

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Dança e Música: por uma Educação Humanizadora em
prática musical coletiva

Melina Fernandes Sanchez

São Carlos

2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Dança e Música: por uma Educação Humanizadora em
prática musical coletiva

Melina Fernandes Sanchez

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a qualificação que precede a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Processos de Ensino e Aprendizagem - Linha de Pesquisa: Práticas Sociais e Processos Educativos

Orientadora: Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly

São Carlos

2009

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S211dm

Sanchez, Melina Fernandes.

Dança e música : por uma educação humanizadora em
prática musical coletiva / Melina Fernandes Sanchez. -- São
Carlos : UFSCar, 2009.

145 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2009.

1. Educação popular. 2. Educação musical. 3. Dança na
educação. 4. Laban, Rudolf Jean-Baptiste Attila, 1879-1958.
I. Título.

CDD: 372.87 (20ª)

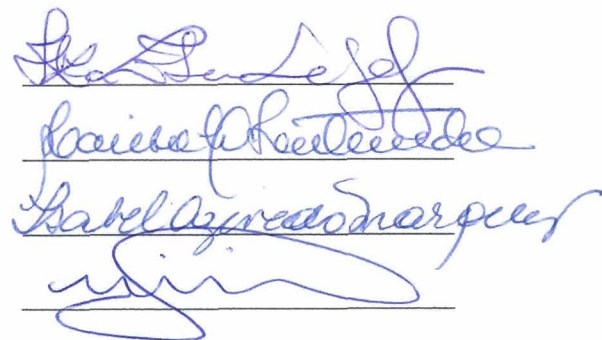
BANCA EXAMINADORA

Prof Dr^a Ilza Zenker Leme Joly

Prof Dr^a Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

Prof Dr^a Isabel de Azevedo Marques

Prof Dr^a Maria Waldenez de Oliveira



Handwritten signatures of the exam board members, corresponding to the names listed on the left. The signatures are written in blue ink and are placed above horizontal lines. From top to bottom, the signatures correspond to Prof Dr^a Ilza Zenker Leme Joly, Prof Dr^a Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, Prof Dr^a Isabel de Azevedo Marques, and Prof Dr^a Maria Waldenez de Oliveira.

Este trabalho foi desenvolvido no quadro de pesquisas dos Grupos de Pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos” e “Educação Musical, Cultura e Comunidade”.

*Dedico este trabalho à minha mãe, que
carinhosamente me incentiva e apóia a trilhar
meus próprios caminhos.*

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos sinceros à Ilza, orientadora não só da pesquisa mas de todo o meu percurso na Educação Musical – sempre incentivando, refletindo e dançando junto.

À Banca examinadora:

Muito obrigada à Isabel pela concepção da metodologia de ensino que tem me guiado na prática como educadora de dança e pelas inúmeras oportunidades de refletir e dançar.

Muito obrigada à Wal pelos incentivos e contribuições na minha busca pela coerência entre prática e teoria.

Muito obrigada à Marisa pelo interesse e disponibilidade para estar junto nesta construção de conhecimento de interface entre dança e música.

Marina, sua leitura da dissertação e do processo de Melina foram fundamentais nesse exercício de escrita. Obrigada!

Isamara, o detalhe faz toda a diferença! Obrigada pela leitura cuidadosa e objetiva.

Ceci – amiga tão querida - muita obrigada pelas correções e considerações tão motivadoras.

Obrigada Ju, Carol, alunos, alunas e professores do Curso de Licenciatura em Música que foram ampliando o significado do trabalho na medida em que ele se consolidava.

Agradeço ainda à Nara – terapeuta do corpo e da alma que tanto contribuiu para que eu mantivesse o equilíbrio durante este processo.

Muito obrigada aos meus familiares – mãe, irmãos, cunhados, sobrinhos - que sempre me apoiaram e compreenderam as ausências. Aos amigos e amigas que mesmo longe estiveram por perto. Obrigada, Cris!

Agradecimentos especiais ao Eric, que pacientemente esteve ao meu lado em todas as etapas do mestrado e que também foi o responsável pela arte das fotos desta dissertação.

A CAPES pelo incentivo precioso de apoio a pesquisa.

Para concluir, a todos os mestres e aprendizes da Dança que fizeram e fazem parte da minha vida. Obrigada pela inspiração e pelas oportunidades de reflexão. Este trabalho só faz sentido porque vocês existem.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado apresenta um diálogo entre as linguagens da música e da dança em contexto de prática musical coletiva, mais especificamente em uma orquestra comunitária. Para isso a pesquisadora, dançarina e educadora de dança compartilha suas experiências de inserção na Educação Musical e discute o processo de intervenção realizado com alguns integrantes da Orquestra Experimental da UFSCar – Universidade Federal de São Carlos (SP) no primeiro semestre de 2008. A investigação qualitativa teve como objetivo discutir como a vivência e reflexão de atividades em dança podem contribuir para a percepção de si mesmo, do outro e do significado da prática musical em contexto de Orquestra Comunitária de modo a se constituir em uma Educação Humanizadora. A pesquisa aborda sete elementos do movimento relacionados ao estudo coreológico do movimento proposto por Valerie Preston-Dunlop. São eles: Corpo - partes e todo, Espaço - kinesfera, Espaço - Octaedro, Espaço – Forma, Espaço - Projeção, Dinâmica -Tempo e Dinâmica - Peso. Estes temas foram selecionados pela pesquisadora a partir da sua inserção no campo onde teve oportunidade de identificar interfaces relevantes para a prática musical do grupo envolvido. Os encontros para intervenção incluíram vivência e reflexão de atividades de dança. Como base metodológica da intervenção foi adotada a Metodologia de Ensino Arte no Contexto/ Dança, que articula autores como Paulo Freire e Rudolf Laban – referências centrais deste trabalho, bem como Fiori, Gainza, Kater, Koellreutter e Marques. Os procedimentos utilizados para registro dos dados foram diário de campo e filmagem. Os resultados discutem as falas presentes nas rodas de conversa propostas ao final de cada encontro de intervenção. Apresentados de forma discursiva, trazem reflexões da educadora-pesquisadora à luz do referencial teórico abordado ao longo do trabalho e apontam as contribuições desse processo para percepção de si mesmo, do outro e da prática musical coletiva.

Palavras-chaves: Processos Educativos; Música e Dança; Laban e Música; Dança em prática musical coletiva; Educação Popular

ABSTRACT

This Master's Dissertation introduces a dialogue between music and dance languages in a collective music practice context, more specifically in a community orchestra. With this purpose, the researcher, dancer and dance educator shares her own experiences in the field of Music Education and discusses the interaction developed with some members of the Experimental Orchestra of the Federal University of São Carlos (São Paulo state).

The aim of this research is to discuss how experiences and reflections of dance activities can contribute for self perception, perception of the other and perception of music practice in order to benefit humanizing Education.

The research includes eight movement themes related to the Choreological study proposed by Preston-Dunlop. They are: Body - whole and parts; Space – kinesphere; Space – octahedron; Space – Shape; Space – Projection; Dynamics – Time; Dynamics – Weight; and Relationships. The interaction meetings included experiences and reflections of dance activities. The methodological approach for the interaction was the “context-based Art in Education/ Dance” which articulates authors as Paulo Freire and Rudolf Laban – main references in this research as well as Fiori, Gainza, Kater, Koellreutter and Marques.

Results discuss the speeches from conversation circles proposed at the end of each interaction meeting. Presented in a discursive way, results include the researcher-educator's reflections articulated with theoretical references, and point out the contributions of this process for self perception, perception of the other and perception of music collective practice.

Key-words: Educative-processes, Music and Dance, Laban and Music, Dance in collective music practice, Popular Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Elementos do movimento contemplados na pesquisa.....	51
Quadro 2. Fatores do Esforço ou Dinâmica (Laban).....	59
Quadro 3. Exemplo de quadro utilizado na análise inicial dos dados.....	70
Quadro 4. Exemplo do quadro utilizado em análise inicial dos dados.....	70
Quadro 5. Trechos do diário de campo – período de aproximação/ inserção no campo da pesquisa.....	73
Quadro 6. Trechos do diário de campo – período de aproximação/ inserção no campo da pesquisa.....	75
Quadro 7. Elementos do movimento contemplados nos encontros da intervenção.....	80
Quadro 8. Trecho do diário referente ao primeiro encontro de intervenção “Corpo-partes e todo”	93
Quadro 9. Falas da roda de conversa decorrentes da problematização sobre o elemento do movimento “Corpo – partes e todo”	95
Quadro 10. Falas da roda de conversa decorrentes da problematização sobre o elemento de movimento “Corpo – partes e todo”	96
Quadro 11. Trecho do diário referente ao segundo encontro de intervenção “Espaço - kinesfera”	98
Quadro 12. Trechos do diário referente ao segundo encontro de intervenção “Espaço - kinesfera”	99
Quadro 13. Trechos do diário referentes ao segundo encontro de intervenção “Espaço – kinesfera”	100
Quadro 14. Trecho do diário referente ao segundo encontro de intervenção “Espaço – kinesfera”	101
Quadro 15. Falas da roda de conversa decorrentes da problematização sobre o elemento de movimento “Espaço- Orientação Octaedro”	103
Quadro 16. Trechos do diário referente ao terceiro encontro de intervenção “Espaço Orientação Octaedro”	104

Quadro 17. Falas da roda de conversa decorrentes da problematização do elemento do movimento “Espaço – Orientação Octaedro”	105
Quadro 18. Falas da roda de conversa decorrentes da problematização do elemento do movimento “Espaço - Forma”	106
Quadro 19. Falas da roda de conversa decorrentes da problematização do elemento do movimento “Espaço – Forma”	108
Quadro 20. Falas da roda de conversa decorrentes da problematização do elemento do movimento “Espaço - Forma”	109
Quadro 21. Falas da roda de conversa decorrentes da problematização do elemento do movimento “Espaço - Forma”	109
Quadro 22. Trecho do diário de campo referente ao quarto encontro de intervenção “Espaço – Forma”	110
Quadro 23. Falas da roda de conversa decorrentes da problematização do elemento do movimento “Espaço - Forma”	110
Quadro 24. Trechos do diário referente ao quinto encontro de intervenção “Espaço – Projeção”	111
Quadro 25. Trecho do diário referente ao quinto encontro de intervenção “Espaço – Projeção”	112
Quadro 26. Trechos do diário referente ao quinto encontro de intervenção “Espaço – Projeção”	112
Quadro 27. Trecho do diário referente ao quinto encontro de intervenção “Espaço – Projeção”	113
Quadro 28. Trecho do diário referente ao sexto encontro de intervenção “Dinâmica – Tempo”	114
Quadro 29. Falas da roda de conversa decorrentes da problematização do elemento do movimento “Dinâmica – Tempo”	114
Quadro 30. Falas da roda de conversa decorrentes da problematização do elemento do movimento “Dinâmica – Tempo”	115
Quadro 31. Trecho do diário referente ao sexto encontro de intervenção “Dinâmica – Tempo” ..	116
Quadro 32. Falas da roda de conversa decorrentes da problematização do elemento do movimento “Dinâmica – Tempo”	117
Quadro 33. Trecho do diário referente ao sexto encontro de intervenção “Dinâmica – Tempo”	117

Quadro 34. Falas da roda de conversa decorrentes da problematização do elemento do movimento “Dinâmica – Tempo.....	118
Quadro 35. Falas da roda de conversa decorrentes da problematização do elemento do movimento “Dinâmica – Tempo”	120
Quadro 36. Falas da roda de conversa decorrentes da problematização do elemento do movimento “Dinâmica – Peso”	121
Quadro 37. Falas da roda de conversa decorrentes da problematização do elemento de movimento “Dinâmica – Peso”	122
Quadro 38. Falas da roda de conversa decorrentes da problematização do elemento de movimento “Dinâmica – Peso”	123
Quadro 39. Falas da roda de conversa decorrentes da problematização do elemento de movimento “Dinâmica – Peso”	124

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Rudolf Laban.....	35
Figura 2. Estrela do Movimento (PRESTON-DUNLOP, 1979).....	40
Figura 3. Situando o foco da pesquisa: Dança, Movimento e prática musical coletiva..	50
Figura 4. Octaedro.....	55

LISTA DE FOTOS

Foto 1. Notas Introdutórias - Concerto da Orquestra Experimental da UFSCar.....	17
Foto 2. Capítulo 1 - Encontro de Intervenção.....	27
Foto 3. Capítulo 2 - Concerto da Orquestra Experimental da UFSCar (flautas doce)...	47
Foto 4. Capítulo 3 – Encontro de Intervenção.....	67
Foto 5. Capítulo 4 – Encontro de Intervenção.....	91
Foto 6. Notas Finais – Encontro de Intervenção.....	125
Foto 7. Referências – Encontro de Intervenção.....	130

SUMÁRIO

NOTAS

INTRODUTÓRIAS.....18

Trajectoria da pesquisadora e da pesquisa.....19

CAPÍTULO 1 – Considerações que orientaram a pesquisa.....28

1.1. Sobre Educação.....28

- Um olhar para Educação Humanizadora.....28

- Práticas Sociais e Processos Educativos e o contexto desta investigação.....32

1.2. Sobre Dança.....34

- Rudolf Laban e um pouco da vida e da história.....34

- Laban e Coreologia.....37

1.3. Sobre Dança e Música.....41

CAPÍTULO 2 – Dança em prática musical coletiva: a proposta adotada na pesquisa.....48

2.1. Elementos do movimento contemplados na pesquisa.....52

I – Corpo – Partes e todo.....52

II – Espaço – Kinesfera.....53

III – Espaço – Octaedro.....54

IV – Espaço – Forma.....56

V – Espaço – Projeção.....57

VI – Dinâmica – Fator Tempo.....58

VII – Dinâmica – Fator Peso.....61

Relacionamentos.....62

2.2. Metodologia da intervenção.....63

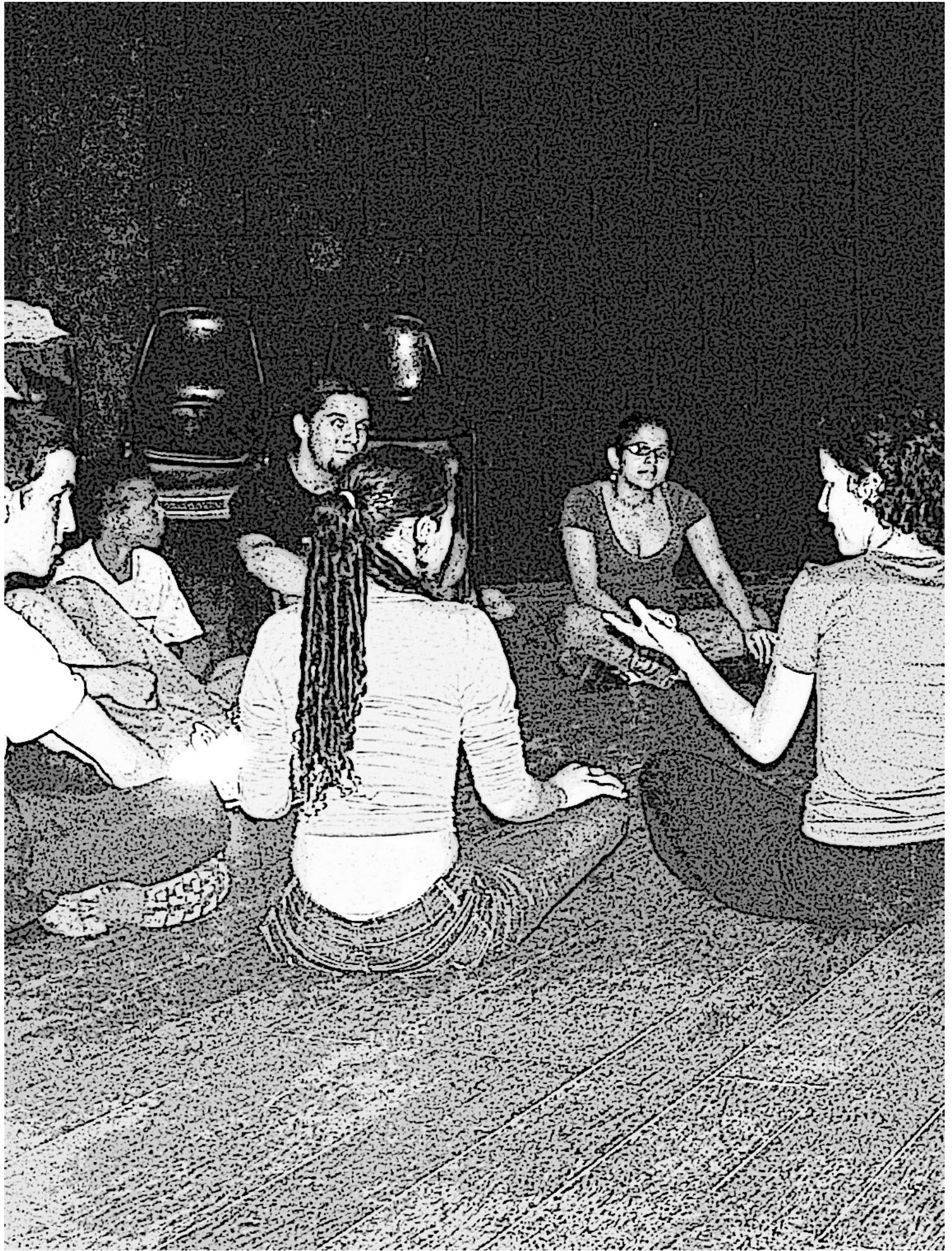
CAPÍTULO 3 – Trajetória metodológica da pesquisa.....68

