ligado ao conhecimento já adquirido pelo aluno na área da dança, de modo que possa fazer sentido para a sua prática. É isso que propõe David Ausubel em sua teoria sobre a aprendizagem significativa. Segundo MASINI e MOREIRA (2008, p.9):

Aprender de maneira significativa é aprender com significado, integrando positivamente 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.

Segundo AUSUBEL, NOVAK e HANESIAN (1980, P.34), “A essência do processo de aprendizagem significativa é que as ideias expressas simbolicamente são relacionadas às informações previamente adquiridas pelo aluno através de uma relação não arbitrária e substantiva (não literal)”. Não arbitrária porque, para aprender algo significativamente, a nova informação deve interagir com algum conhecimento prévio do aluno que possa, de fato, colaborar na compreensão da informação que está sendo

⁴² Esses exemplos constam nos relatos das alunas Débora e Aline (p.78).

aprendida; substantiva porque o que foi aprendido é ressignificado, ganhando aspectos particulares do aluno.

Entendo, portanto, que uma das condições para a aprendizagem significativa é possuir conhecimentos prévios que possam ser relacionados aos novos conhecimentos. Se esses conhecimentos prévios não foram aprendidos significativamente, ou seja, se eles não são bem compreendidos pelo aluno, não servirão como base para a aprendizagem significativa de novos conhecimentos. O relato de Aline exemplifica bem essa situação:

[...] eu não tenho um professor que lá atrás, né, pra mim quando eu era criança, por exemplo, falou assim: “esse aqui é o pulso da música; isso aqui é não sei o quê; aqui a gente vai contar até 4, mas depois tem que voltar a contagem pro 1 ao invés de ir até o 8”. Qualquer coisa assim, né... a gente fica bem dentro do quadradinho. [...] Aí, quando as pessoas falam disso [contagem], a gente fala: “Ah, eu sei o que é”, mas na verdade não sabe, né. (Entrevista em 30/10/2012)

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.

Portanto, se uma criança relaciona a palavra piano com o instrumento que tem em sua casa, ela está criando uma representação e um significado para a palavra piano (aprendizagem representacional). Quando ela compreende que a mesma palavra – piano – representa uma classe de instrumentos de teclas com características semelhantes, terá criado o conceito da mesma (aprendizagem conceitual). No momento em que entende que o piano é um instrumento temperado que tem seu som produzido através da vibração de cordas percutidas, terá compreendido proposições sobre o conceito (aprendizagem proposicional).

Dessa maneira, quando Aline relata que há dificuldade em entender como acontece uma contagem de doze tempos e não de oito, como de costume, pode-se

sugerir que sua aprendizagem sobre pulso, por exemplo, ainda está no nível representacional. Ou seja, a palavra pulso está relacionada somente a contagem de oito tempos, não tendo ainda se fixado como um conceito ou sido relacionada a suas proposições.

Partindo dessa análise dos dados, posso inferir 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.

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. Partindo do princípio, como já foi dito anteriormente, que 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.

5.2 Passos possíveis para o ensino de música para a dança

A música e a dança se relacionam de diversas maneiras, e variadas também são as necessidades do artista da dança com relação à música. É necessário, portanto, que o ensino de música contemple essas necessidades, encontrando caminhos que passem pelo universo da dança.

Historicamente, ideias assim já foram propostas por alguns educadores, e inclusive utilizadas pela Professora Estela durante as aulas observadas. Neste tópico, vou discorrer rapidamente sobre alguns dos métodos escolhidos pela professora, discutindo sobre a contribuição de cada um deles no âmbito do ensino de música para alunos de dança.

5.2.1 Jaques-Dalcroze e Gelewski

Num primeiro momento, pude identificar durante as observações as ideias do educador musical suíço Emile Jaques-Dalcroze. Elas se encaixam numa proposta prática e dinâmica do ensino de música, o que parece ser propício no âmbito de um curso superior de dança. Seu método, desenvolvido ao longo da primeira metade do século XX, “é baseado no movimento, onde o aprendizado ocorre por meio da música e pela música, por meio de uma escuta ativa”. (MARIANI, 2011, p.27)⁴³ Segundo a mesma autora, o método Dalcroze:

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. Nesse sentido, Jaques-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. (IDEM, p.32)

Portanto, Jaques-Dalcroze propõe:

[...] que o aluno se familiarize com os elementos da linguagem musical através do movimento corporal. Por outro lado, através da música, o aluno recebe toda uma educação que passa tanto pela experiência sensório-motora, quanto pela experiência estética. (MARIANI, 2011, p.39)

A Rítmica – umas das bases do método, ao lado do solfejo e improvisação – propõe uma escuta ativa onde mente e corpo se unem para uma vivência musical. “Os exercícios de Rítmica devem procurar explorar a relação tempo-espaço-energia, relação essa inseparável na música e na dança”. (MARIANI, 2011, p.41). Além disso, ao contrário do que se pensa, esses exercícios levam em consideração todos os elementos da linguagem musical, e não somente o ritmo:

O movimento corporal é utilizado como meio de sensibilização e experimentação não somente do ritmo, mas de todos os elementos da linguagem musical, como a altura dos sons, os intervalos, as notas dos acordes, as estruturas harmônicas e cadências. (IDEM)

⁴³ MARIANI, Silvana. “Émile Jaques-Dalcroze: a música e o movimento”. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Ibpex, 2011.