Introdução.....68

3.1. Procedimentos de registro, organização e análise dos dados.....	69
3.2. Aproximação e inserção no campo.....	71
3.3 Intervenção.....	77
- Sobre local e horário.....	77
- Sobre material/ equipamento utilizado.....	78
- Sobre os participantes.....	78
- Sobre os encontros.....	79
- Sobre os procedimentos desenvolvidos nos encontros de intervenção.....	81
CAPÍTULO 4 – Discussão e Resultados.....	92
4.1. Corpo – Partes e todo.....	93
4.2. Espaço – Kinesfera.....	98
4.3. Espaço – Octaedro.....	102
4.4. Espaço – Forma.....	106
4.5. Espaço – Projeção.....	111
4.6. Dinâmica – Fator Tempo.....	113
4.7. Dinâmica – Fator Peso.....	118
NOTAS FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS.....	131
ANEXOS.....	139

*Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.
Não conhece nem dó nem ré
mas sabe ficar na ponta do pé.
Não conhece nem mi nem fá
mas inclina o corpo para cá e para lá.
Não conhece nem lá nem si,
mas fecha os olhos e sorri.
Roda, roda, roda com os bracinhos no ar
e não fica tonta nem sai do lugar.
Põe no cabelo uma estrela e um véu
e diz que caiu do céu.
Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.
Mas depois esquece todas as danças,
e também quer dormir como as outras crianças*

(Poema “A bailarina”, Cecília Meireles)



NOTAS INTRODUTÓRIAS

Ninguém deixa seu mundo, adentrado por suas raízes, com o corpo vazio ou seco. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura
(Paulo Freire, 2002, p. 32)

Memórias, lembranças de infância, valores de pessoas com quem convivi, culturas de lugares onde morei, experiências agradáveis e desagradáveis vivenciadas nas sensações, nos toques, nas palavras... Esta pesquisa carrega a minha história e se torna parte dela daqui por diante.

Início essa dissertação de Mestrado com um relato da minha trajetória de vida na Dança e na Música - linguagens com as quais tenho estado envolvida desde a infância nos âmbitos da Arte e da Educação e mais recentemente, da Pesquisa Acadêmica. Esta narrativa articula reflexões pessoais e o referencial teórico da Linha de Pesquisa na qual se insere este trabalho – Práticas Sociais e Processos Educativos. Finalizo com a apresentação da questão “suleadora”¹ e dos objetivos dessa pesquisa.

Considero importante ressaltar que a presente investigação é decorrente da necessidade de reflexão crítica e sistematização da minha experiência há onze anos como dançarina, professora de dança e pesquisadora imersa no universo da Educação Musical. A oportunidade deste diálogo entre as linguagens da Dança e da Música decorre das práticas, reflexões e estudos vivenciados com a Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly – educadora musical, orientadora deste trabalho e regente da Orquestra Experimental na qual se deu a pesquisa.

¹ O termo “suleadora” é aqui utilizado com base na discussão posta por Freire (1992) na obra “Pedagogia da Esperança”. Nas notas de rodapé (p. 218), escritas por Ana Maria Araújo Freire, ela relata que a primeira pessoa a alertar Paulo Freire sobre esta questão foi o professor Márcio Campos que dizia: “Questões de orientação espacial... também os problemas são graves. As regras práticas ensinadas aqui são práticas apenas para quem se situa no hemisfério norte. A imposição destas convenções em nosso hemisfério estabelece confusões entre os conceitos em cima/ em baixo, de norte/ sul, e especialmente de principal/ secundário e superior/ inferior”. Ou seja, o norte está sempre situado por cima, em posição superior. Este é um referencial que nos é imposto e por detrás desta convenção ingênua e do uso do termo “nortear” há uma forte questão ideológica que coloca o hemisfério sul como inferior.

O Primeiro Capítulo desta dissertação trata de considerações acerca do universo da Educação, da Dança e da Dança na Música pertinentes à compreensão das intersecções entre essas áreas de conhecimento.

No Segundo Capítulo apresento a proposta metodológica de ensino da dança adotada na intervenção da pesquisa. Em seguida, o Terceiro Capítulo traz a trajetória metodológica da pesquisa em si: aproximação, inserção e intervenção no campo da pesquisa – Orquestra Experimental da UFSCar - e os procedimentos utilizados para a coleta dos dados.

Discuto os dados e percepções relacionados à experiência da intervenção no Quarto Capítulo, e nas Notas Finais discorro sobre minhas aprendizagens como pesquisadora e educadora e possíveis desdobramentos e contribuições desta experiência para outros contextos de Arte e Educação.

Trajatória da pesquisa e da pesquisadora

Há muito tempo dança e música fazem parte da minha formação. Assim como muitas meninas pertencentes à classe média da grande São Paulo, iniciei os estudos formais nestas linguagens com aulas de piano e balé clássico aos nove anos de idade, influenciada pelas colegas da escola que se dedicavam a estas atividades.

Aliados à minha vontade de “ser como todo mundo” havia outros desejos de criança que me mobilizavam: dançar com liberdade e tocar piano para meus pais e irmãos. Com o decorrer destes estudos, fui percebendo que dedicação e técnica seriam fundamentais - se quisesse tocar piano ou dançar balé teria que me envolver com seriedade e comprometimento.

No primeiro momento, o mais significativo era a novidade e a possibilidade de viver a fantasia de criança. Após alguns anos, já adentrando a adolescência, o fazer passou a ser nutrido por outras razões: pelo prazer da disciplina, do desafio, da conquista pelo o que era considerado correto. Ou seja, na medida em que fui crescendo, naturalmente as minhas motivações iniciais de criança foram se tornando cada vez mais distantes. Aprendi que era preciso valorizar o repertório que me era

apresentado, respeitar o saber dos meus professores e reconhecer a eficácia dos métodos adotados. Não havia consciência dos valores estéticos, sociais e culturais que estavam sendo in-**corpo**-rados² com este processo educativo, tal como alerta Marques (s/d) ao afirmar que “Por trás de um ingênuo *plié*, de uma pirueta ou de um *grand jeté* (passos de balé) estão valores culturais, sociais e políticos intimamente ligados à determinada classe social, gênero, etnia e nacionalidade das sociedades onde se originaram.”

Ao dançar balé, aprendia e incorporava valores inerentes a um estilo de dança originado por volta do século XII, que era cultivado nas festas e castelos da nobreza européia com a finalidade de divertir a corte. Rengel (2006) relata que o balé perseguia, entre outros, o sonho do homem de voar. O caráter etéreo da mulher é representado pela leveza da bailarina. O figurino, o cenário, a coreografia, a música se caracterizam pela virtuosidade. Os corpos dos bailarinos têm que se moldar a um padrão estético estabelecido como ideal mesmo que suas naturezas anatômicas estejam distantes desta exigência.

Imersa neste contexto, após alguns anos decorridos da infância, meu sonho passou a ser como as grandes bailarinas; leves, delicadas, etéreas – fadas e princesas das belas histórias européias. Refletindo sobre isso, hoje constato que no início o desejo de ser bailarina era projeção da minha fantasia infantil de ser fada ou princesa. Já na adolescência, gostava de me sentir especial, pois havia um forte valor social atribuído à figura da bailarina. No entanto, nesta mesma fase, um conflito passou a ser vivido internamente: querer alcançar o ser feminino inatingível do balé ao mesmo tempo em que vislumbrava a imagem de mulher emancipada e independente do mundo contemporâneo. Mas estas coisas não se conversavam, não eram para ser ditas, especialmente nas aulas de dança.

A partir dos treze anos passei a experimentar outros estilos de dança (jazz, sapateado, dança moderna³) na expectativa de alcançar novos desafios corporais e de ampliar as minhas possibilidades de movimento, mas em geral, as aulas de dança, independentemente do estilo, eram conduzidas nos mesmos “moldes” do balé: aulas em

² Utilizo o hífen com a intenção de destacar a palavra “corpo” de um termo que é adotado cotidianamente sem que muitas vezes se perceba o que nele está contido. Dussel e Freire, referências centrais desta pesquisa, recorrem a este recurso da linguagem escrita com frequência, e muitas vezes me levaram a refletir sobre o uso da linguagem como primeira etapa de um processo de transformação conceitual

³ Interessante perceber que estes estilos de dança se originaram em países europeus e/ ou EUA e as escolas de referência ainda hoje se situam nestes locais.

que pouco ou nada se falava, alunas que pareciam ser iguais (usávamos uniforme: collant, meia-calça, sapatilha, coque), esquemas de ensino lineares que propunham infinitas repetições de passos e seqüências de movimento na tentativa de reprodução ideal do que deveria ser feito. A professora (quase sempre do gênero feminino) sabia exatamente o quê e onde os corpos de seus alunos deveriam chegar. Uma análise posterior me permite dizer que a regra de conduta geral era a padronização, a formatação, a busca por ser igual aos modelos de dança europeus e norte-americanos.

Na música, o percurso não foi muito diferente. Após algum tempo de aulas de piano, fazer música para mim passou a ser traduzido em ler e executar partituras de forma mecânica. Os momentos em que eu escutava e sentia a música que eu mesma produzia foram se tornando raros, e eu tinha vergonha de compartilhá-los. Após sete anos de prática na busca inalcançável do aprimoramento para perfeição técnica, desisti do piano.

Vejo que o desafio do aprimoramento técnico foi o fator de permanência tanto nas aulas de balé como nas de piano e algum tempo depois, este desafio por si só passou a não ter mais significado. A educação formal em música e dança levou-me a compreender estas linguagens primordialmente em seus aspectos técnicos vazios de significação. Hoje constato que estes aspectos técnicos foram e são importantes, mas os compreendo como **meios, caminhos** e não fins em si mesmos.

Não posso deixar de admitir que tive alguns professores que pensavam de forma diferente, que tentavam estabelecer diálogo com os seus alunos e propor abordagens de ensino menos tecnicistas. No entanto, é curioso constatar que eu os apreciava, aprendia e me divertia, mas não os considerava tão competentes quanto os professores que priorizavam as questões técnicas. Estas aulas me agradavam por razões que eu não conseguia identificar. A dança e a música passaram a ser eternos *hobbies* levados a sério.

Em função desta visão também passei a desvalorizar a dança social – “dança em festa era coisa para quem não sabia dançar”, pois quem sabia dançar fazia balé. Em meu entendimento na época, interagir com música e dança era “coisa séria”, não podia estar atrelada a brincadeira, diversão, prazer.

Hoje posso afirmar que estes anos de dedicação à prática do balé e do piano foram uma experiência alienada e alienante. Fiori (1986) define alienação como

situação em que o homem se objetiva sem encarnar a sua subjetividade, ou seja, uma consciência do mundo que nega o homem como ele é. O autor afirma que:

O homem não é, pois, um sujeito dentro de um mundo de objetos: é uma subjetividade encarnada numa objetividade (...) Quanto mais profundamente se encarna a subjetividade, tanto menos limitante se faz a objetividade de seu mundo.

(FIORI, 1986 - p. 5)

Na minha experiência de menina, o que era percebido nas entrelinhas, nos subtextos por meio da prática do balé ou do piano raramente era explicitado, discutido e/ ou refletido. O corpo, o som e o espaço eram vivenciados sem considerar a pessoa que estava passando por aquelas experiências. As abordagens exclusivamente técnicas se sobrepunham aos sentimentos, pensamentos e vivências sutis.

Logicamente, muitas habilidades importantes para o meu desenvolvimento psicomotor (coordenação motora, equilíbrio, lateralidade, orientação espacial etc.) e cognitivo (memória, raciocínio lógico-matemático, etc.) foram conquistadas ao longo de todo este processo, o que foi extremamente positivo. O que penso hoje é que há outros meios de se desenvolver tais habilidades e é justamente esta a minha busca. Por meio dos estudos, reflexões, re-significações do passado busco recriar o presente.

Percebo hoje que houve um “divisor de águas” responsável que situa o início desta busca e minha tomada de consciência em relação à dança. Esta compreensão encontra-se intimamente relacionada à minha escolha de atuação profissional e a esta pesquisa.

Aos dezessete anos, fui morar em Uppsala/ Suécia por um ano (1993-94) como intercambista cultural. Lá, procurei escolas de dança para manter a minha prática, e para minha surpresa, todas as escolas de dança ofereciam vários outros estilos de dança, diferentemente do que ocorria no Brasil, onde geralmente o que se encontrava era balé e jazz. Fiz opções interessantes: aulas de balé, dança moderna, dança afro e afro-cubana (estas últimas eram ministradas por um professor cubano negro).

Aos poucos fui percebendo que as pessoas da minha turma de dança tinham uma relação com a dança muito diferente da que eu havia vivenciado até então no Brasil. Nas aulas de dança afro-cubana (todos os alunos, exceto eu, eram loiros ou

ruiivos, altos e de pele clara) eram constantes os questionamentos sobre a origem dos passos, as condições ambientais do local onde as danças eram praticadas, as vestimentas, os instrumentos musicais utilizados nas músicas.

Foi neste contexto que finalmente compreendi a dança como manifestação cultural e linguagem artística. Esta viagem possibilitou reconhecimento de valores que faziam parte de mim no corpo, nas idéias, nos anseios, que foram re-significados a partir da reflexão sobre Eurocentrismo abordado por Dussel (2001). O autor afirma que a Europa Moderna, desde 1492, centro da História Mundial, considera todas as outras culturas como sua periferia. Na Modernidade, a Europa se reconhecia como superior, como mais desenvolvida, e por isso se viu “obrigada a desenvolver os mais primitivos”, buscando “civilizar” a América Latina em um processo de dominação. Logo faz sentido que o balé clássico cultivado na Itália, França e Inglaterra tenha sido difundido tão fortemente na América Latina e mundo afora.

Continuei dedicando-me à dança e às artes, mas desde a experiência na Suécia com uma visão diferente: um olhar crítico que permitiu que eu me situasse e me reconhecesse como brasileira, que pertence à América Latina – continente que ainda sofre por “importar” valores, cultura e ideais que não lhes são próprios. Não nego a minha formação, tampouco sou adversa ao balé nem a outros códigos de dança. A minha crítica diz respeito à forma como estes muitas vezes são reproduzidos - sem contextualização, sem reflexão ou articulação com o mundo das pessoas que se dispõem a aprendê-los.

Este relato trata de uma experiência pessoal datada, mas que ainda parece ser uma “história” bastante frequente entre crianças brasileiras de classe média. Apesar de idéias dialógicas permearem o campo da Educação em Artes há vários anos, poucas mudanças efetivas ou propostas isoladas ocorreram desde então.

Nasci em 1977, portanto a fase a qual me refiro tem início em 1987. Em 1954, Koellreutter, compositor, educador e pensador de grande influência na Educação Musical Brasileira, reconhecido mundialmente, já afirmava:

Sabemos que é necessário libertar a educação e o ensino artísticos de métodos obtusos, que ainda oprimem os nossos jovens e esmagam neles o que possuem de melhor. A fadiga e a monotonia de exercícios conduzem à mecanização tanto dos professores quanto dos discípulos (...) é indispensável que em todo o ensino artístico sintam-se o alento da criação. Inútil a atividade daqueles professores de música que repetem doutoral e fastidiosamente a lição, nem regras que possam salvar uma obra de arte, na qual não vive o poder da invenção.

(Koellreutter *in* Brito, 2001, p.29)

Atuando como professora de dança e em contato com outros profissionais deste meio, tenho constatado que este tipo de experiência encontra-se fortemente presente nas escolas de dança, nas escolas de educação infantil e nos projetos ditos sociais, que na maioria das vezes, apesar de bem intencionados, mostram-se bastante ingênuos. Esta constatação vai de encontro ao que diz Marques (s/d) em seu texto “O balé e a favela”:

A ingenuidade (no sentido utilizado pelo educador Paulo Freire) com que a dança ainda é abordada, tanto pela mídia como pelo mundo educacional e acadêmico, é um retrato fiel do descaso e da ignorância com que o corpo, a arte e a educação vêm sendo tratadas ao longo dos séculos em nossa sociedade. É o que acontece quando artistas sem qualquer reflexão educacional ou didática e, às vezes, até mesmo sem qualificação na própria área de dança, resolvem subir os morros ou entrar nos centros educacionais para ‘levar’ à população ‘carente’ a Arte do Balé.

(MARQUES, s/d)

Em 1996 ingressei na Universidade Federal de São Carlos para cursar a graduação em Terapia Ocupacional. Paralelamente à graduação, conheci o Programa de Educação Musical da UFSCar⁴, que me tocou e envolveu profundamente. Na época o Programa era coordenado por Ilza Zenker Leme Joly, que ainda é responsável pelo mesmo e orienta esta pesquisa. Assim, desde 1997 tenho estado envolvida no Programa

⁴ O Programa de Educação Musical da UFSCar foi fundado por Ilza Zenker Leme Joly em 1989 e desde então tem se constituído um importante pólo de Educação Musical no Brasil. Iniciado como Projeto de Extensão de Musicalização para crianças advindas da comunidade, atualmente possui turmas de Musicalização Infantil, Musicalização para Bebês, Musicalização para Adultos e Ensino coletivos de instrumentos, além de duas Orquestras Comunitárias (pequena Orquestra da UFSCar e Orquestra Experimental da UFSCar) e uma Camerata de cordas (Camerata Vivace). Deste Programa de Extensão, nasceu em 2004, o curso de Graduação Licenciatura em Música – Habilitação em Educação Musical da UFSCar que tem como proposta a articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão universitária. Atualmente sou professora substituta neste curso de Graduação.

de Educação Musical atuando de várias formas: ministrando aulas de Musicalização para Bebês, crianças e adultos e desenvolvendo trabalhos específicos de integração das linguagens Dança e Música. A partir de então também tenho participado ativamente de encontros para formação, estudo e pesquisa, tais como congressos da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical e da ISME – International Society of Music Education.

Com a conclusão do curso de graduação em Terapia Ocupacional e a experiência significativa em Educação Musical, a opção profissional pelo ensino da dança me levou ao Laban Centre em Londres onde tive a oportunidade de aprofundar o conhecimento prático e teórico nesta linguagem. Posteriormente, dei continuidade a estes estudos no Caleidos Arte e Ensino⁵ com Isabel Marques e continuei atuando no campo de interface entre educação Musical e Dança desenvolvendo uma prática específica.

Freire apud Lyra (1996, p. 186) insiste que o educador e a educadora se vejam, se analisem, se descubram na sua prática. “Mergulhada” na prática e sob influência de pensadores tanto da Educação Musical como da Educação em Dança, tais como Koellreuter, Kater, Joly e Marques, que questionam a forma como as Artes são contempladas na Educação Brasileira, surgiu a necessidade de aprofundamento e coerência entre teoria e prática.

Fiori (1986, p.4) diz que “aprofundar-se no mundo não é sair da consciência”. Voltar-se sobre a experiência vivida é a capacidade de reflexão, e o adentramento em nós mesmos supõe uma volta ao mundo. Mundo e consciência coexistem. É neste sentido que me refiro ao distanciamento da prática para ingresso no curso de mestrado, que me conduziu à seguinte questão de investigação: **Como a vivência e reflexão de atividades em dança podem contribuir para a percepção de**

⁵ Caleidos Arte e Ensino (atual Instituto Caleidos) é um espaço situado na cidade de São Paulo, dirigido por Isabel Marques e Fábio Brazil. Considerado referência no Brasil para ensino, estudo e pesquisa sobre Laban, a proposta do Caleidos é dialogar com as artes do corpo e da palavra; compreender, transformar e construir pontes entre a arte, o ensino e a sociedade; iniciar e dar continuidade à educação de artistas, professores e leigos na área de Arte (extraído do website www.caleidos.com.br). Neste espaço, entre 2003 e 2008, fiz vários cursos práticos e teóricos: Rudolf Laban hoje (módulos I, II e III) Metodologia da Dança no Contexto. Também ministrei aulas para crianças sob coordenação de Isabel Marques e fui intérprete-criadora da Caleidos Cia de Dança integrante do elenco de dois espetáculos intitulados “Coreológicas V” e “Coreológicas Brasil-Finland”.

si próprio, do outro e do significado da prática musical em contexto de orquestra comunitária de modo a favorecer uma educação humanizadora?

Considerando a questão apresentada, os objetivos da pesquisa são:

- Compartilhar, observar, refletir e discutir processos decorrentes da vivência e reflexão de atividades de dança desenvolvidas em contexto de prática musical coletiva – Orquestra Comunitária.
- Discutir como estes processos podem contribuir para percepção de si mesmo, do outro e do significado da prática musical em prol de uma educação humanizadora.



Te agradeço por
me libertar e salvar
Por ter morrido e
meu lugar
Te agradeço.

DEU SENIOR

Caetana
Caetigma

Black
開必由
感謝送問始者

CAPÍTULO 1

Considerações sobre Educação, Música e Dança

As intersecções percebidas entre Educação, Dança e Música ao longo dos estudos e experiência prática como dançarina e educadora de dança inserida em contexto de educação musical culminaram na temática deste trabalho de pesquisa. Tendo em vista a sua natureza de interface e que muitas poderiam ser as concepções determinantes para o seu desenvolvimento, neste capítulo apresento considerações sobre Educação, Dança e Dança em Música que alicerçam a pesquisa e que me conduziram a esta proposta de pesquisa sobre dança em prática musical.

1.1 Sobre Educação

Um olhar para Educação Humanizadora

De modo geral, o referencial teórico adotado pela Linha de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação na qual se insere este trabalho - Práticas Sociais e Processos Educativos -, além de contribuir para a construção de um olhar crítico sobre Educação, possibilitou um entendimento de pesquisa acadêmica como ferramenta de luta e transformação social.

Assumo como compromisso que esta pesquisa não se torne um ato reforçador de relações de desigualdade e exclusão, e por isso opto por desenvolvê-la em colaboração mútua de modo que pesquisador e pesquisado possam se beneficiar, refletir, aprender e ensinar juntos.

Freire, bem como Fiori e Dussel são autores centrais neste processo de amadurecimento da compreensão sobre pesquisa em Educação, e geraram reflexões em âmbitos que foram diretrizes fundamentais da investigação.

Como ponto de partida para a construção de um olhar sobre Educação Humanizadora, trago a idéia de que homem e mundo coexistem. Freire (1985) diz: “Eu me transformo ao transformar, eu sou feito pela história ao fazê-la”. Assumir-me em

minha humanidade é assumir-me como sujeito não formado em movimento “com-e-no-mundo”, que constrói e reconstrói o mundo na medida em que vive.

Fiori (1986) complementa esta premissa explicando que o homem não é um ser encarnado em sua objetividade, nem um sujeito dentro de um mundo de objetos, mas sim uma subjetividade encarnada em uma objetividade. O autor agrega ainda a idéia de que subjetividade não se constitui em um eu fechado em seu próprio mundo, que nossa encarnação é comunhão. Dentro desta compreensão, as relações humanas se dão intersubjetivamente. Nas palavras do autor:

Humanização, insistimos, se realiza pela encarnação e comunhão: subjetividade que se reconhece, ativamente, na objetividade em que se constitui, e através da qual, em permanente reconstituição da unidade originária, também se constitui como intersubjetividade.

(FIORI, 1986, p. 7)

Posso então concluir que ensinamos e aprendemos por meio das palavras, do corpo, do gesto, das sensações e das emoções no cruzamento entre objetividade e subjetividade à medida que estamos no mundo, em convivência uns com os outros, lidando com as semelhanças e diferenças humanas.

Freire (2005) afirma que os homens se sabem inacabados, têm a consciência de sua inconclusão e que aí se encontram as raízes da Educação como manifestação exclusivamente humana.

Diante das considerações apresentadas acima, compreendo Educação como um processo dinâmico, que não se restringe ao que ocorre nos ambientes formais e/ ou institucionalizados de ensino, pois se trata de uma busca infindável pela plenitude da condição humana. Assim, a educação é entendida como um processo amplo que tem a função de conscientizar sobre o modo como se percebe o mundo, sobre como se educa e é educado nas relações com as pessoas, com os grupos, com a comunidade, com o mundo. Para que seja humanizadora, não pode se reduzir a um processo de adaptação a um sistema padrão estático pré-estabelecido. Fiori (1986) diz que o homem que permanece prisioneiro de formas estáticas, “hominizado não se humaniza”.

Faz-se necessário também considerar que diante de diferenças humanas não aceitas, a sociedade se organiza de modo a não acolher a todos, gerando excluídos e marginalizados, o que configura um sistema social excludente. Fiori (1986) defende que

a educação, para ser autêntica, tem de trabalhar em prol da formação de humanos, respeitando-os não como iguais, pois não o são, mas em seus direitos de serem diferentes. Por isso vejo como fundamental o trabalho em favor de uma Educação Humanizadora, que em seu viés transformador possa contribuir na luta para minimizar a exclusão do outro.

Os saberes e formas de ser, estar, ver e escutar o mundo são diversos e ninguém é mais porque está na Academia. Dentro da concepção de Educação Humanizadora não é coerente que as relações se estabeleçam de modo que um dite normas e condutas **para** o outro.

Desse modo, a dialogicidade foi o princípio orientador desta pesquisa. Freire apud Carvalho & Brito (2006) diz que “o diálogo é o encontro amoroso dos homens, que mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é o transformam, e transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”.

Na busca por este diálogo e compreensão do outro que é diferente de mim, a escuta é tida como primeiro passo. Saber escutar é fundamental para que haja construção de conhecimento **com** o outro. A definição de escuta à qual me refiro é feita por Freire (1996) da seguinte forma:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar no sentido aqui discutido significa a possibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, do gesto do outro, às diferenças do outro (...) A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada a capacidade de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar, para melhor me situar no ponto de vista das idéias (...) Escutar é obviamente algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um... Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala **com** ele, mesmo que em certas condições precise falar **a** ele. (grifos do autor)

(FREIRE, 1996 – p. 113, 119)

Em minha compreensão, o diálogo se dá na palavra e também no olhar, no gesto, na expressão facial, na qualidade do movimento, no silêncio. Desse modo, assim como afirma Freire (1996), a escuta deve transcender o aparelho auditivo e tomar conta de todos os sentidos.

Para que haja compreensão efetiva sobre esta concepção de diálogo é preciso se disponibilizar a experimentar, vivenciar e buscar agir de forma coerente na

busca por estabelecer um encontro verdadeiro e horizontal com o outro. O convívio faz-se fundamental neste processo. Sobre convívio, Oliveira e Stotz (2004) afirmam:

Para que aconteça o convívio, há algumas condições. No nível pessoal, todos concordam com a simpatia - aquela que nos põe em sintonia com o outro - a sensibilidade, para que os outros gostem de estar junto, de estar perto, de conversar. Para tanto, é necessário gostar de estar lá, de conhecer pessoas, um gostar autêntico que coloca as pessoas em uma relação de confiança. (...) a confiança, a simplicidade que nos põe como iguais, a partir da aceitação das diferenças. Que faz com que todos se sentem e tenham espaço para falar e para ouvir.

(OLIVEIRA e STOTZ , 2004, p.4)

É preciso lembrar que apesar de muitos processos de ensino e aprendizagem se darem no âmbito das relações interpessoais, do convívio, estes podem ser tanto ingênuos – no sentido freiriano de espontâneos, não refletidos – como críticos. Para a formação de uma consciência crítica é preciso uma educação que valorize a reflexão, que forme seres críticos, questionadores e transformadores da sua própria realidade. Freire (1996) diz que a evolução da ingenuidade para criticidade não se dá automaticamente. Uma das tarefas recíprocas da prática educativo-progressista é exatamente este desenvolvimento.

Resgatando a idéia de que uma Educação Humanizadora deve contribuir na luta para minimizar a exclusão do outro, é fundamental que se reconheça a diversidade que caracteriza os vários espaços de convívio no Brasil. O conceito de multiculturalidade é fundamental para que a experiência em Educação e Artes não aconteça ingenuamente, pois

A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo o risco de ser diferente, de ser cada uma para si...

(FREIRE,1992, p.156)

Dussel foi referência que possibilitou importantes reflexões sobre este contexto característico da América Latina. Cercada de influências culturais herdadas de outros continentes, suas diferentes identidades foram e são construídas. Somos dotados de diversas referências, de diversas maneiras de interpretar o mundo físico e social, de

interpretar e viver as relações entre as pessoas, seus grupos e o ambiente em que vivem e convivem uma diversidade de valores, raças, tradições e culturas que nos integram e/ou que se integram de diferentes maneiras.

Um olhar crítico sobre o contexto sócio-histórico-cultural latino-americano traz à tona implicações dos processos de colonização e imperialismo na formação e adoção de valores e conceitos alienantes que se refletem em muitas práticas de Ensino em Dança e Música no Brasil.

A postura crítica e dialogada para com a Dança e para com a prática musical viabilizou a reflexão sobre quais são e por que adotamos determinadas condutas, preferências e regras frequentemente despidas de significado nos processos de ensino e aprendizagem destas linguagens. Perceber estes processos criticamente favorece a identificação de valores culturais e sociais incorporados ingenuamente, muitas vezes impostos para a manutenção de um sistema que legitima a relação de dominação de um sobre o outro.

Práticas Sociais e Processos Educativos e o contexto desta investigação

Com as considerações sobre Educação apresentadas até então neste capítulo, é possível compreender práticas sociais como relações que se estabelecem entre pessoas, pessoas e comunidade na qual se inserem, pessoas e grupo, grupos entre si, grupos e sociedade mais ampla; e processos educativos como decorrentes destas práticas. Dinâmicos, os processos educativos podem ser fatalistas ou transformadores. (SILVA *et al* , 2008)

Compreendo a orquestra comunitária¹ na qual se deu a pesquisa como uma prática social. Práticas musicais comunitárias - tais como orquestras e corais - são espaços que agregam músicos amadores e/ ou profissionais cujo objetivo é a constituição de um grupo que possibilite convívio e aprendizagem por meio da prática musical. Estes grupos acolhem pessoas com conhecimentos musicais variados advindos da comunidade, independentemente de sua etnia, gênero, faixa etária, condição sócio-econômica, etc.

¹ No Capítulo 3 apresento especificamente a orquestra comunitária na qual se inseriu esta investigação - Orquestra Experimental da UFSCar.

Em um contexto de prática musical coletiva, os processos educativos se dão em vários âmbitos e não se restringem aos musicais. O músico mais experiente acolhe o novato e ambos têm de aprender a lidar com suas semelhanças e diferenças para fazer música juntos. O grupo aprende a lidar com a diversidade, com as dificuldades e com as habilidades individuais. O coordenador tem o desafio de manter a motivação e o desenvolvimento do grupo em sua totalidade. Com isso, uma identidade coletiva é construída. Cota (2000) afirma que:

Os conhecimentos são construídos em práticas sociais das quais participamos: quando se integram às críticas que deles fazemos, orientam nossas ações, formando-nos. Esta formação decorre de uma práxis que vamos construindo em colaboração com aqueles com quem vivemos. As práticas sociais se produzem no intercâmbio que as pessoas estabelecem entre si ao significar o mundo que as cerca e ao intervir nele (...) é participando de práticas sociais que as pessoas se abrem para o mundo.

(COTA, 2000 *in* Silva et al, 2008, p. 2)

Além disso, para Dussel (1986) as práticas sociais englobam reformas para emancipação, para a construção de uma nova cultura que se impõe a outras. O povo deve reconhecer e defender sua cultura, e somente a partir disto pode obter a libertação. O reconhecimento da diversidade que caracteriza a América Latina e que é também a marca interna do Brasil - e portanto de grupos musicais comunitários - é muito pertinente para que a experiência em Educação em Artes/ Música não se torne alienante. Fiori diz que:

Alienação cultural não se situa, portanto, somente em superestruturas artísticas, científicas, ideológicas ou religiosas, senão na raiz na substância axiológica de todas as atividades humanas. A desalienação cultural é libertação total, liberdade do homem novo.