Dessa maneira, é possível desenvolver habilidades como a “escuta ativa, a voz cantada, o movimento corporal e o uso do espaço” (FONTERRADA, 2008, p.131), extremamente importantes para a formação do artista da dança. Conseqüentemente, o aluno é capaz compreender o movimento como algo que surge por e pela música, e não como uma simples resposta a um estímulo sonoro. A intenção é:

[...] levar o indivíduo à escuta consciente e ao movimento, que teria dois papéis opostos e complementares: o de ato provocado pela música, entendido como sua emanção, e o de provocador e gênese do som, afastando a idéia do movimento como algo externo à música e, circunstancialmente, a ela sobreposto, como usualmente ocorre. (IDEM)

Neste caso, o aluno tem a possibilidade de perceber a música como algo intrinsecamente ligado ao corpo, e então, “[...] música e movimento deixam de ser entidades diversas e separadas, passando a constituir, em sua integração com o homem, uma unidade. Esse é o modo pelo qual Dalcroze supera o dualismo em sua busca pelo todo”. (FONTERRADA, 2008, p.133)

Uma característica importante do método é o fato de ele se contrapor ao ensino tradicional e mecanicista, em que o aluno simplesmente copia e reproduz as informações transmitidas. Jaques-Dalcroze sabia que:

[...] afundados em suas cadeiras, os estudantes jamais compreenderiam o verdadeiro sentido do fazer musical. A primeira medida foi afastar as mesas e propor aos alunos que caminhassem pela sala. (MADUREIRA, 2008, p.65)

De acordo com FONTERRADA (2008, p.135), os exercícios propostos pelo sistema Dalcroze incentivam:

[...] movimentos básicos como andar, correr, saltar, arrastar-se, deslocar-se em diferentes direções, utilizando-se de diferentes saltos, livremente, ou seguindo um determinado ritmo. As estruturas musicais vão sendo abordadas nas próprias atividades, de modo que, dirigidas pela escuta, as pessoas expressem o que ouvem por meio de movimentos. Bater palmas nos tempos rítmicos acentuados, interromper ou recomeçar, subitamente, um movimento, expressar com um gesto o caráter anacrúsico de um trecho, ou criar um movimento expressivo que represente uma determinada frase musical, são exemplos do que se pode explorar numa aula dalcroziana.

Entende-se, portanto, que o método contribui grandemente para o entendimento da relação entre música e movimento, tanto para conseguir se expressar plasticamente – tendo como base os elementos da linguagem musical – como para compreender melhor esses elementos através do movimento. As ideias e exercícios propostos atendem às

necessidades dos alunos de dança, colaborando em sua formação de maneira eficaz. Portanto, sua utilização neste contexto apresenta-se como uma escolha bastante vantajosa.

E foi também pensando em colaborar com a formação do artista da dança que Estela buscou outras opções de exercícios, como os propostos por Rolf Gelewski, bailarino, coreógrafo e educador alemão do século XX. Ele foi diretor da Escola de Dança da UFBA (Universidade Federal da Bahia) entre as décadas de 1960 e 1970, colaborando com a montagem e desenvolvimento do curso superior de dança no Brasil. Sua contribuição abrange tanto o cenário pedagógico como o artístico, como esclarece PASSOS (2012, p.24)

A grande importância de Gelewski para a dança no Brasil não se resume à sua atividade pedagógica, ministrando aulas, cursos e palestras pelo Brasil e no exterior e estruturando o Curso de Dança da Escola de Dança da UFBA, onde inúmeros profissionais de dança foram formados com seus ensinamentos, ou à sua atividade intelectual, escrevendo e publicando diversos textos e livros relacionados à Dança e à Educação.

Ele também teve sua presença marcada como intérprete-criados, realizando diversos espetáculos solísticos pelo Brasil e no exterior, como EUA, Índia, Filipinas e Alemanha; e como diretor artístico e coreógrafo do Grupo de Dança Contemporânea da Escola de Dança da UFBA, elaborando diversos espetáculos de dança moderna que foram apresentados em várias cidades do Brasil, como Salvador-BA, Ilhéus-BA, Curitiba-PR, Belo Horizonte-MG, Ouro Preto-MG, São Paulo-SP, Rio de Janeiro-RJ, Porto Alegre-RS, entre outras.

Sempre muito comprometido com seu trabalho, ao assumir a direção da Escola de Dança da UFBA, Gelewski percebeu a necessidade de desenvolver um material didático que pudesse colaborar na formação dos alunos de dança. Esse material foi sendo elaborado a partir de suas ideias, experiências e descobertas sobre a dança, e então:

Foi assim que princípios, estruturas e métodos de ensino foram se formando, e 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)

Podemos ressaltar aqui três aspectos importantes da percepção de Gelewski descrita na citação anterior: 1) a afirmação de que há relações fundamentais entre música e movimento para a dança, 2) a sugestão de aplicação e conscientização destas relações e 3) a transposição destas relações para o trabalho coreográfico.

Primeiro, ao afirmar que há relações entre música e movimento para a dança, e classifica-las como fundamentais, Gelewski acaba reconhecendo a importância da música na formação do artista da dança – aspecto tão discutido nesse trabalho. Essa fala é extremamente importante, principalmente porque se trata da percepção de um especialista da área.

Em seguida, Gelewski sugere que é preciso conscientizar os envolvidos dessa relação e aplica-la em aulas de improvisação e composição. Ora, ter consciência da relação entre música e movimento não é suficiente. É necessário desenvolvê-la, segundo Gelewski, com atividades que possam proporcionar o encontro real destas áreas.

Por fim, ele indica a necessidade de transpor essas relações para o trabalho coreográfico. Entendo aqui que de nada adianta dominar certos conteúdos da linguagem musical se eles não estiverem diretamente ligados à prática da dança. Portanto, as experiências vivenciadas – em atividades como as propostas no parágrafo anterior – devem influenciar o trabalho do artista da dança, seja ele a montagem ou participação de uma coreografia, a preparação de uma aula ou um exercício de improvisação.

A partir destas percepções, 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. Influenciado pela dança moderna e pelos ideais de educação de Platão – partindo do termo *musiké* – ele acreditava em uma educação integral, em que todas as experiências vivenciadas pelo aluno poderiam colaborar na formação do artista da dança.