(FIORI, 1986, p.8)

Diante dos princípios apresentados sobre Educação, para pensar em Música e Dança hoje no Brasil faz-se necessário considerar toda a diversidade que as constitui. Desse modo, Educação em Artes deve promover trocas que valorizem as diferentes formas de manifestação cultural e artística, possibilitar reflexões críticas e oportunidades para fazer, desfazer e refazer a existência.

Penso ainda que esta pesquisa em Artes e Educação deva contribuir para este processo por meio da construção de conhecimento que possibilite diálogo com si mesmo, com o outro e com o mundo.

1.2 Sobre Dança

Neste trecho trago algumas informações que considero essenciais para que o leitor se aproxime da abordagem de Dança que adoto para este trabalho. Busco os conceitos que fundamentam este estudo em Laban, mais especificamente no estudo coreológico de Valerie Preston-Dunlop. Desse modo, apresento:

- Uma breve biografia de Rudolf Laban, que por meio do seu trabalho e estudos para observação e análise da dança – a Coreologia -, possibilitou que a Dança fosse reconhecida como linguagem artística.

- Princípios do estudo coreológico que é base para a minha compreensão sobre dança. Este estudo demonstra que a dança engloba, coordena e articula Movimento, Dançarino, Som e Espaço (Valerie Preston-Dunlop, 1988). O foco desta investigação diz respeito ao Estudo do Movimento.

Rudolf Laban e um pouco da vida e da história²

Para tratar da dança à qual me refiro neste trabalho, adoto o estudo coreológico desenvolvido por uma das alunas de Laban, Valerie Preston-Dunlop³.

² Grande parte das informações referentes à vida e obra de Laban utilizadas neste texto foram extraídas de anotações de aula e/ ou palestras assistidas no *Laban Centre Londres* (atual Trinity Laban), no segundo semestre/ 2002, período em que fui aluna da escola no curso intitulado *Professional Dance Studies – Independent Program*. Há também informações obtidas em material do curso *Laban Hoje* realizado no Caleidos Arte e Ensino (atual Instituto Caleidos) entre 2003 e 2008, e de um documentário sobre História da Dança exibido pela GNT em 2000. É importante lembrar que este texto é um “recorte” histórico, pois os fatos nunca se dão de forma isolada.

Como o fundamento deste estudo encontra-se em Laban, considero importante trazer um pouco da história deste pesquisador do movimento antes de apresentá-lo.



Figura 1. Rudolf Laban

Rudolf Laban nasceu em 15 de dezembro de 1879, em Bratislava (Império austro-húngaro – atual Hungria), foi bailarino, coreógrafo e pesquisador do movimento. Ele propôs uma releitura da dança, do corpo e do movimento, e suas concepções e teorias ainda hoje são difundidas, pesquisadas e aprimoradas mundo afora nas mais diversas áreas de conhecimento: Dança, Teatro, Psicologia, Educação, entre outras. O trabalho de vários educadores musicais de referência nacional e internacional, tais como Dalcroze⁴ e Orff⁵ foram influenciados pelos estudos de Laban. Ambos têm preceitos deste mestre da dança incorporados às suas propostas.

³ Valerie Preston-Dunlop é consultora e pesquisadora no Trinity Laban (Londres, Inglaterra) além de autora de muitos livros sobre Laban e sua obra. Ela foi aluna de Laban, Lisa Ullmann, Kurt Jooss e Albrecht Knust. Valerie desenvolveu estudos coreológicos como meio para observar e fazer dança do ponto de vista dos praticantes. Suas pesquisas encontram-se sempre relacionadas ao movimento humano, articuladas com as re-descobertas e recriações dos trabalhos de Laban desenvolvidos durante a década de 20.

⁴ Nascido na Suíça, Èmile Jacques-Dalcroze (1865-1950) foi o primeiro educador musical que se preocupou com a integração do corpo para formação musical. Ele afirmava que a música é composta por sonoridade e movimento, que o próprio som é uma forma de movimento e que a música não se ouve somente com o ouvido, mas com todo o corpo. (Dalcroze, 1907 *in* Bachmann, 1998). Os princípios de sua proposta pedagógica influenciaram várias áreas de conhecimento, tais como a Dança, as Artes Cênicas e a Educação Física. Alguns alunos e colaboradores de Laban estudaram nas escolas de Eurritmia de Dalcroze situadas em várias capitais da Europa.

⁵ Compositor, maestro e educador musical alemão, Carl Orff viveu entre 1895 e 1982. Como educador musical, Orff teve influência decisiva sobre várias gerações em todo o mundo. No Brasil, grande parte das abordagens de ensino de música para criança tem como base os princípios por ele desenvolvidos. Orff acreditava que a música, o movimento e a fala humana não são dissociados. Esta idéia foi por ele chamada de pensamento musical elementar. Ele também foi fundador de uma escola dedicada à ginástica rítmica e à dança (Escola Günther, Munique/ Alemanha). Chegou a trabalhar com Mary Wigman que foi aluna e colaboradora tanto de Dalcroze como de Laban.

Laban influenciou fortemente o Expressionismo Alemão⁶ e também é considerado o pai da Dança Moderna. Ele tinha a idéia de construir um modo de dançar que fosse capaz de conter todas as possibilidades do corpo, e no seu entendimento, o balé se mostrava ineficiente para essa função. Vale lembrar que o Balé Clássico era extremamente valorizado nesta época.

Silva apud Mommensohn (2006) diz que Laban acreditava que cada ser carrega consigo uma bagagem cultural, física e social que o caracteriza e se manifesta por meio de sua movimentação corporal. Ou seja, para ele, o movimento era a manifestação exterior de um universo humano interior, e por isso todas as pessoas deveriam ter acesso à dança. Laban dizia que o maior desafio desta arte era pensar por movimentos e não por palavras ou mímicas, ir além da realidade visível para expressar o invisível, o sentido, o percebido no coração e na mente do homem.

As bases de seus estudos vieram do conhecimento de diversos tipos de pessoas e culturas, adquiridos em viagens acompanhando seu pai (um oficial do exército austro-húngaro) e dos estudos na Escola de Belas Artes de Paris (1900-1907). Foi durante este período na França que esboçou a idéia de escrita da dança, chamada *Labanotation* (notação Laban) ou *Laban Kinetography* (Kinetografia Laban).

Seguindo esta tendência, criou em 1910 em Lago Maggiore (Ascona, Suíça) a *Dance Farm*, um tipo de dança que se baseava na experiência ocupacional da comunidade e resgatava a existência festiva do homem. Em seguida, criou a *Dança Coral*, um tipo de proposta coreográfica feita para grandes grupos (30 a 500 pessoas) de não-bailarinos, visando vivência grupal de movimentos simples e expressivos, conduzidos por alguns bailarinos que participavam do grupo.

Em 1923, Laban foi convidado pelo *National Theatre de Mannheim* para dirigir sua Companhia de Balé e encenar as suas coreografias. Em 1923, ele fundou escolas de dança em várias cidades da Europa: Basle, Stuttgart, Hamburgo, Praga,

⁶ Corrente artística difundida em muitos países do mundo entre 1905 e 1930, mas concentrada especialmente na Alemanha. Este movimento surgiu como reação aos modelos dominantes nas artes européias desde o Renascimento. O artista expressionista buscava a experiência emocional, preocupando-se mais com as emoções do observador do que com a realidade externa. Para aumentar a dramaticidade da comunicação artística, exageravam e até mesmo distorciam os temas trabalhados. A idéia era projetar na obra de arte uma reflexão individual e subjetiva. Nas pinturas, as cores dão forma plástica ao amor, ao ciúme, ao medo, à solidão, à miséria humana, à prostituição. Deforma-se a figura, para ressaltar o sentimento. Alguns artistas de destaque deste Movimento foram Van Gogh, Cézanne, Munch e Gauguin. No Brasil, alguns destaques que representaram o Expressionismo foram Antonio Garcia Bento, Benedito Calixto, Lasar Segal e Anita Malfatti.

Budapeste, Zagreb, Roma, Viena e Paris. Estas escolas eram dirigidas por alunos-discípulos e atendiam tanto leigos como profissionais de dança e de outras áreas.

Em 1930, Laban mudou-se para Berlim, e em 1936 dirigiu uma produção de dança para os Jogos Olímpicos de Berlim que incluía uma Dança Coral composta por 1000 pessoas. Os integrantes da Dança-Coral recebiam as instruções coreográficas em Notação Laban (ou Kinetografia Laban).

No ensaio geral deste espetáculo, estiveram presentes representantes do governo nazista, que não aprovaram o trabalho e acabaram proibindo a sua apresentação pública. Eles alegaram que o conteúdo era pouco nacionalista e muito universal, portanto, contra o governo. Com este episódio, Laban foi exilado.

Em 1938 foi para Inglaterra com Lisa Ullmann e Kurt Jooss – seus discípulos. Ali começou a direcionar seu trabalho para o âmbito cênico explorando temas de cunho social. Rudolf Laban e Kurt Jooss criaram peças de protesto político contra a Guerra, balés que retratavam e criticavam a miséria.

Em 1942 Laban foi contratado para investigar o movimento no processo industrial. A pesquisa destinava-se ao treinamento de mulheres para tarefas executadas anteriormente à guerra por homens. Uma de suas obras mais conhecidas no Brasil, o livro “Modern Educational Dance” (Dança Educativa Moderna), foi publicado em 1948, e em 1953 Laban fundou “Laban Art of Movement Centre” (atual Trinity Laban situado em Londres, Inglaterra), com a perspectiva de difundir e perpetuar suas práticas e teorias.

Laban faleceu em julho de 1958. Oito anos depois, Lisa Ullmann publicou “*Choreutics*” (Corêutica), considerada a obra principal de Laban, a qual contém estudos e concepções do autor sobre harmonia espacial, ou seja, sobre a organização espacial dos movimentos. Esta obra também contempla exercícios espaciais ou escalas de movimento propostos para uma espécie de treino/ preparo técnico corporal.

Laban e Coreologia

Para Laban (1990), os fatores componentes do movimento são como as letras: isolados, os elementos, assim como as letras, têm pouco significado. Esta

compreensão possibilitou muitos avanços para que o movimento fosse compreendido de forma ampla. Por este motivo, várias propostas de Arte e Arte-Educação, incluindo Educação Musical, se apropriaram de muitos dos termos introduzidos por Laban.

No entanto, o que tenho averiguado é que muitas vezes os fatores, juntamente com outros pressupostos de Laban, encontram-se citados com nomenclaturas diferentes (muitas vezes decorrentes das traduções), algumas vezes de forma aleatória e nem sempre designando a fonte de origem em Laban. Em outras palavras, muitos princípios de Laban podem ser encontrados citados de diferentes formas em propostas práticas e teóricas de várias áreas de conhecimento.

A seguir, procuro situar o estudo coreológico com base em Laban adotado para esta pesquisa trazendo primeiramente algumas concepções sobre Coreologia.

Grande parte da vida de Laban foi dedicada ao desenvolvimento do que viria a ser um de seus trabalhos mais extensos - uma abordagem de observação e análise de movimento, denominada por ele de **Coreologia**, que significa ciência ou lógica da dança. O termo Coreologia foi apresentado por Laban em 1926:

“Coreologia é a lógica ou ciência da dança, a qual poderia ser entendida puramente como um estudo geométrico, mas na realidade é muito mais do que isso. Coreologia é uma espécie de gramática e sintaxe da linguagem do movimento que trata não só das formas externas do movimento, mas também do seu conteúdo mental e emocional. Isto é baseado na crença de que movimento e emoção, forma e conteúdo, corpo e mente são uma unidade inseparável.”

(Laban, 1926 *in* RENGEL, 2003, p. 35)

Sanchez-Colberg (1994) escreve que os estudos coreológicos tratam do estudo das estruturas intrínsecas à dança. Não são estudos filosóficos, sociológicos ou psicológicos da dança, mas sim um estudo da dança sobre seu sistema em si.

Marques (2000-2007) também esclarece que a Coreologia possibilita a análise e compreensão da dança buscando desvendar sua ordem oculta, ou seja, aquilo que está “por detrás” da dança, que não é visível imediatamente, mas que estrutura repertórios, exercícios de improvisação, técnicas e/ ou estilos de dança. O que faz o movimento? Onde ele acontece? Com quem? Como?

Desse modo, é possível afirmar que os elementos coreológicos estruturam a linguagem Dança, e desenvolvem um jeito de olhar e compreender o movimento, o dançarino, o espaço e o som.

Valerie Preston-Dunlop, apud Rengel (2003) lembra que a Coreologia se desenvolveu no sentido de incluir as perspectivas no movimento oferecidas por outros artistas e pesquisadores desde a morte de Laban. A aplicabilidade deste sistema, portanto, não se restringe ao universo da dança - ele permeia muitas áreas de conhecimento que envolvem movimento. As possibilidades de interface entre Coreologia, Artes (Música, Dança, Teatro, Visuais), Terapia e Educação, entre outras áreas, têm sido cada vez mais frequentemente exploradas mundo afora.

Com base em Laban, Preston-Dunlop apud Marques (2006) desenvolveu um **estudo coreológico da dança que engloba o estudo do dançarino, o estudo do som, do espaço geral e do movimento. Juntos, coordenados e articulados, estes elementos constroem a dança.**

O Dançarino é o intérprete da dança e por isso interfere diretamente na forma como uma coreografia comunica seus aspectos estéticos, sociais e culturais.

O Som, em sua interdependência com o silêncio, interfere na interpretação, na criação e na apreciação da dança. É possível perceber/ observar como o dançarino e a dança interagem com diferentes fontes sonoras, incluindo música e ruído.

O Espaço Geral (onde se dança – palco, sala de aula, etc.) influencia tanto a visão que se tem sobre a dança como a percepção corporal quando se dança.

Já o movimento é matéria-prima da dança e constitui o tema central desta pesquisa em interface com a prática musical. Em 1979 Preston-Dunlop publicou o modelo apresentado em seguida, chamado “A estrela do movimento”. A estrela apresenta de forma sintética os elementos que constituem o **estudo do movimento:**

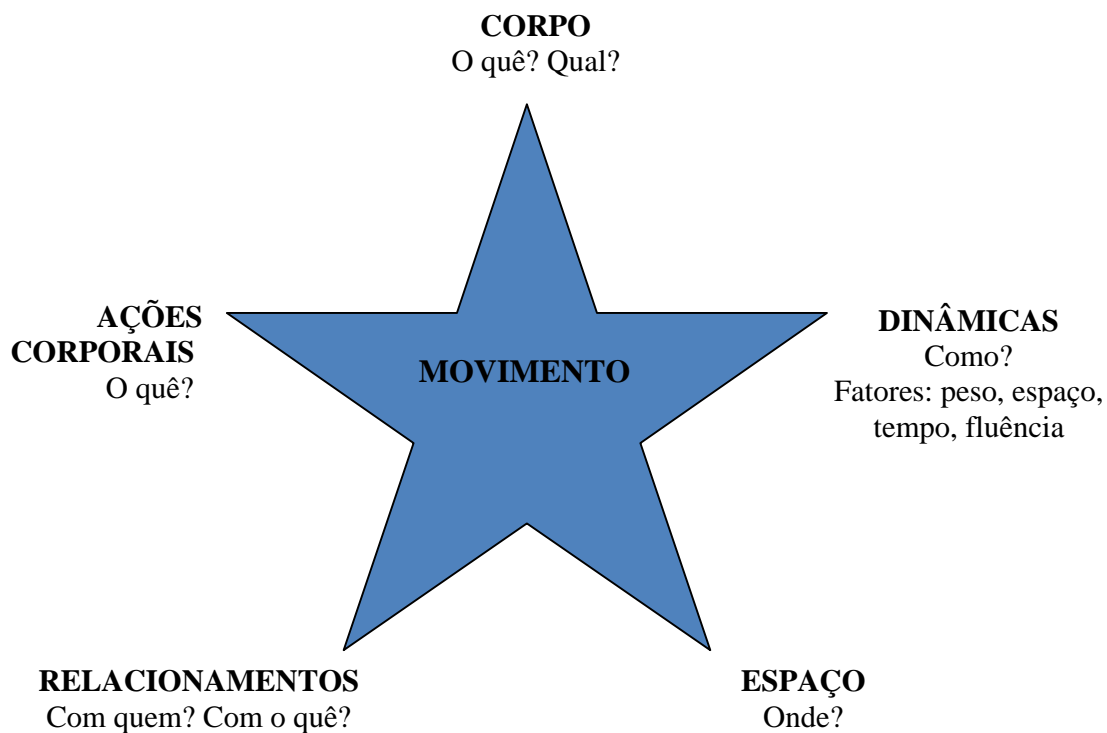


Figura 2. Estrela do Movimento (PRESTON-DUNLOP, 1979)

A estrela favorece a visualização dos cinco componentes do movimento que se articulam. São eles:

1. **Corpo:** responde à pergunta “o que se move?” e refere-se ao corpo como um todo e às suas partes, que incluem articulações (pulso, cotovelo, joelhos, etc.), membros (pernas, braços, pés, etc.), superfícies (frente, costas, etc.).
2. **Ações Corporais:** responde à pergunta “qual o movimento?” e engloba saltos, torções, gestos, pausas, deslocamentos, expansões, recolhimentos, quedas, inclinações, giros, transferências de peso.

3. **Espaço:** responde à pergunta “onde se move?” e refere-se às maneiras como se dá a utilização do espaço. Inclui: níveis (alto, médio e baixo), planos, tensões espaciais, progressões, projeções e formas.
4. **Dinâmicas** (ou Expressividade): responde à pergunta “como se move?” e engloba os fatores peso (passivo, ativo leve/ ativo firme), tempo (súbito/ repentino ou sustentado/ prolongado), espaço (direto ou flexível), fluência (livre ou controlada).
5. **Relacionamentos:** responde à pergunta “com quem se move?” e engloba as relações do corpo consigo mesmo e/ou com outros corpos, do corpo com o seu meio, com os objetos, pessoas, etc.

Sintetizando o item 1.2 “Sobre Dança”: assim como Laban, compreendo dança como uma linguagem estética, cultural e artística que envolve a expressão humana. Com base no estudo coreológico de Preston-Dunlop (1979), escolhi alguns elementos da estrela do movimento que considerarei potenciais para a inter-relação com a prática musical coletiva.

Com a intenção de compartilhar, escutar e dialogar este ponto de vista sobre Dança com músicos da Orquestra Experimental da UFSCar, adoto para a intervenção da pesquisa a proposta metodológica de Ensino da Dança - Arte no Contexto, que será apresentada posteriormente no Capítulo 2 “Dança em prática musical coletiva: a proposta adotada na pesquisa”.

1.3. Sobre Dança em Música

Estudos de diferentes naturezas apontam que mesmo antes de nascer, ainda no ventre da mãe, o ser humano já entra em contato com o universo sonoro e é por

ele mobilizado: o pulsar da artéria aorta da mãe, as vozes de pessoas, os sons da natureza, dos objetos, dos seres vivos e os sons e movimentos que seu próprio corpo produz involuntariamente. Antes de se expressar em palavras, o ser humano se expressa por sons e gestos. O som é gerado pelo movimento, e movimento gera som. Em muitas situações, tais como espirro ou bater de palmas, o gesto humano é realizado de forma indissociável do som e vice-versa. Estas são algumas das tantas relações que podem ser estabelecidas entre som e movimento – matérias-primas da música e da dança, respectivamente.

As linguagens da música e da dança sempre estiveram presentes na vida do ser humano. Desde as primeiras organizações sociais o homem já dançava, e ao dançar, além dos instrumentos que utilizava para emitir som e fazer música, ele cantava.

No entanto, ao longo da história, música e dança têm sido vivenciadas sob diferentes perspectivas e funções sociais: religiosas, mágicas, entretenimento, manifestações culturais, cênicas, artísticas, entre outras. Rengel & Langendonck (2008) relatam que na cultura grega, por exemplo, a dança tinha um papel muito importante - era acessível a todos e estava presente nos ritos religiosos, nas festas, no treinamento militar, na educação das crianças. Juntamente com a Matemática e a Filosofia, a Música era base da educação do cidadão grego.

Na Índia, as danças clássicas ainda hoje são ensinadas de modo a agregar o conhecimento musical inerente a elas. Dança e música encontram-se intimamente ligadas e se aprendem concomitantemente. De modo geral, pode-se dizer que a relação do ser humano com a música e a dança, e a forma como estas linguagens são concebidas na educação dependem do período histórico, social e cultural no qual se inserem.

Na Idade Média a dança foi considerada como vinculada ao pecado e toda manifestação corporal foi proibida pela Igreja. O ensino formal de Música começou a se estruturar e se desenvolver neste contexto. As manifestações musicais em caráter informal continuaram a ser disseminadas em grupos sociais tidos como pagãos.

Segundo Fonterrada (2008), após o Período Medieval, o pensamento cartesiano e racionalista do século XVII acarretou mudanças significativas na Música (e outras áreas de conhecimento, obviamente). Esta passou a ser considerada como arte de menor importância porque fazia apelo direto aos sentidos e não à razão. Foi neste período que ocorreu a independência da Música em relação a outras linguagens artísticas, passando a ser cultivada em espaços específicos e apreciada por um público restrito.

Ouso inferir que ainda na atualidade sofreremos as consequências desta concepção de Educação que trata mente e corpo como estruturas independentes e por isso o ensino de Música de forma dissociada do corpo carrega as marcas da história.

Paralelamente ao que nos é apresentado na maioria dos livros de História da Dança e da Música, as manifestações populares continuaram sendo cultivadas e mantiveram em suas práticas a integração de linguagens artísticas. O Oriente também é pouco abordado nestas obras. Segundo Fernandes (2002), Laban foi influenciado pelas formas de movimentos do cotidiano de muitos locais por onde esteve, incluindo as artes marciais do Oriente, manifestações africanas e indígenas e danças folclóricas de vários países da Europa.

Não cabe a este estudo aprofundar este panorama histórico. No entanto, apresento estas poucas linhas de contextualização visando situar e compreender as fontes de inspiração na cultura popular de Laban e de alguns educadores musicais que resgataram a proposta de integração do corpo na música.

Na Educação Musical ocidental, um pioneiro a se preocupar com a re-integração do corpo na prática musical e sistematizar este conhecimento foi Jacques-Dalcroze (1865-1950). Ele afirmava:

A música é composta por sonoridade e movimento. O próprio som é uma forma de movimento... Os movimentos desempenham papel primordial na compreensão e domínio rítmico... A música não se ouve somente com o ouvido, mas com todo o corpo.

(Dalcroze, 1907 *in* Bachmann, 1998)

Para cada som, existe um movimento análogo – dizia Dalcroze. De modo simplificado, esta concepção é a base do método criado no começo do século XX por este austro-suíço: a Eurritmia. A Eurritmia ainda hoje é amplamente difundida na Educação Musical de todo o mundo, e em linhas gerais, promove a integração da música com a expressão corporal. Com o tempo, os princípios dessa proposta pedagógica passaram a influenciar outras áreas, notadamente a Dança, as Artes Cênicas e a Educação Física.

Orff apud Frazze (1987) foi outro educador musical de grande influência nacional e internacional que também defendia que a música nunca vem sozinha, mas

sempre integrada ao movimento, e que esta deve ser escutada ativamente se quisermos que o aluno de Música assimile aspectos como pulso, ritmo e andamento. Suas propostas pedagógicas incluem atividades de improvisação com movimentos corporais e danças de roda tradicionais como forma de proporcionar aos alunos vivência das linguagens artísticas (dança e música) de forma integrada.

No levantamento do referencial bibliográfico, um dos poucos “achados” que apresentam uma sistematização de estudos de Laban voltados para a relação entre dança e música foi um artigo publicado por Silva⁷ apud Mommensohn (2006, p. 219).

Em busca da integração das linguagens artísticas da Dança e da Música, a autora utiliza como referências Laban e Koellreutter, e estabelece alguns paralelos entre os fatores de Dinâmica de Laban (peso, tempo, espaço e fluência) e os parâmetros sonoros (timbre, altura, duração e intensidade). Apesar de este estudo ser muito interessante e de certa forma ter sido inspirador, trata-se de uma abordagem que se restringe ao estudo de **um** dos elementos do movimento - Dinâmicas.

Com a clareza de que o propósito da presente pesquisa se difere de Silva apud Mommensohn (2006, p. 219), os paralelos feitos por esta autora são demonstrados a seguir com a finalidade única de compartilhar este conhecimento com o leitor:

Timbre (coloração do som) – **Fluência** (intenção do gesto)

Altura (sons agudos, médios, graves e melodias) – **Espaço** (níveis alto, médio, baixo, flexível/ direto)

Duração (som curto/ longo, métrico/ não-métrico, amétrico) - **Tempo** (súbito/ sustentado)

Intensidade (forte/ fraco) - **Peso** (firme/ leve)

⁷ Este estudo evidencia uma das dificuldades que tem sido trabalhar com Laban no que diz respeito à terminologia. Alguns dos termos utilizados por Silva diferem do estudo coreológico por mim apresentado pelo fato de sua fonte de informação ter sido outra - Maria Duschenes, no caso.

Maria Duschenes nasceu na Hungria em 1922. Dos 11 aos 15 anos estudou Música e Movimento na escola de Dalcroze situada em Budapeste. Foi aluna de Laban em Dartington Hall/ Inglaterra de 1937 a 1939. Radicada no Brasil desde 1940, foi uma das difusoras de Laban e Dalcroze no país (especialmente em São Paulo), e muitos dos seus alunos ainda hoje desenvolvem estudos e trabalhos relacionados a Laban.

Considero importante também situar esta pesquisa diante da existência de várias abordagens de Educação Somática para músicos (a palavra “soma” advém do grego e significa “corpo”). Em geral, estas abordagens visam o desenvolvimento de habilidades motoras que favoreçam a *performance* musical do instrumentista e/ ou cantor. As práticas mais populares entre os músicos profissionais são Eutonia e Técnica de Alexander, mas há também outras, tais como Feldenkrais, Coordenação Motora de Piret-Béziers, Cadeias Musculares – método GDS, Rolfing, Ginástica Holística etc.

Certamente a Educação Somática promove muitos benefícios, prevenindo lesões e desenvolvendo a consciência para a manutenção de um corpo funcional e saudável. O que relato neste trabalho de pesquisa é diferente do que prevêem estas abordagens.

Sob a perspectiva do estudo coreológico⁸ apresentado anteriormente, o corpo é **um** dos elementos que compõem o movimento. O estudo do movimento nos auxilia a olhar também para os outros elementos que se articulam com corpo: ações, dinâmicas, espaço e relacionamentos.

Segundo Iazzetta (1997), o intérprete produz música e se expressa pelo corpo. O instrumentista e seu instrumento atuam em uma espécie de simbiose na produção musical, e portanto seu comportamento interfere na compreensão do resultado sonoro que produzem. O autor diz: “Um gesto violento do instrumentista aumenta a eficácia expressiva de um ataque sonoro brusco, assim como expressões corporais do cantor podem enriquecer a articulação de uma frase musical”.

Complementando a idéia apresentada pelo autor, penso que este intérprete musical, antes de instrumentista, é humano e que a música é produzida não pelo instrumento em si, mas por uma pessoa que estende, prolonga e traduz sua expressividade para além do próprio corpo, para o instrumento.

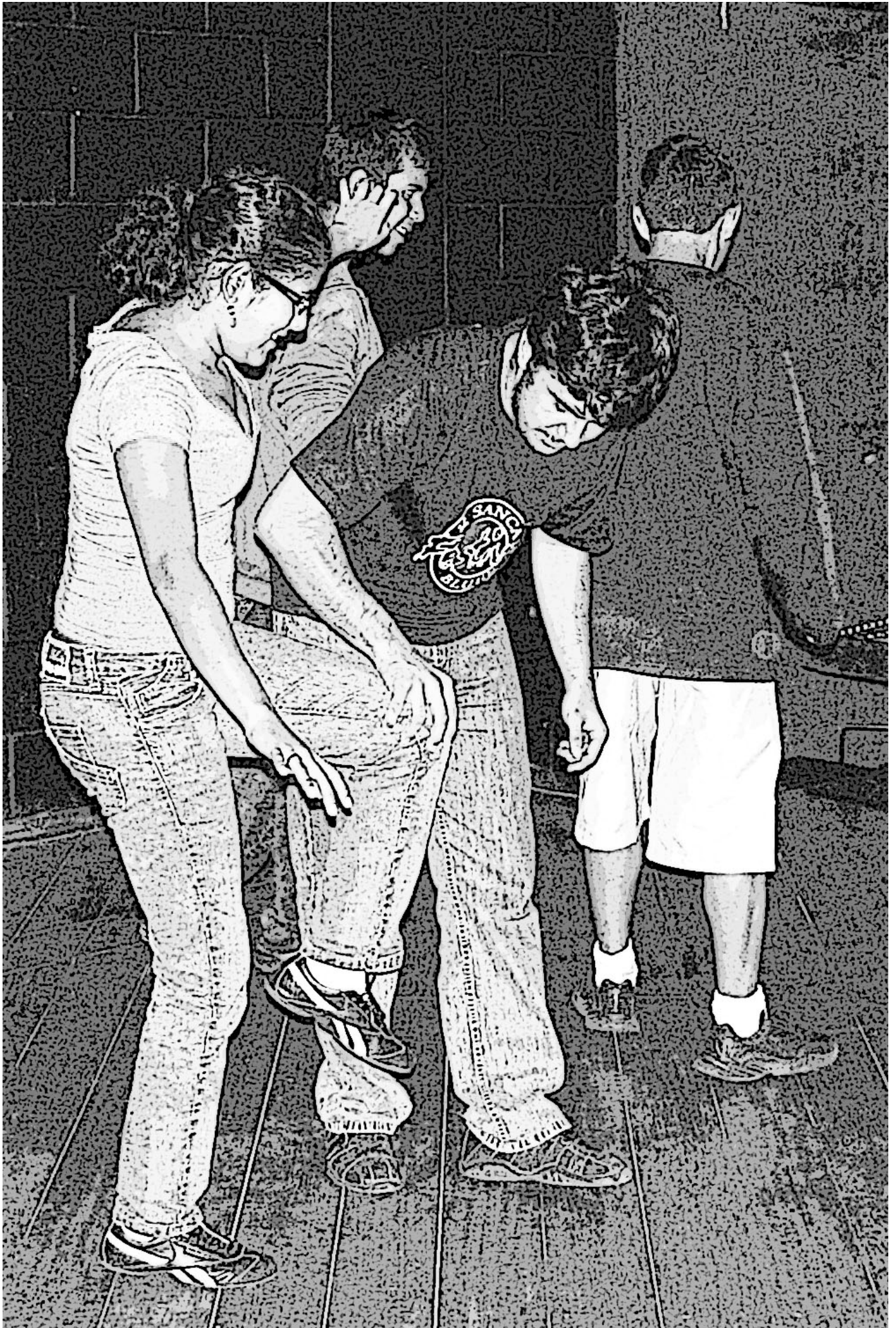
⁸ Vide estrela do movimento no item 1.2 deste Capítulo – Laban e Coreologia.

Instrumentos musicais são como criaturas que dormem aguardando o mágico momento que os trará vida. O mágico momento neste caso, é quando um movimento lhes é aplicado: instrumentos de corda esperam serem pinçados ou receberem um arco deslizando sobre suas cordas; instrumentos de sopro aguardam o movimento da respiração para que o ar passe por dentro deles; os teclados esperam os movimentos dos dedos para pressionar suas teclas enquanto os instrumentos de percussão esperam serem chacoalhados ou batidos... Escolher um instrumento é escolher um parceiro, um parceiro no qual mente e corpo possam se expressar.

(NEWLOVE & DALBY, 2004, p. 205-206)

De fato, a escolha do instrumento musical está diretamente relacionada à forma de uma pessoa ser e estar no mundo. A forma, o tamanho, o material, a textura, a sonoridade do instrumento comunicam antes mesmo de produzir música. Para que se construa uma relação com o instrumento como extensão do corpo, e portanto como expressão de si, é preciso que haja uma identificação com estas características

De modo geral, parece-me que as abordagens que procuram explicitar a integração do corpo na prática musical tentam resgatar uma relação do homem com a música que é inerente ao ser humano, já que somos seres encarnados, e portanto indissociáveis do próprio corpo. “... corpo humano e mente são uma unidade fundida.” (sobre a filosofia de Laban *in* NEWLOVE & DALBY, 2004).