Um de seus métodos chama-se *Estruturas Sonoras – uma percepção musical elementar a ser aplicada na educação*. A ideia central do método é desenvolver um trabalho de percepção de elementos da linguagem musical através da escuta, propondo uma audição estruturada de determinadas peças. Além disso, o material também contém gráficos – construídos pelo próprio Gelewski, que são uma forma de registro escrito que corresponde à percepção auditiva das músicas – e fichas com informações acerca dos compositores e das obras selecionadas.

Gelewski reforça nesse material a importância do ouvir, e o coloca como primeiro passo para a compreensão musical. Segundo ele, o movimento é influenciado pelo modo como escutamos, portanto, se a escuta é superficial, o movimento também o será:

[...] dificilmente sabemos ainda ouvir de maneira total. Acostumamo-nos 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)

Em busca, portanto, de um movimento que corresponda verdadeiramente ao estímulo sonoro, Gelewski considera importante desenvolver exercícios que tenham como objetivo aprimorar a escuta. Desta maneira, ele propõe formas diferentes de escuta descritas em uma ordem progressiva, sendo: 1) a audição simples, relaxado-passiva; 2) a audição simples intensificada, total; 3) concentração na unidade da música; 4) concentração no desdobramento fundamental da música; 5) descoberta de uma subdivisão orgânica do desdobramento fundamental e 6) conscientização de elementos característicos integrantes da estrutura musical. Cada parte desse processo tem uma fórmula específica de escuta – que não cabe a este trabalho pontuar – que poderá conduzir a uma maior compreensão da música e de seus elementos.

Outro material desenvolvido por Gelewski é o livro *Proporção e Precisão: um método de rítmica com base em metros gregos*. Esse método se propõe a atingir, com exercícios estritamente práticos, 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)

A ideia inicial é desenvolver os conceitos de longura e brevidade – em que longura tem o dobro de duração da brevidade – e suas possíveis variações. Para isso, Gelewski lança mão de diversas estratégias, utilizando palavras, sons diversos e movimento.

Gelewski, assim como Jaques-Dalcroze, é uma referência importante quando pensamos no ensino de música para alunos de dança. Partindo da sua concepção de educação e formação, o ensino de música teria sempre um espaço garantido nos cursos superiores de dança.

5.2.2 Gramani, Pozzoli e o ensino da leitura musical

Além das ideias dos dois educadores citados anteriormente, Estela também utilizou métodos muito conhecidos no ensino de teoria musical: Gramani e Pozzoli. Neste caso, os exercícios estão mais voltados para o treinamento da leitura rítmica, buscando uma precisão no solfejo. Para chegar a este estágio – no caso dos métodos citados acima – o aluno precisa ter certo domínio no reconhecimento das figuras rítmicas, assim como saber identificar as fórmulas de compasso e as alterações rítmicas propostas por cada uma delas.

O primeiro dos autores citados anteriormente, José Eduardo Gramani, foi músico, compositor, educador e criador do método Rítmica, utilizado por muitos professores de teoria musical. Com o intuito de desenvolver a sensibilidade rítmica de seus alunos, Gramani desenvolveu uma série de exercícios rítmicos que iam além do simples solfejo. Influenciado pelas ideias de Jaques-Dalcroze e Gelewski, segundo RIBEIRO e COELHO (2011), Gramani introduziu o corpo em seu trabalho na intenção de libertar o aluno de uma contagem mecânica através de uma vivência do ritmo.

Superpondo diferentes sequências rítmicas, Gramani tem a intenção de fazer com que o aluno deixe de executar o exercício automaticamente:

A independência da métrica e da subdivisão a partir de vários planos rítmicos, que se superpõem e se relacionam em forma de contraponto, contribuem para evitar o condicionamento centrado na decodificação, associação e sincronicidade das combinações rítmicas como forma de resolução.

Gramani entende ser preciso desarticular a frase rítmica de sua subordinação ao tempo, uma vez que ela “acontece sobre ele” (Gramani, 2010, p.11) (RIBEIRO e COELHO, 2011, p.113).

Essa ideia fica clara no exercício utilizado pela professora Estela. Neste caso, não há superposição de sequências rítmicas, mas sim de acentos, como mostra a figura a seguir:



Figura 2: Exemplo das Estruturas de Pulsações 8 – José Eduardo Gramani⁴⁴

Compreender a ordem e a lógica das alterações dos acentos é o que fará o aluno executar o exercício de maneira natural. Caso contrário, ele ficará truncado e cheio de erros se a tentativa for fazer uma leitura mecânica, figura por figura, acento por acento. Dessa forma, o método perde muito do seu valor, já que a intenção é fazer o aluno vivenciar o ritmo, não executá-lo simplesmente.

Outros exercícios que também propõem a leitura rítmica estão no método de H. Pozzoli, que foi professor do Real Conservatório de Música G. Verdi, de Milão. O método trabalha estritamente o solfejo rítmico, com o intuito de treinar a leitura das figuras e preparar o ouvido para os ditados rítmicos (POZZOLI, 1983).

A utilização deste método sugere um ensino mais teórico da música, preocupado com o reconhecimento de signos e a execução de leituras rítmicas, que estão ligados à leitura de uma partitura, por exemplo. Foi possível perceber durante algumas aulas que houve, de fato, essa preocupação por parte da professora Estela. Em diversos momentos, ela reforçou a importância de conhecer a escrita musical para, entre outras coisas, facilitar o diálogo com o músico, como descrito nos relatos a seguir:

E entregou outra folha com as figuras musicais, e disse que agora vão partir para um dos objetivos do curso de música, que é entender a grafia musical. E completou que, a princípio, vão fixar-se na escrita rítmica. De acordo com a professora, conhecer essa escrita é importante, porque eles poderão, a partir dela, sugerir movimentos coreográficos, discutir com músicos, ou até ir contra o ritmo, mas conscientemente. (Diário de Campo, 13/04/2012)

⁴⁴ GRAMANI, José Eduardo. *Ritmica*. Campinas: Editora Minaz, 1988, p.57.