CAPÍTULO 2

Dança em prática musical coletiva: a proposta adotada na pesquisa

Apresentados os conceitos fundamentais que alicerçam o trabalho no Capítulo 1, neste capítulo procuro situar mais especificamente a proposta de Dança e os elementos do movimento contemplados nessa pesquisa.

Concordo quando Freire (1992) diz que os momentos que vivemos ou são instantes de um processo anteriormente vivenciado ou inauguram um novo processo de qualquer forma referido a algo passado. As diversas inserções na Orquestra Experimental da UFSCar¹ - contexto desta pesquisa - ao longo dos anos de contato com o Programa de educação Musical da UFSCar, bem como toda a minha história vivenciada na Música e na Dança anteriormente ao ingresso no programa de mestrado foram muito significativas para as escolhas conceituais e metodológicas da presente pesquisa.

Uma das experiências que merece ser citada é um trabalho realizado com todos os integrantes desta mesma orquestra comunitária - durante 2003 e 2004. Neste período, semanalmente, eu fazia uma breve intervenção de 10-15 minutos no ensaio para que os músicos parassem de tocar e prestassem atenção em seus corpos, em suas respirações, em como estavam sentados e posicionados diante do instrumento. Nesta proposta, eu também era responsável por orientar os integrantes da orquestra em relação a algumas questões cênicas, tais como agradecimentos, entradas e saídas para os concertos.

Assim como muitas abordagens de corpo na Educação Musical apresentadas anteriormente, de modo geral esta proposta se situava no âmbito da Educação Somática (ou de consciência corporal). Além disso, o contexto de resistência a este tipo de prática por parte de alguns músicos não possibilitou aprofundamento nas relações entre corpo, expressividade e prática musical.

Este trabalho relatado de modo muito sucinto me proporcionou uma série de aprendizagens geradas pela aproximação ao grupo e à regente da orquestra:

¹ Para caracterização da Orquestra Experimental da UFSCar, vide Capítulo 3 – Trajetória Metodológica da pesquisa.

conhecimento das necessidades, dificuldades, interesses e desinteresses de seus integrantes. Essas aprendizagens me impulsionaram a re-significar algumas práticas que muito contribuíram para a forma como se deu a presente pesquisa

Essa investigação propõe uma intervenção com Dança, cujo enfoque é **movimento**. Movimento aqui é entendido como um dos componentes do estudo coreológico apresentado por Preston-Dunlop (1998). Este estudo coreológico inclui estudo do dançarino, do espaço, do som e do movimento. Dos vários elementos que compõem cada uma das cinco pontas da estrela do movimento, sete foram escolhidos para serem contemplados nessa pesquisa. São eles: corpo – partes e todo, kinesfera, orientação espacial, forma, projeção espacial, peso, tempo e relacionamentos.

Os critérios para esta escolha dos elementos do movimento foram possibilidades de intersecção vislumbradas ao longo da minha experiência como dançarina e educadora da dança atuante em contexto de prática musical. Outros elementos do movimento poderiam ser desenvolvidos - optei por me restringir a estes sete por conta dos 24 meses previstos para o mestrado.

Para facilitar a compreensão de onde se situa esta pesquisa, elaborei o esquema mostrado a seguir:

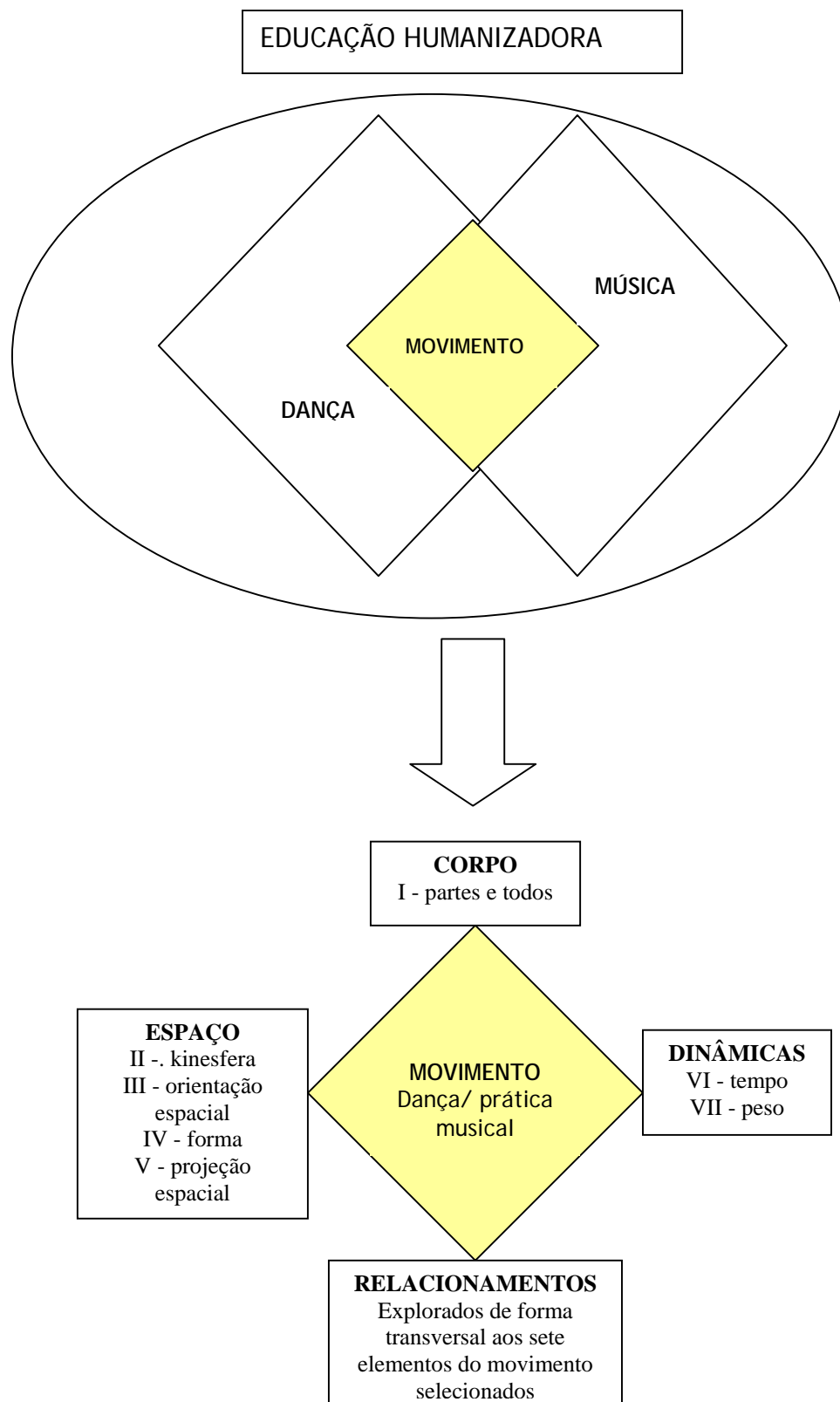


Figura 1. Situando o foco da pesquisa: Dança, Movimento e prática musical coletiva

Elementos do movimento contemplados na pesquisa
I - Corpo: partes e todo – influência de um sobre o outro e vice-versa
II – Espaço: Kinesfera - espaço pessoal e espaço compartilhado. Espaço que amplia/ expande e reduz/ encolhe
III – Espaço: Orientação (octaedro) – para cima, para baixo, à direita, à esquerda, para trás, para frente
IV – Espaço: Forma: movimento e não-movimento / configuração do corpo no espaço
V – Espaço: Projeção espacial – olhar direto e indireto/ flexível/ multifocado
VI – Dinâmica: Tempo: repentino/súbito e sustentado/ prolongado; acelerado e desacelerado
VII – Dinâmica: Peso – ativo firme e leve; passivo pesado e fraco

Quadro 1. Elementos do movimento contemplados na pesquisa

Em seguida apresento os elementos do movimento selecionados para a pesquisa, definindo-os dentro da abordagem coreológica, trazendo alguns exemplos e compartilhando as minhas percepções e curiosidades em relação à prática musical coletiva que me levaram a escolhê-los.

2.1. Elementos do movimento contemplados na pesquisa

I - Corpo – Partes e todo

No Estudo do Movimento proposto por Preston-Dunlop (1998), o elemento “corpo” descreve características estruturais e físicas do corpo do ser humano em movimento. Este elemento é responsável por descrever quais partes do corpo estão se movendo, quais partes estão conectadas, quais partes estão sob influência de outras partes, além de qualidades referentes à organização e coordenação corporal.

Coordenação corporal pode ser considerada as formas como as várias partes do corpo se relacionam umas com as outras: a forma como os membros e o tronco e a cabeça funcionam juntos. Se eles trabalham de forma congruente, logo todas as partes do corpo trabalham como uma só. Nada é deixado de fora como um acordo comum. O isolamento acontece quando uma parte do corpo move-se por si só, independentemente do que o restante do corpo está fazendo ou não.

Expressivamente, há uma relação especial entre posturas e gestos. Se um gesto acontece isoladamente, sem o suporte do restante do corpo, ele transmite mensagens diferentes do mesmo gesto enfatizado pelo o que acontece no restante do corpo.

Diante desta relação entre **corpo todo** e **partes do corpo em isolamento**, que atuam sempre de forma indissociável, julguei pertinente desenvolver este elemento do movimento, que possivelmente levaria a uma relação entre corpo-indivíduo (“parte”-cada integrante da orquestra) e corpo-coletivo (“todo”-orquestra na sua totalidade).

Penso que seja fundamental que cada músico compreenda seu papel e reconheça a importância da sua atuação individual em um espaço de prática musical coletiva.

Este tema foi escolhido para o primeiro encontro de intervenção porque pensei que estaria diretamente relacionado ao que eu acreditava ser a expectativa dos participantes da pesquisa - trabalhar com o corpo. Abordar o elemento “corpo” parecia um bom ponto de partida para introduzir os outros elementos de modo que os participantes compreendessem em sua totalidade a abordagem de movimento adotada para os nossos encontros.

II - Espaço - Kinesfera

Seguindo as idéias de Laban, Newlove & Dalby (2004) dizem que é a geometria que nos fornece uma imagem tangível do espaço. As salas onde vivemos são figuras geométricas e nós vivemos seguindo as posições das portas e janelas. Sem as formas geométricas, o espaço passa a ser um oco, um vazio imensurável.

Laban via o movimento como uma espécie de arquitetura viva, pois ao mover-se o homem desenha formas e linhas no espaço:

... o movimento é constituído pelo trajeto entre diferentes pontos no espaço e não por uma sucessão de poses. O espaço é um aspecto oculto do movimento e o movimento é um aspecto visível do espaço.

(Laban, 1966 *in* RENGEL, 2003)

Laban desenvolveu um estudo específico para tratar do movimento do corpo no espaço, a Corêutica. Neste estudo, ele aplicou conhecimentos vigentes no início do século XX, de Arquitetura, Matemática e Natureza que buscavam uma interação entre Arte e Ciência.

Kinesfera (também chamada de cinesfera) é espaço pessoal, é a esfera dentro da qual acontece o movimento. Cada indivíduo possui a sua própria kinesfera, ou seja, o espaço em volta do corpo no qual e com o qual ele se move. Para onde quer que nós nos movimentemos, “carregamos” nossas kinesferas com a gente.

Espacialmente, o tamanho da kinesfera é delimitado pelo alcance dos membros e outras partes do corpo do sujeito quando se estendem normalmente para longe do eixo central do corpo, em qualquer direção sempre com apoios fixos.

Newlove & Dalby (2004) acrescentam que fora da kinesfera há o espaço geral – meio ou área na qual a ação ocorre ou se inclui. Apesar de a kinesfera poder ser delimitada objetivamente no espaço, a sua percepção está mais relacionada a uma sensação pessoal, muitas vezes subjetiva e nem sempre visível aos olhos alheios. Por este motivo, o seu tamanho pode oscilar por vários fatores: hábitos culturais, espaço físico onde está inserido, sensações como medo, mal ou bem-estar, aspectos psicológicos, etc. Sobre isso, Fernandes (2002) comenta:

Ao sentir-se ameaçada por seu meio, uma pessoa pode retrair-se, diminuindo sua kinesfera para proteger-se, ou, pelo contrário, aumentá-la em um mecanismo de ataque como defesa. Em um ônibus lotado, é muito difícil se manter uma kinesfera grande, pois o espaço interpessoal é mínimo e exige uma compressão do espaço pessoal. Dependendo da preferência pessoal, uma pessoa pode sentir-se muito desconfortável neste ambiente, ou sentir-se normal. Se ela tem uma preferência por uma kinesfera pequena, poderá sentir-se à vontade ou indiferente naquele ônibus lotado, ou em plena avenida de carnaval, cheia de gente. Já uma pessoa que tenha preferência por uma kinesfera grande, poderá sentir-se melhor com mais espaço vazio ao seu redor. E essas diferenças pessoais e sociais interagem com as culturais.
(FERNANDES, 2002, p. 166)

Vários desdobramentos têm sido pensados e pesquisados por profissionais que adotam o conceito de kinesfera em seus trabalhos. Para William Forsythe apud Rengel (2003), por exemplo, não existe só uma kinesfera – ele propõe o conceito de múltiplas kinesferas, em diferentes partes do corpo. Nesta abordagem, até mesmo uma falange teria a sua própria kinesfera.

Para esta pesquisa, pensei em abordar kinesfera relacionando-a tanto ao espaço pessoal como ao espaço coletivo, compartilhado. Eu acreditava que a problematização de atividades relacionadas a este tema poderia desencadear reflexões interessantes referentes ao espaço individual do músico que se funde com o instrumento, que por sua vez encontra-se inserido em outras esferas do espaço – em seu naipe de instrumentos, que faz parte da orquestra como um todo; orquestra que por sua vez se funde com platéia, que se insere na universidade, na cidade de São Carlos, no estado de São Paulo e assim por diante.

III- Espaço – Octaedro

Compreendendo o corpo em sua tridimensionalidade no espaço e influenciado por Platão, Laban adotou sólidos geométricos² com a idéia de “estruturar princípios de movimento do corpo no espaço” (FERNANDES, 2002) e com isso, desenvolver movimentos precisos e expressivos no espaço dentro da kinesfera³.

² Os sólidos geométricos foram chamados de cristais por Laban porque ele achava que a imagem de um cristal transparente favorecia a idéia de estar dentro dele se movimentando pelo espaço.

³ Espaço pessoal que circunda o corpo – vide kinesfera na página anterior.

São cinco os sólidos adotados por Laban na Corêutica: o cubo, o tetraedro, o octaedro, o dodecaedro, o icosaedro.

Escolhi para a proposta de intervenção algumas atividades relacionadas ao octaedro como forma de despertar a reflexão sobre o espaço. Este sólido é formado por oito faces e seis vértices. Estes seis vértices sugerem a orientação do movimento no espaço quando se pensa no corpo inserido no centro deste sólido.

As três dimensões do corpo (altura, largura, profundidade) determinam as direções do movimento para cima e para baixo (vértices 1 e 2), para os lados direito e esquerdo (vértices 3 e 4), para frente e para trás (vértices 5 e 6). Como a orientação no octaedro trata de uma forma de ocupação no espaço, considereei pertinente abordar este elemento para dar continuidade ao trabalho iniciado com *kinesfera*.

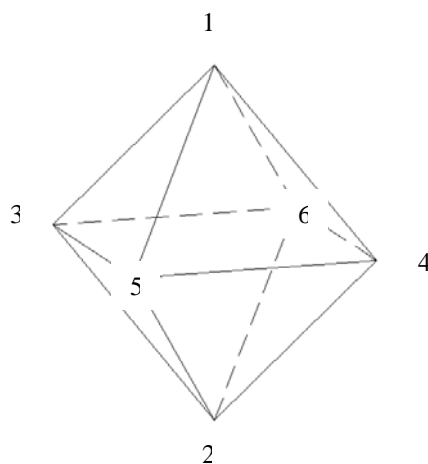


Figura 2. Octaedro

Este elemento também foi eleito devido a uma solicitação apresentada pela regente na época de desenvolvimento da pesquisa: ela gostaria que os músicos da orquestra se escutassem mais, percebessem e identificassem a origem e qualidade do som emitido pelos diferentes instrumentos durante a prática musical na orquestra.

Em uma prática musical coletiva é muito importante que se perceba o grupo em sua totalidade e as partes que o compõem. Diante de um grupo tão grande como uma orquestra, é comum que cada músico se dirija ao seu respectivo lugar, e ali permaneça durante todo o ensaio atento ao seu desempenho individual e/ ou ao do naipe

ao qual faz parte. Na minha experiência como integrante da Orquestra Experimental, as aproximações geralmente se dão em pequenos grupos, por afinidades que nem sempre dizem respeito à prática musical em si.