[...] e perguntou: “Um bailarino precisa saber ler partitura?” Os alunos não responderam, e percebendo a dúvida, ela disse que acredita ser opcional saber ou não [...]. E completou dizendo que é interessante saber como a organização de pulsos e repousos se expressa na notação musical. (Diário de Campo, 04/05/2012)

De fato, dominar a linguagem musical também no aspecto teórico, compreendendo a escrita tradicional, decodificando os sinais em uma partitura, é realmente muito interessante para um profissional da dança. No entanto, penso que para chegar a este estágio, é desejável que o aluno já tenha uma relação de intimidade com alguns elementos básicos da música, vivenciando-os na prática, para depois compreendê-los na teoria.

Além disso, já discutimos aqui a necessidade de pensar o ensino musical para alunos de dança de uma forma diferente. Entendo que pensar diferente significa buscar estratégias próprias para que o conteúdo seja assimilado de forma a fazer sentido ao aluno. Penso, portanto, que num primeiro momento, a apresentação das figuras rítmicas, de termos como semibreve, mínima, semínima e colcheia e suas relações matemáticas podem não fazer muito sentido. Sobre isso, MALETTA (2009, p.7) explica que:

[...] as representações gráficas tradicionais das figuras de ritmo não contribuem para explicar as relações matemáticas de dobro e metade existentes entre elas. Ou seja, não é realmente óbvio que uma figura formada por uma pequena elipse vazada, ao lado de uma haste [...] represente uma duração de tempo correspondente ao dobro de outra apenas porque a elipse está preenchida. [...] Essa simples constatação evidenciou o fato de que, para muitas pessoas que iniciam o aprendizado da leitura rítmica, uma das dificuldades enfrentadas é a assimilação das relações matemáticas entre as figuras por meio de representações gráficas não icônicas, isto é, cujas imagens não evocam explicitamente o seu significado.

Pensando assim, Ernani Maletta – professor da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais – desenvolveu um método para trabalhar a escrita musical rítmica com seus alunos de teatro. Por acreditar que as figuras tradicionais dificultam o aprendizado inicial e não favorecem o entendimento das relações matemáticas entre elas, MALETTA (2009, p.8) utilizou o “círculo e suas divisões em partes iguais [...] para as relações de dobro e metade”, conforme indica imagem abaixo:



Figura 3: figuras utilizadas para a representação do tempo e suas relações de dobro e metade⁴⁵

Com essas figuras, segundo ele, fica mais fácil compreender o caráter rítmico e a correspondência existente. “Basta olhar para as figuras [...] para perceber imediatamente, sem que seja necessária qualquer verificação mais rigorosa, que (1) é o dobro de (2), que (2) é o dobro de (3) e que (3) é o dobro de (4)”. (MALETTA, 2009, p.8)

Dessa forma, Maletta estabeleceu um percurso para aplicar seu método, que vai desde a confecção dos materiais (as figuras confeccionadas com papel cartão), passando pela compreensão de unidade de tempo, pela construção de células rítmicas, o reconhecimento do silêncio (pausa) até a tradução da notação geométrica para a notação musical tradicional. A seguir, apresento um resumo desse caminho, como ele apresenta em um de seus artigos:

1. Propõe-se aos alunos a confecção de um material pedagógico, composto por círculos de aproximadamente 20 cm de diâmetro, recortados em um tipo de papel conhecido como *papel cartão*, que possui uma face parda e a outra em uma cor qualquer. Dessa forma, também por convenção, cada figura representa tanto a duração do som – quando a face colorida está à vista – quanto a pausa, isto é, o silêncio correspondente àquela mesma duração – quando a face parda está à vista. [...]
2. [...] antes de mais nada, é fundamental convencionar qual das figuras será utilizada para representar a unidade de tempo, tendo em vista que qualquer uma delas poderia ser usada para tal. Estrategicamente, no caso das estruturas de subdivisão simples, foi imediata a escolha do semicírculo como uma boa opção para a unidade de tempo, pois temos assim figuras para representar tanto o seu dobro quanto sua metade e seus quartos – relações muito comuns nas estruturas rítmicas usuais. [...]
3. Exercita-se a representação gráfica e a execução corporal – voz e movimento – da pulsação fundamental, marcando-se os pulsos com deslocamentos pelo espaço, associados a palmas, estalos de dedos ou por meio de clavas, enquanto se preenche os tempos com sons, cada um durando exatamente a unidade de tempo.
4. Exercita-se o reconhecimento visual e a leitura da subdivisão simples, isto é, em duas partes iguais [...] que será chamada de duplas.
5. Exercita-se a subdivisão da subdivisão, apresentando-se a terceira célula rítmica básica, que será chamada de quarteto.
6. Como última representante das células rítmicas básicas, apresenta-se a figura que representa o dobro da unidade de tempo – por isso, é chamada de dobro. [...] No decorrer do processo, propõem-se frases cada vez mais elaboradas, para posteriormente exercitar-se a tradução de cada célula da

⁴⁵ MALETTA (2009, p.8)

notação geométrica para a notação musical padrão. (MALETTA, 2009, p.8-11)

Ele sugere, inclusive, que no caso de desenvolver esse método com alunos de dança, deve-se priorizar “a noção de métrica e a compreensão efetiva das *fórmulas de compasso* simples e composto, conceitos muito presentes no dia-a-dia do bailarino” (MALETTA, 2009, p.12). E conclui:

Tenho verificado no decorrer dos últimos anos, em que tive a oportunidade de aplicar continuamente as estratégias aqui apontadas, que tanto o aprendizado da leitura e da escrita rítmicas quanto a compreensão efetiva do ritmo próprio da cena teatral efetivam-se com considerável rapidez. Mais ainda, tenho obtido excelentes resultados com pessoas que já enfrentaram dificuldades no aprendizado desses conceitos musicais, o que representa um grande estímulo para a continuidade e ampliação da pesquisa. (IDEM, p.13)

Entendo, portanto, que é perfeitamente possível aprofundar alguns conteúdos da linguagem musical, inclusive o reconhecimento de figuras rítmicas e de fórmulas de compasso. Penso que o grande questionamento gira em torno de como ensinar, e a proposta de Maletta parece ser bem apropriada às necessidades dos alunos de dança, visto que se apresenta com recursos que contribuem para facilitar o entendimento dos conteúdos trabalhados.

Ressalto ainda que essa proposta é composta por três passos, segundo o autor: 1) o estímulo da sensação corporal/muscular, por meio do movimento, das ideias de *pulso* e *pulsção*; 2) a percepção das três pulsções (pulsção fundamental, pulsção de apoios e subdivisão da pulsção fundamental) e 3) a leitura e a escrita rítmicas por meio da notação geométrica. Ou seja, a leitura e a escrita aparecem somente como último item a ser desenvolvido, depois que os alunos já experimentaram no corpo diversos exercícios relacionados ao conceito de ritmo. Vemos, portanto, a opção de primeiro vivenciar os conteúdos estabelecidos, para só depois transformá-los em teoria.

Abro aqui um parênteses para discorrer rapidamente sobre a importância de um ensino musical que prioriza a experiência, que proporciona aos alunos a possibilidade de sentir, experimentar, apropriar-se de um conceito antes de teoriza-lo. Sobre a experiência, BONDÍA (2002, p.21) diz que é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece, ou o que toca”. Portanto, a experiência transforma o sujeito, e o conhecimento construído a partir dela permanece.

Além disso, a experiência é “em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (IDEM, 2002, p.25). Está muito além de discussões teóricas ou excesso de informações. Aliás, segundo o autor:

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. (IDEM, p.21-22)

Outro fator apresentado por ele que contribui para a ausência de experiências é a falta de tempo:

Tudo o que se passa passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo [...] impedem a conexão significativa entre os acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. (IDEM, p.23)

Dessa maneira, havendo excesso de informação e falta de tempo, momentos que possibilitam a prática tornam-se raros e ficam, muitas vezes, em segundo plano. Logo, o acúmulo de informações e conceitos – em uma aula muito teórica ou expositiva, por exemplo – pode até ensinar algo, o que não significa, necessariamente, que irá proporcionar transformações nos saberes já adquiridos pelo sujeito. Segundo BONDÍA (2002, p.22):

Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu.

Entendo, portanto, que a oportunidade de experimentar, provar, vivenciar – exatamente como sugerem diversos métodos de educação musical, entre eles, alguns citados neste trabalho, como o de Jaques-Dalcroze e Gelewski – é fundamental no

processo de ensino, visto que dá ao aluno a possibilidade de construir e dar significado àquilo que aprende.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, tive o objetivo de investigar como se dá o ensino de música e a relação entre música e dança em um curso superior de dança do estado de São Paulo. Através da metodologia escolhida e do caminho traçado durante este estudo, pude ter acesso à realidade da sala de aula e também à maneira de pensar dos pesquisados – professores e alunos. Com isso, foi possível lançar luz a algumas das questões apresentadas no início deste trabalho, e levantar algumas considerações que podem contribuir para uma melhor compreensão da relação entre música e dança nos cursos superiores.

Num primeiro momento, é preciso destacar que todos os pesquisados reconhecem o valor da música para a prática da dança. Seja como fonte de inspiração ou como provedora de elementos estruturais que colaboram com o movimento, a música é considerada uma peça importante no universo da dança. Torna-se, portanto, desejável que alunos de dança tenham ao menos um conhecimento básico da linguagem musical, de forma que ele possa ser aproveitado em sua atuação profissional.

A intenção de que este conhecimento básico em música chegue aos alunos de dança está formalizada em documentos oficiais, como o que estabelece diretrizes para o curso superior. Apesar de não haver uma indicação exata do que deve ser ensinado, o documento transforma a intenção em uma necessidade, fazendo com que as instituições de ensino se organizem de modo a proporcionar um espaço que favoreça a construção do conhecimento em música.

A instituição pesquisada apostou na presença do músico ao vivo acompanhando as aulas de técnica, numa tentativa de estreitar a relação entre música e dança através do contato com o instrumentista. Durante a pesquisa, observei ser esse um ponto positivo, visto que o músico colabora diretamente com as atividades propostas, muitas vezes até corrigindo pequenas falhas que possam existir acerca da compreensão de estruturas rítmicas, por exemplo. No entanto, sua função não é pedagógica, e as experiências trocadas durante as aulas de dança não são suficientes para atender às necessidades dos alunos com relação ao aprendizado musical. Além disso, a presença do músico na aula não substitui o ensino de música através de uma disciplina presente na estrutura curricular.

Durante a pesquisa, os dados levantados mostraram 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. Portanto, torna-se fundamental discorrer sobre a necessidade de formalizar esse ensino nos cursos superiores de dança.

Não tenho a pretensão, neste momento, de indicar um método para este ensino; minha intenção é de esclarecer apenas que, da mesma forma que a música ocupa um lugar importante na atuação profissional do artista da dança – seja ele professor, coreógrafo ou bailarino – deve também ocupar um lugar importante em sua formação. Para isso, é necessário identificar as necessidades do aluno de dança com relação à música. Ou seja, de nada adianta gastar horas ensinando intervalos e tríades se o assunto não tem uma aplicação efetiva na prática da dança.