Logo, o tema Espaço-Octaedro poderia conduzir a questões referentes a “Relacionamentos”, que conforme já foi dito, perpassa os sete elementos do movimento contemplados nesta investigação.

IV – Espaço – Forma

Forma é um dos meios de manifestação do corpo no espaço. O desenho do corpo pode ser percebido tanto em movimento como em condição estática (não-movimento). Na forma, as linhas curvas e retas estão presentes no próprio corpo.

Preston-Dunlop (1998) exemplifica este conceito dizendo que a posição em pé é uma forma corporal vertical e que uma inclinação da cabeça é considerada uma forma corporal oblíqua. O desenho da forma se completa no próprio corpo do sujeito ou na relação com outro corpo, ou com o espaço ou ainda com um objeto, tal como uma cadeira ou um chapéu.

A mesma autora amplia a concepção de forma dizendo que sustentar o corpo em uma forma é mais do que parar, é um estar parado preparado para entrar em ação, com intenção para o movimento.

Pensando nisso e observando os músicos com os seus instrumentos, percebi muitas formas corporais presentes na orquestra. Cada instrumento “convida” o músico a se colocar em uma determinada postura, estabelecendo assim uma forma específica.

O contrabaixo acústico por exemplo, deve ser tocado em pé e apoiado a frente do músico, propõe uma forma mais simétrica em kinesfera mais ampla. Já o violino geralmente é tocado na posição sentada, exige uma ligeira rotação do pescoço e braços sustentados ao lado do corpo, gerando uma forma mais assimétrica em kinesfera mais reduzida.

No entanto, esta forma não pode permanecer estática, já que o som é gerado pelo movimento do músico. Movimento e não-movimento se articulam entre sons e silêncios que compõem a música.

Para se tocar um instrumento, geralmente os movimentos se concentram nas extremidades do corpo (mãos, dedos, pés). Nos ensaios pude observar que muitas vezes as formas do corpo como um todo acabam se deformando, enquanto os movimentos se mantêm nas extremidades.

Fiquei curiosa por saber se isso ocorria por cansaço traduzido na forma do corpo ou simplesmente pela falta de percepção das partes do corpo exigidas para a sua sustentação e não envolvidas diretamente na ação de tocar.

Como os músicos se percebem na forma corporal proporcionada pelo contato com o seu instrumento? Eles se vêem como uma única forma em uma espécie de fusão, ou percebem o instrumento como um objeto estático dissociado dos seus movimentos? Qual a relação que os músicos estabelecem entre som e silêncio e movimento e não-movimento respectivamente?

Foram estes os principais questionamentos que me levaram a propor o tema “forma” para esta investigação.

.....

V – Espaço – Projeção

De acordo com Preston-Dunlop (1998), projeções não são reais, são linhas virtuais que aparecem na dança. Uma forma corporal pode ser projetada ou não no espaço dependendo da energia com que é realizada. Esta energia pode ser percebida por meio da expressão dos olhos e da face. Todos nós sabemos reconhecer uma expressão no olhar que se projeta em direção a alguma coisa, bem como identificar quando somos foco de atenção de alguém.

Com base em pesquisas realizadas por Preston-Dunlop, Marques (2000) diz que projeções espaciais são espaços fora do corpo (pessoal ou geral) que são delineados pelo olhar do intérprete e podem ser diretas ou indiretas. O olhar constante, direcionado para um único ponto é chamado de foco **direto**. Quando o olhar é expandido para vários pontos ao mesmo tempo, é chamado de **indireto ou multifocado**. Há ainda a possibilidade de um olhar sem foco específico em ponto algum do espaço geral, um olhar “nublado” que olha, mas não vê.

Por meio da projeção, o intérprete estabelece contato com o espectador direcionando o olhar do espectador, ou seja, “contando” para onde ele deve focalizar o

seu olhar. A projeção espacial também estabelece contato entre os intérpretes e entre intérprete e espaço geral.

Eu vinha observando e sentindo que em uma orquestra, o músico precisa se manter focado em muitas coisas ao mesmo tempo - partitura, instrumento, regente, orquestra como um todo - e me perguntava se ele se percebia nesta condição de multifocado. No meu caso, sentia que muitas vezes meu olhar se perdia, se tornava vago, gerando uma relação de introspecção – eu comigo mesma – que certamente refletia na qualidade da interação com o grupo.

Boa parte da comunicação durante o ensaio ocorre em nível não verbal e muitas coisas são “ditas” com os olhares. Achei que seria interessante explicitar este fato e discutir como são compreendidas as diferentes mensagens trocadas entre os músicos, entre regente e músicos, entre músicos e platéia, etc.

O que contam estes olhares sobre a prática musical em si e sobre as relações interpessoais foi a principal questão que me motivou a propor o tema projeção espacial para intervenção.

.....

VI – Dinâmica – Tempo

Também chamado de “Energia” ou “Expressividade”, o componente “Dinâmica” - uma das pontas da estrela- é entendido como o colorido da dança, o que confere expressividade ao movimento.

A teoria de Laban sobre “Esforço” é uma ferramenta para que as dinâmicas sejam reconhecidas no movimento. Laban decompõe esforço em quatro fatores⁴:

⁴ Apresento as várias nomenclaturas encontradas no referencial teórico, mas daqui em diante passo a utilizar as que têm sido mais frequentemente por mim utilizadas em função das minhas experiências no Instituto Caleidos e dos estudos e discussões geradas neste contexto.

FATOR DO ESFORÇO	CLASSIFICAÇÃO
Peso	ativo leve ou firme OU passivo fraco ou pesado
Tempo	sustentado/ prolongado/ lento OU súbito/ repentino/ rápido
Espaço	flexível/ indireto OU direto
Fluência	livre OU controlada/ interrompida/ obstruída

Quadro 2. Fatores do Esforço ou Dinâmica (Laban)

Articulados e coordenados, os fatores peso, tempo, espaço e fluência constituem o componente Dinâmica⁵ que responde à pergunta “Como se move?”. As dinâmicas revelam atitudes internas e podem ser percebidas tanto objetivamente (o que é observado/ descrito pelo outro) como subjetivamente (o que é percebido internamente).

Os fatores do esforço peso, tempo e espaço podem ser combinados dois a dois, ou três a três formando oito ações básicas do esforço, classificadas por Laban em socar, chicotear, flutuar, deslizar, torcer, pressionar, chacoalhar e pontuar.

⁵ Vide estrela do movimento na página 37.

Para esta investigação optei por trabalhar especificamente com os fatores “tempo” e “peso” por serem frequentemente tratados em contexto de prática musical, e apresentarem uma relação direta com os parâmetros sonoros (duração e intensidade) e com dinâmica em música.

Marques (2000) sintetiza a idéia de fator tempo, contando que este responde sobre a qualidade do movimento referente a “quando”. “Tempo” contempla componentes objetivos (velocidade, aceleração ou desaceleração) e subjetivos (sensação de duração curta ou prolongada). Os movimentos rápidos, que dão a sensação de curta duração, são classificados como **repentinos**. Os movimentos lentos, que dão a sensação de infinidade são classificados como **prolongados**.

Newlove (1993), aluna e assistente de Laban conta que ficou encantada quando o mestre lhe introduziu o conceito “tempo” por meio de histórias sobre a aceleração dos giros dos dervixes, sobre estratégias utilizadas pelos gregos para controlar o tempo nas peças de teatro, sobre a função do dia e da noite e das estações do ano na vida do homem para que ele se situe no tempo, além da inter-relação dos planetas com o mundo molecular.

A autora compartilha também suas reflexões sobre a relação do homem ocidental com o tempo nos dias atuais: os meios de transporte cada vez mais rápidos, a mudança de relação com a noite diante da iluminação artificial, a precisão matemática das vinte e quatro horas do relógio que governam a vida diária. Continuando nesta linha de raciocínio, Newlove (1993) diz que o tempo pode ser tanto objetivo como subjetivo, ou seja, relaciona a percepção que temos sobre o tempo (que passa rápido ou vagorosamente, que é muito ou pouco, etc.) com a do tempo que pode ser medido pelo relógio, calendário, etc.

Um mesmo paralelo pode ser feito com a música: o tempo dos sons pode ser medido pelas figuras de duração (semibreves, mínimas, semínimas, colcheias, etc.) e o andamento da música pelo metrônomo. No entanto, como a música (não eletrônica) a executada/ produzida pelo ser humano, carrega inevitavelmente esta subjetividade inerente ao tempo.

Algumas questões que me mobilizaram a abordar o tema com o intuito de compartilhar estas diferentes percepções relacionadas ao fator “Tempo”: Como se sentem os músicos em relação aos andamentos ditados para as músicas? Quem é mais acelerado ou desacelerado e quais as implicações desse “tempo pessoal” para a prática musical coletiva?

VII – Dinâmica – Peso

De acordo com Marques (2000), o fator “Peso” responde, informa sobre a qualidade do movimento relacionado ao “o quê”. Este fator dá atenção às intenções do sujeito no espaço e trabalha a massa corporal em relação à força da gravidade. Mesmo quando o corpo parece estar estático, uma força é necessária para que ele se mantenha na posição.

Firme e leve são variações do peso ativo que inclui todas as nuances decorrentes destas polaridades. É possível identificar variações do peso ativo observando o peso utilizado na relação com as pessoas e objetos: um empurrão gentil em relação ao ato de empurrar um piano. Ambos oferecem resistência, mas demandam pesos diferentes para serem empurrados. O peso leve é necessário para brindar com taças de cristal ou acariciar um bebê. Já o peso firme é utilizado em muitos golpes de artes marciais, bem como em muitas outras ações cotidianas.

De modo geral, o peso firme encontra resistência no espaço, exige o uso vigoroso do corpo. O leve não encontra resistência no espaço, transmite a sensação de leveza.

O fator “Peso” também pode ser classificado como passivo quando cede à força da gravidade. O peso passivo é classificado em fraco ou pesado. Um clássico exemplo de movimento com peso passivo pesado é o desmaio e do fraco, uma folha caindo de uma árvore.

O componente objetivo de peso está relacionado ao trabalho com a resistência, enquanto o componente subjetivo refere-se à sensação de peso (firme) e ausência de peso (leve). Sentimo-nos leves ou pesados dependendo do clima, do espaço físico, das motivações, das pessoas que estão conosco, etc.

Diferenciando peso em quilos do fator “Peso”, Fernandes (2002) diz que uma pessoa pode ser pesada e ser expressivamente leve, enquanto uma pessoa magra pode ser forte.

Existem também as afinidades, tendências entre os fatores de esforço e espaço/ corpo. Pode-se dizer que um movimento executado com peso firme tende a ser direcionado para baixo, e utilizar partes do corpo específicas como pés e pernas. Já o peso leve convida o movimento para se direcionar ao alto e para fazer uso de partes do

corpo como dedos das mãos e braços. A consciência destas afinidades e dos fatores do esforço de forma dissociada possibilita que se desenvolva domínio sobre o movimento.

Considerarei “Peso” um tema interessante para ser desenvolvido na pesquisa porque muitas vezes observo estas tendências/ afinidades e possibilidades de dissociação de fatores representadas sonoramente nas práticas musicais. É como se o som tornasse o movimento audível. Este fator está intimamente relacionado ao conceito de intensidade do som, cujas nuances são chamadas de *forte*, *fortissimo*, *piano*, *pianissimo*, *crescendo*, *decrescendo*.

No caso da regência, o gesto tem que traduzir os sons produzidos pela orquestra. Quando a intenção de peso do movimento do regente está clara e consegue ser percebida e traduzida em forma de som pelos músicos? A intenção de movimento do músico para produzir um som forte é necessariamente firme e vice-versa? Como se sentem os músicos em relação a músicas de sonoridade mais forte e/ ou mais fraca? Estas foram questões que me levaram a abordar o fator “Peso” na pesquisa.

.....

Relacionamentos

Para Preston-Dunlop (1998), “Relacionamentos” em dança são vistos pela audiência, e podem ou não serem sentidos pelos dançarinos.

Os relacionamentos podem acontecer em vários níveis:

- No próprio corpo: por meio da co-ordenação de partes do corpo (coordenação motora);
- Entre corpo todo e partes enfatizadas;
- Por meio das ações corporais ou dinâmicas (peso, tempo, espaço, fluência): executando movimentos iguais ou diferentes. Exemplo: quando um dançarino passa pelo outro no espaço ou o toca transmitindo uma sensação de envolvimento;
- Pelo espaço: direções, uso de retas e curvas, projeção, níveis alto, médio, baixo, localização próxima ou distante, etc.
- Pelo tempo: uníssono (movimentos sincronizados) ou cânone (um movimento após o outro)

Como o componente do movimento “Relacionamentos” se articula com os outros contemplados na pesquisa - corpo, dinâmicas e espaço - este tema foi adotado para ser desenvolvido de forma transversal, ou seja, perpassando todos os outros temas.

Este componente é particularmente relevante para a investigação já que seu objetivo central é verificar como as práticas e reflexões em dança podem contribuir para percepção de si mesmo, do outro e do significado da prática musical no contexto de orquestra comunitária.

Na minha visão, neste meio, os relacionamentos encontram-se presentes em todos os âmbitos falados acima: na relação consigo mesmo, na interação com os outros músicos, com o regente, com o instrumento musical, com a platéia, com o espaço e com a música. Explicitados via dança poderiam gerar ricas reflexões.

.....

2.2. Metodologia adotada para intervenção:

Os estudos e práticas de Laban sobre dança, movimento e ser humano ainda hoje encontram-se vivos em várias partes do mundo. No entanto, muitas vezes estes saberes são reproduzidos ingenuamente e acabam se caracterizando por um modo de pensar inerente ao local e período em que ele viveu - Modernismo Europeu. Marques (2002) fala que seria extremamente ingênuo, portanto, trazermos hoje as propostas de Laban para o contexto educacional sem que dissolvamos e datemos seus princípios filosóficos e educacionais.

Em busca de coerência entre as concepções de Educação e Dança e o caráter humanizador da pesquisa e da Orquestra Experimental da UFSCar, não faria sentido nesta intervenção adotar uma metodologia de ensino em dança que não considerasse esta re-significação da obra de Laban e/ ou impossibilitasse o diálogo entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa.

Sendo assim, a Metodologia de Ensino Arte no Contexto/ Dança (MARQUES, 1999) foi base para a intervenção dessa pesquisa. Articulando pressupostos de Freire e Laban, esta metodologia propõe uma releitura dos

ensinamentos de Laban porque considera que estes só continuam fazendo sentido na formação do artista-docente-cidadão se forem re-contextualizadas no século XXI.

Resgato aqui a afirmação de Fiori (1986) para reforçar minha escolha: “O homem que permanece prisioneiro de formas estáticas, resiste ao movimento de sua historicização: hominizado não se humaniza”. Marques (2000-2007) propõe que a dança seja trabalhada com base na idéia de que os alunos são co-criadores da dança e do mundo que é múltiplo e encontra-se em constante transformação.

Desse modo, a Metodologia de Ensino Arte no Contexto/ Dança alicerçado no tripé arte-ensino-sociedade, indica caminhos para que professores possam trabalhar conteúdos específicos da dança em consonância com conceitos de corpo, dança e educação relevantes e significativos para o cidadão do mundo contemporâneo que vive, dialoga e (re) constrói o mundo. A dança nesse caso é trabalhada como espaço para entender a nós mesmo, aos outros e ao mundo, e não para esquecer-los.

Dedico esse trecho do texto para apresentação das idéias centrais desta proposta metodológica. Quatro são os princípios, que de forma articulada, embasam a Metodologia Dança no Contexto (MARQUES, 2007):

I - Problematização:

Apoiada na concepção de Paulo Freire, a problematização no caso é proposta não só pela fala, mas também pelo corpo. O diálogo problematizador utiliza questões como “Por quê? Gostou/ Não gostou? E se fosse diferente? Quero mudar?”, e desse modo, possibilita olhar de várias formas para si mesmo, para a dança, para os outros e para o mundo Na dança questionar também pode ser entendido como experimentar uma mesma proposta de diferentes maneiras: mudando a relação com o espaço, a dinâmica do movimento, a relação com quem se dança, etc.