Outro ponto importante sobre o ensino de música é a primordialidade de buscar estratégias que tornem possível a relação entre o que é ensinado sobre música e o que o aluno sabe sobre dança. Dessa forma, ele atribui significado e função ao que está aprendendo, trazendo para a sua realidade. Então, após executar uma sequência de exercícios que trabalhem a estrutura rítmica do compasso quaternário através do movimento, o aluno provavelmente terá maior facilidade em realizar uma atividade em que o professor de dança peça uma improvisação sobre uma música “em quatro”.

Para finalizar, gostaria de propor uma reflexão sobre a grande valorização dos conceitos relacionados ao ritmo nas aulas de música direcionadas aos alunos de dança. De fato, há um consenso entre alguns especialistas – tanto da música quanto da dança – que acreditam que o ritmo é o único elemento musical que realmente interessa aos profissionais da dança. Afinal, é através da contagem rítmica que geralmente se estabelece a sequência de movimentos, o que pode assegurar a uniformidade em uma coreografia, por exemplo. No entanto, acredito ser importante garantir a abordagem de outros elementos da linguagem musical, visto que a música não é composta apenas de uma sequência de encadeamentos rítmicos. Para Jaques-Dalcroze (apud MADUREIRA, 2008, p. 124), o artista da dança precisa levar em conta todos os elementos musicais em seu trabalho, já que sua função consiste em:

[...] *modelar tudo aquilo que é musical em movimento plástico*⁴⁶, o fraseado, o ritmo, os contornos melódicos, os encadeamentos harmônicos, sentindo em todo momento – através do aparelho muscular – as diversas dinâmicas musicais e aplicando-se em torná-las visíveis.

María Fux também acredita que “o movimento reflete a complexidade musical” (FUX, 1993, p.52). Por isso, ela fala da importância de perceber a música em sua totalidade, desenvolvendo elementos específicos que fazem parte de sua construção, mas nunca perdendo a ideia do todo:

[...] costumo desenvolver as aulas da seguinte maneira: 1º) A aula deve oferecer a possibilidade de realizar uma experiência total da sensação musical (a música em primeiro plano). 2º) Seus elementos: ritmo, melodia, frases, são as características pessoais de cada partitura. 3º) Retorno à forma integrada, sempre buscando enfoque global da música. (FUX, 1983, p. 52)

Ter a possibilidade de conhecer a música e todos os seus elementos constituintes faz com que o aluno compreenda a música através de diversas perspectivas, e não somente a do ritmo. Afinal, ao considerar apenas a fórmula de compasso ou a pulsação na montagem de uma coreografia, o bailarino automaticamente desconsidera toda uma estrutura composta de melodia, textura, dinâmica etc., que poderia colaborar na construção do movimento.

Faz-se necessário considerar que as questões aqui discutidas não esgotam as possibilidades de estudo na área, indicando apenas um caminho para reflexões sobre o assunto e viabilizando novas pesquisas. Lembro também que, por ser um estudo de caso, as considerações apresentadas referem-se ao campo investigado. Por outro lado, este estudo pode também servir como base para compreender outros lugares e situações que sejam próximas ao que foi apresentado.

⁴⁶ Grifo meu.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. *Etnografia da Prática Escolar*. 18ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2011.

AUSUBEL, David P., NOVAK, Joseph D., HANESIAN, Helen. *Psicologia Educacional*. Trad. Eva Nick. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.

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.

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

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, n.19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr/2002.

BOURCIER, Paul. *História da Dança no Ocidente*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

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. *Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação*. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em 23/02/2013.

BRASIL. Ministério do Trabalho e do Emprego. *Classificação Brasileira de Ocupações*. Disponível em <<http://www.mtecbo.gov.br>>. Acesso em 23/02/2013.

BRASIL. *Parecer CNE nº776/97 – Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação*. Brasília, DF, 1997.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. *Research Methods in Education*. 6ª edição. London e New York: Routledge, 2007.

FLICK, Uwe. *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. 3ª edição. Trad.: Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: UNESP, 2008.

FUX, María. *Dança, experiência de vida*. São Paulo: Summus, 1983.

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

_____. *Proporção e Precisão: um método de rítmica com base em metros gregos*. Salvador: Casa Sri Aurobindo, 1986.

GRAMANI, José Eduardo. *Rítmica*. Campinas: Editora Minaz, 1988.

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.

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.

MALETTA, Ernani de Castro. *Uma proposta metodológica para a apropriação de conceitos do discurso musical na criação cênica*. Disponível em <www.portalabrace.org/vcongresso.html>.

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

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Ibplex, 2011.

MOMMENSOHN, Maria; PETRELLA, Paulo (Org.). *Reflexões sobre Laban, o Mestre do Movimento*. São Paulo: Summus, 2006.

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

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.

POZZOLI. *Guia Teórico-Prático para o ensino do ditado musical*. São Paulo: Rocordi, 1983.

QUEIROZ, Camila de. *A Música para o Artista da Dança: uma investigação sobre o processo de ensino-aprendizagem de música em dois cursos profissionalizantes de dança na cidade de São Paulo*. 50 f. Monografia (Especialização em Educação Musical) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

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

RIBEIRO, Alexandre Piccini e COELHO, Marcelo Pereira. Medida e desmedida na rítmica de José Eduardo Gramani. *Música em Perspectiva: revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Paraná*, v.4, n.2, p. 108-126, setembro/2011.

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

STAKE, Robert. *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Trad. Ana Maria Chaves. Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

STRAZZACAPPA, Márcia. *Cursos Superiores e Cursos Livres de Dança: relações e influências – um estudo de caso no estado de São Paulo*. In: Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE), 5, 2009, São Paulo (Anais), paginação irregular, disponível em <<http://www.portabrace.org/vreuniao/textospesquisadanca.html>>. Acesso em 23/02/2013.

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

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

_____. *Movement to Music: musicians in the dance studio*. Connecticut: Greenwood Press, 1990.

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

YIN, R. K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. 2ª edição. Trad.: Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2004.

Sites

www.mec.gov.br

ANEXO A – Programa da disciplina Elementos de Música para o Curso de Dança (o nome da Instituição e da Professora foram retirados)

PROGRAMA PED – 1º semestre de 2012

DISCIPLINA TÓPICOS ESPECIAIS I

CURSO PROPOSTO: ELEMENTOS DE MÚSICA PARA CURSO DE DANÇA

OBJETIVO: Introduzir um estudo programado de assuntos em áreas específicas da música, para os alunos da dança, instrumentalizando-os e sensibilizando-os para essa linguagem artística.

JUSTIFICATIVA: Parte-se do pressuposto que a linguagem musical adquire natureza específica ao inserir-se na dança, em função das necessidades requeridas pelo movimento que demandam o desenvolvimento de práticas específicas, bem como uma formação musical adequada.

TÓPICOS: Compreender as noções dos elementos estruturais básicos da música; desenvolvimento da percepção e leitura rítmica; improvisação e expressão pela corporeidade de natureza rítmica; introdução à história da música através de audição comentada das características peculiares e estilos de cada época.

METODOLOGIA:

- AULAS TEÓRICO-PRÁTICAS (demonstração e procedimentos/debate) e práticas (execução de baixa e média complexidade/análise/avaliação); improvisação utilizando ritmo e demais elementos musicais como objetos de experimentação.
- Escuta ativa – percepção auditiva e corporal; Exploração sonora.
- MÓDULOS EXPOSITIVOS: apresentar um panorama dos significados das propriedades do som com ênfase nos aspectos da duração (PULSO/RITMO); Principais estilos musicais, introdução à história da música e audições comentadas.
- Mecanismos auxiliares na estrutura didática da aula: leitura e discussão de textos, apresentação em PowerPoint; gravações.
- Avaliação individual e grupo (teórico-prática)
- Relatório detalhado de atividades para coordenação e orientação.

Estrutura da aula: 2 horas/aula - 6ª FEIRA DAS 10H ÀS 12H

Pretende-se como método nas aulas, uma divisão do horário em 4 partes de forma a abranger o conteúdo pretendido no desenvolvimento do programa teórico/prático. Como parâmetro para a divisão das sessões utilizou-se metaforicamente a referência dos 4 ELEMENTOS. Dessa forma cada aula compõe-se:

AR (concentração) - RESPIRAÇÃO RÍTMICA; APRECIACÃO; LEITURA (20')

ÁGUA (fluir) – TEORIA (conteúdos programáticos) (25')

TERRA (manipular) – PRÁTICA; EXERCÍCIOS (25')

FOGO (transformação)– IMPROVISACÃO; CRIATIVIDADE; POSSIBILIDADES EXPRESSIVAS (35')

CONTEÚDO TEÓRICO/PRÁTICO PROGRAMÁTICO:**Unidade I - 1º bimestre:**

- os parâmetros da música: som, ruído, timbre, altura, intensidade, duração.
- o tempo na música: PULSO (unidade de tempo); acentos.
- o tempo na música: divisões da unidade de tempo. Leitura rítmica.
- o silêncio.
- combinações utilizando-se improvisação utilizando o ritmo como objeto de experimentação.

Unidade II – 2º bimestre:

- Divisão binária e ternária.
- formas de compasso simples e composto
- Percepção rítmica
- Leitura e Improvisação rítmica
- Introdução - Ritmos brasileiros

Unidade III – 3º bimestre:

Introdução à História da Música: Conhecer os diferentes caminhos tomados pela música desde a Idade Média até início do século XXI (reconhecimento auditivo das características peculiares e estilos de cada época). Para compreensão e classificação dividi-se a história da música em seis grandes períodos distintos, cada qual identificado por um estilo:

Música Medieval até cerca de 1450

Música Renascentista 1451 - 1600

Música Barroca 1601 - 1750

Música Clássica 1751 - 1810

Música Romântica 1811 - 1900

Música Moderna - 1901 em diante

BIBLIOGRAFIA

- BENNETT, Roy. *Elementos Básicos da Música*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1986.
- COPLAND, Aaron. *Como Ouvir e Entender a Música*. Rio de Janeiro: Editora Artenova, 1974.
- GRAMANI, José Eduardo. *Rítmica*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- MADUREIRA, José Rafael. *O Ritmo, a Música e a Educação*. (resenha). Campinas: Pro-Posições. v. 18, n. 2 (52), jan./abr. 2007, p. 269-73.
- NESTROVSKI, Arthur. *Notas Musicais: do barroco ao Jazz*. São Paulo: Publifolha, 2000.
- ROCCA, Edgard (Bituca). *Ritmos Brasileiros e seus Instrumentos de Percussão*. Rio de Janeiro: Escola Brasileira de Música - Europa - Empresa Gráfica e Editora, 1986.
- SCHAFFER, Murray. *O Ouvir Pensante*. São Paulo: UNESP, 1991.
- SCHROEDER, Jorge Luiz. *A Música na Dança: reflexões de um músico*. 2000. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2000.

ANEXO B – Perguntas utilizadas nas entrevistas.**ENTREVISTA COM OS ALUNOS DE DANÇA**

1. Fale sobre sua formação na área da dança.
2. O que você considera importante na formação de um artista da dança (disciplinas, saberes, experiências etc.)?
3. De todos os elementos citados, qual (ou quais) menos estiveram presentes na sua formação?
4. Como você entende a relação entre música e dança?
5. Em sua opinião, de que maneira o ensino musical pode colaborar na formação do artista da dança?
6. Comente (como acontece atualmente) a formação musical para o artista da dança.
7. É possível aprender música nas aulas de dança?

ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE MÚSICA

1. Fale sobre sua formação.
2. O que a levou a ministrar essa disciplina para alunos de dança?
3. Comente a relação entre música e dança.
4. Em sua opinião, como deve ser o ensino musical para alunos de dança?
5. Quais os conteúdos importantes para tornar o alunos de dança apto para trabalhar com a linguagem musical?
6. É possível aprender música apenas nas aulas de dança?

**ENTREVISTA COM O COORDENADOR DA ÁREA DE MÚSICA NO
DEPARTAMENTO DE DANÇA**

1. Fale sobre sua formação.
2. Comente a relação entre música e dança.
3. Em sua opinião, como deve ser o ensino musical para alunos de dança?
4. Como o ensino de música está inserido na estrutura do curso?

ENTREVISTA COM O MÚSICO QUE ACOMPANHA AS AULAS DE DANÇA

1. Fale sobre a sua formação.
2. Como começou seu interesse pela área da dança?
3. Como o ensino de música está inserido na estrutura do curso?
4. Como você vê a relação entre música e dança durante as aulas de dança?

ANEXO C - Modelos dos termos de consentimento e carta de anuência assinados pelos participantes da pesquisa.

Carta de Anuência

Pelo _____ presente, a

_____ (nome da Instituição)
manifesta sua anuência ao desenvolvimento do projeto de pesquisa inicialmente intitulado **MÚSICA APLICADA À DANÇA: O ENSINO MUSICAL NOS CURSOS SUPERIORES DE DANÇA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, a ser desenvolvido pela pesquisadora **CAMILA DE QUEIROZ GALVANI** e orientado por **WALÊNIA M. SILVA**, vinculada à **ESCOLA DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**.

Nome do Responsável

Assinatura

Carimbo da Instituição

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Prezado Coordenador,

Meu nome é Camila de Queiroz e sou aluna do Programa de Pós Graduação em Música da UFMG (Belo Horizonte), pesquisando sobre o ensino musical para alunos dos cursos superiores de dança do Estado de São Paulo. Gostaria de solicitar sua autorização para observar as aulas de música ministradas para os alunos de dança durante um semestre, e porventura filmá-las, caso haja necessidade.

Este projeto prevê também, além das observações, questionários e entrevistas com alunos, professores e coordenador do curso, com o intuito de investigar a visão de ambos sobre a importância do ensino musical para alunos de dança. Essas entrevistas serão gravadas para facilitar a transcrição. As gravações e todas as informações obtidas durante a observação serão utilizadas somente para a pesquisa, e os participantes serão mantidos no anonimato.

Sua participação neste projeto é voluntária, sendo livre para desistir a qualquer momento.

Sua contribuição é muito importante para nos ajudar a entender os caminhos do ensino musical para alunos de dança.

Walênia M. Silva
Galvani
Tel.: (31) 3403-1068

Camila de Queiroz
Tel.: (11) 2781-9651

Nome do Responsável pelo Curso

Assinatura

COEP (Comitê de Ética em Pesquisa) – UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627
Unidade Administrativa II – 2º Andar – Sala 2005
Campus Pampulha – Belo Horizonte – MG
Tel.: (31) 3409-4592

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Prezado Professor,

Meu nome é Camila de Queiroz e sou aluna do Programa de Pós Graduação em Música da UFMG (Belo Horizonte), pesquisando sobre o ensino musical para alunos dos cursos superiores de dança do Estado de São Paulo. Gostaria de solicitar sua autorização para observar as aulas de música ministradas para os alunos de dança durante um semestre, e porventura filmá-las, caso haja necessidade.

Solicito também sua participação através de uma entrevista que terá o objetivo de investigar sua visão sobre a importância do ensino musical para alunos de dança. Essa entrevista será gravada para facilitar a transcrição. A gravação e todas as informações obtidas durante a observação serão utilizadas somente para a pesquisa, e os participantes serão mantidos no anonimato.

Sua participação neste projeto é voluntária, sendo livre para desistir a qualquer momento.

Sua contribuição é muito importante para nos ajudar a entender os caminhos do ensino musical para alunos de dança.

Walênia M. Silva
Galvani
Tel.: (31) 3403-1068

Camila de Queiroz
Tel.: (11) 2781-9651

Nome do Professor

Assinatura

COEP (Comitê de Ética em Pesquisa) – UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627
Unidade Administrativa II – 2º Andar – Sala 2005
Campus Pampulha – Belo Horizonte – MG
Tel.: (31) 3409-4592

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Prezado aluno,

Meu nome é Camila de Queiroz e sou aluna do Programa de Pós Graduação em Música da UFMG (Belo Horizonte), pesquisando sobre o ensino musical para alunos dos cursos superiores de dança do Estado de São Paulo. Gostaria de solicitar sua participação nesse projeto através de uma entrevista que terá o objetivo de investigar a sua visão sobre a importância do ensino musical para alunos de dança. Essa entrevista será gravada para facilitar a transcrição. A gravação e todas as informações obtidas durante a observação serão utilizadas somente para a pesquisa, e os participantes serão mantidos no anonimato.

Sua participação neste projeto é voluntária, sendo livre para desistir a qualquer momento.

Sua contribuição é muito importante para nos ajudar a entender os caminhos do ensino musical para alunos de dança.

Walênia M. Silva
Galvani
Tel.: (31) 3403-1068

Camila de Queiroz
Tel.: (11) 2781-9651

Nome do Aluno

Assinatura

COEP (Comitê de Ética em Pesquisa) – UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627
Unidade Administrativa II – 2º Andar – Sala 2005
Campus Pampulha – Belo Horizonte – MG
Tel.: (31) 3409-4592