II – Articulação:

Trata-se da criação de uma rede que visa desenvolver a dança “em conexão a” ao invés de “isolado de”, possibilitando:

- **Conectar-se ao corpo** por meio de propostas que permitam sentir o próprio corpo e pensar sobre ele. Várias abordagens de Educação Somática podem ser eficazes neste

âmbito desde que abordadas sob uma perspectiva crítica – não como meros procedimentos aplicados como receitas.

- **Conectar-se à dança** compreendendo-a como linguagem estética e artística desenvolvida não só pelo fazer, mas também pelo criar e apreciar. Dança muitas vezes é entendida como atividade física, lazer, ou instrumento para promoção de bem-estar. Marques (2007) diz que isso tudo só é possível porque dança é arte em si.

- **Conectar os conteúdos da dança entre si** integrando conhecimento anatômico, cinesiológico, histórico-cultural, musical, etc. na própria prática.

- **Conectar um ao outro** propondo que as pessoas de fato compartilhem a dança, e não estejam somente próximas corporalmente umas às outras. Reconhecer e apreciar os movimentos propostos pelos outros, trocar idéias e *feedbacks* são meios para construir um ambiente social favorável para o desenvolvimento da dança e também da sociedade.

- **Conectar-se à sociedade** por meio do diálogo com os valores, crenças e rotinas das pessoas envolvidas na dança. Dentro desta compreensão, a dança não deve ser significado de espaço para isolamento social, mas sim de parte integrada à vida e à sociedade.

III – Crítica

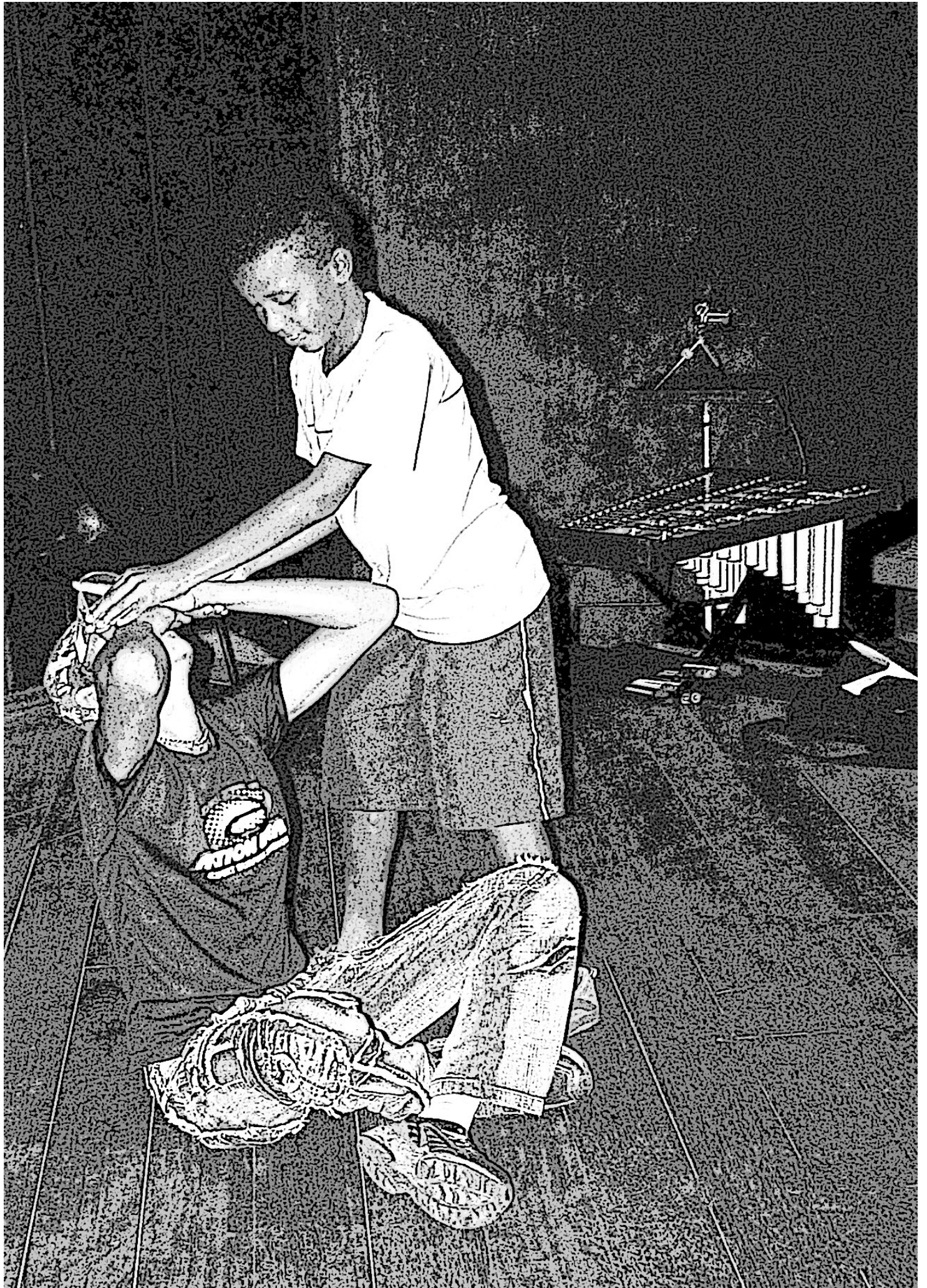
Também com base na concepção de Paulo Freire, ser crítico aqui é a capacidade de distanciar-se, refletir e olhar para as próprias experiências com clareza e profundidade. Desse modo, o ser crítico se opõe ao ser ingênuo que em dança corresponde àquele que incorpora técnicas, valores e estilos sem questionamentos, como verdades universais.

IV - Transformação

Na Arte a transformação se dá por meio da criação. Uma proposta de ensino de dança que se restrinja à reprodução descontextualizada de repertório não possibilita transformação – criação do novo a partir de algo que já existe. Dentro desta metodologia há espaço para que se explore a própria dança, se experimentem coisas novas e se recriem as já conhecidas.

Vale lembrar que “os princípios aqui sugeridos pretendem abrir caminhos para que o professor de dança a) crie seus próprios procedimentos para ensinar; b) organize suas aulas de dança de acordo com o seu grupo de alunos; c) imprima seu próprio estilo de ensinar.” (MARQUES, 2007, p. 148 – tradução minha).

No próximo Capítulo, o leitor verá que a intervenção dessa pesquisa está “encharcada” das concepções da Metodologia de Ensino Arte no Contexto/ Dança a qual tenho vivenciado juntamente à Profa. Dra. Isabel Marques nos papéis de dançarina profissional, aluna e professora de dança desde 2003.



CAPÍTULO 3

Trajectoria metodológica da pesquisa

Introdução

Minhas experiências como educadora de dança atuante em ambientes de formação musical vinham evidenciando que atividades que levam um grupo a se deslocar caminhando em um pulso comum, explorar possibilidades de movimentos e formas corporais e experimentar diferentes relações com o espaço e com as pessoas promovem um ambiente alegre e prazeroso, e dependendo de como são conduzidas, também possibilitam autoconhecimento e integração de grupo, além do desenvolvimento de habilidades musicais.

A experiência aliada à reflexão e aos estudos foi me levando ao aprimoramento em práticas desta natureza. Sempre presente em espaços de Educação Musical, fui percebendo que a dança que eu propunha era mais do que uma ferramenta para desenvolvimento de habilidades musicais. Na medida em que a dança dialogava com a música, juntas estas linguagens favoreciam o desenvolvimento humano de quem as vivenciava.

Durante algum tempo estas constatações, feitas de um modo bastante solitário, foram suficientes para manter minha motivação e prática na área. No entanto, um pouco antes do ingresso no curso de mestrado, dei-me conta de que estas percepções eram muito particulares – era meu olhar (reforçado positivamente por simpatizantes) sobre a minha própria prática. Será que as pessoas que vivenciavam estas práticas a percebiam e se percebiam da mesma forma que eu?

O desafio de escutar e dialogar de forma sistemática com a minha própria prática profissional e com as pessoas nela envolvidas foi lançado com o início desta pesquisa qualitativa. Segundo Bogdan (1991), a pesquisa qualitativa tem como característica a preocupação com o contexto e a história natural em que os participantes estão inseridos, e onde o pesquisador é um intérprete das relações que se dão neste ambiente educativo, considerando a perspectiva, a opinião e o sentido que os participantes dão àquele espaço de aprendizagem.

Este Terceiro Capítulo contempla meu relato sobre o percurso de buscas e escolhas relacionadas a “onde, com quem e como” de todo o processo da investigação. Este percurso foi sendo construído na medida em que a pesquisa foi acontecendo e procurou conciliar o tempo cronológico destinado à realização do mestrado com a minha necessidade de saber o quê e como músicos percebem e se percebem em práticas envolvendo dança e movimento.

Em linhas gerais, a trajetória metodológica desta pesquisa se deu nas seguintes etapas:

- 1^a) Aproximação do campo: inserção como participante da orquestra comunitária
- 2^o) Elaboração da proposta de intervenção e convite aos participantes
- 3^a) Intervenção: encontros para coleta de dados
- 4^a) Organização dos dados
- 5^a) Discussão dos dados

3.1. Procedimentos de registro, organização e análise dos dados

Os procedimentos utilizados para registro dos dados da investigação foram: diário de campo e filmagem.

O diário de campo foi ferramenta fundamental no registro tanto para descrição como para reflexão pessoal do processo vivenciado ao longo da pesquisa. Para Otávio Cruz Neto apud MINAYO (2001), o diário de campo é um instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando. Nele podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas. Para mim a prática de registro no diário foi uma forma de dialogar comigo mesma sobre a pesquisa e sobre a forma como esta estava sendo encaminhada.

Durante os dois meses de fase de aproximação/ inserção na orquestra, fiz registro semanal no diário relatando as minhas percepções sobre a experiência como integrante da orquestra. Estes registros iniciais incluíam minhas impressões sobre o grupo, sobre os músicos e sobre como eu me sentia inserida no naipe das flautas doces.

Já na fase de intervenção, o diário foi escrito após cada encontro. As reflexões geradas por meio desta prática influenciaram significativamente o planejamento e a condução dos encontros de intervenção.

Como o diário havia sido construído de forma espontânea, continha muitos comentários, pensamentos e sentimentos que não estavam relacionados aos elementos do movimento previstos para análise. Assim, fiz uma espécie de “filtro” dos dados utilizando o quadro mostrado logo abaixo.

O que percebi/ senti	O que vi e ouvi
-----------------------------	------------------------

Quadro 3. Exemplo de quadro utilizado na análise inicial dos dados¹

A estrutura deste quadro foi pensada para diferenciar o que havia sido dito pelos participantes das minhas reflexões pessoais, ou seja, o que se referia ao meu processo individual na pesquisa do que era relatado pelos participantes. Segue abaixo um exemplo:

O que percebi/ senti	O que vi e ouvi
“A roda de conversa final foi produtiva: todos se manifestaram – Patrícia, Gabrielle e Luciano relacionaram as direções no espaço com a prática musical na orquestra quase que imediatamente após minha pergunta (problematização)”	“Luciano descreveu prontamente todas as pessoas, naipes e objetos que estão dispostos à sua frente, atrás, ao lado. Patrícia fez o mesmo. Gabrielle disse que não sabia, mas que iria começar a prestar atenção”

Quadro 4. Exemplo do quadro utilizado em análise inicial dos dados

¹ Este modelo de quadro foi inspirado em modelo apresentado pela Profa Dra. Petronilha Silva em aula da disciplina Práticas Sociais e Processos Educativos (2º Semestre/ 2007)

Logo, vi que não seria possível fazer este tipo de separação dos dados, pois o que aparecia no registro sobre o outro era também o meu olhar. Percepções pessoais estavam imbricadas às percepções do grupo.

Além do registro em diário, os encontros de intervenção foram filmados com câmera-filmadora em posição fixa com tripé. Somente o primeiro encontro foi fotografado com câmera digital compacta pela orientadora da pesquisa Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly.

Ao me deparar com os registros do vídeo, percebi que realizar uma análise do corpo e do movimento dos participantes assim como havia previsto no início da pesquisa seria reforçar meu olhar (que tem uma formação específica em dança, corpo, educação) sobre a minha própria prática – justamente o que eu não desejava.

A solução encontrada para a análise e discussão foi me deter em dados coletados durante as rodas de conversa que incluíam falas, gestos e expressões faciais dos participantes. As rodas de conversa aconteciam nos últimos 15-20 minutos de cada encontro e estavam intimamente relacionadas às práticas corporais vivenciadas. Desse modo, os registros das atividades práticas de dança foram utilizados somente como recurso de memória.

Para a discussão qualitativa apresentada no Capítulo 4, utilizei dados obtidos nas anotações do diário de campo bem como os das transcrições de falas e gestos das rodas de conversa registradas em vídeo.

3.2. Aproximação e inserção no campo

A Orquestra Experimental da UFSCar é uma orquestra comunitária que existe como Projeto de Extensão desta universidade desde 1991. Este conjunto instrumental possui aproximadamente 100 integrantes que incluem professores e estudantes do curso de Licenciatura em Música, pessoas da comunidade universitária e da comunidade da cidade de São Carlos e região. Esta constituição caracteriza-se pela diversidade em vários aspectos: sócio-econômicos, culturais, musicais e etários.

Na primeira etapa da pesquisa, eu me inseri nesta prática musical coletiva com o intuito de estabelecer um contato inicial com os seus integrantes, conhecer a dinâmica dos ensaios e averiguar a viabilidade da realização da pesquisa neste contexto.

Durante dois meses (março e abril de 2008), participei regularmente² dos ensaios às segundas e quartas-feiras das 19h às 20h30min tocando flauta doce soprano. Flauta doce não faz parte do rol de instrumentos de uma Orquestra usual. No caso da Orquestra Experimental da UFSCar, trata-se do naipe de instrumento que acolhe muitos recém-ingressos na orquestra. Na época o naipe era composto primordialmente por crianças e jovens alunos do curso de graduação Licenciatura em Música

No ano da pesquisa, a orquestra estava passando por um momento de adaptação. A Pequena Orquestra (constituída por crianças e adolescentes oriundas de turmas de musicalização do Programa de Extensão de Educação Musical da UFSCar) havia sido fundida recentemente à Orquestra Experimental.

Em função desta fusão, a diversidade do grupo estava bastante evidente – crianças, graduandos, integrantes antigos e novatos, etc. O contexto era de certo estranhamento tanto por parte dos ex-integrantes da Pequena Orquestra como para os integrantes da Orquestra Experimental devido às mudanças em relação à rotina, à dinâmica dos ensaios, ao repertório, etc.

Este período de atuação como observadora participante foi muito importante, pois além de proporcionar conhecimento do grupo, me aproximou de algumas dificuldades e necessidades que me mobilizaram a contribuir para o bom funcionamento do grupo. Naturalmente passei a auxiliar alguns integrantes menos experientes que se sentavam próximos a mim, na organização e leitura das partituras, montagem e desmontagem de estantes, compreensão dos comandos da regência (entradas, pausas, dinâmicas).

Um dos fortes motivos que me levou a desenvolver a pesquisa neste contexto foi justamente o desejo de contribuir com este processo de reestruturação e reconstrução da identidade do grupo. Grupo no qual o objetivo musical encontra-se intimamente atrelado ao desenvolvimento humano de seus integrantes.

² Permaneci como flautista doce após a fase de aproximação, durante toda a fase de intervenção, e ainda hoje, mesmo após finalização da pesquisa.

Destaco a seguir alguns momentos desta etapa de aproximação e conhecimento do grupo que foram determinantes para a forma como a pesquisa foi encaminhada. Os registros do meu diário de campo durante este período relatam:

Eu e o naipe das flautas doce soprano...

Percebo que há muitas outras coisas além da prática musical propriamente dita que acontecem durante o ensaio: conversas sobre assuntos não relacionados à orquestra e/ou à prática musical, troca de lugares com intuito de aproximar-se ou distanciar-se de alguém, saídas/ ausências em momentos inapropriados, manifestações de insegurança, dúvidas que imobilizam, etc.

Tenho visto a convivência no grupo como uma grande oportunidade de troca.

Antes dos ensaios ...

Sempre chego alguns minutos antes para observar como os músicos se preparam para o ensaio, especialmente às segundas-feiras – horário mais viável para mim. Vejo, que em geral, o que fazem neste momento antes do ensaio é cuidar da afinação dos instrumentos, estudar trechos das músicas do repertório atual da orquestra, improvisar descontraidamente em pequenos grupos, organizar partituras, conversar com os colegas. Parece que vários músicos gostam de chegar antes do início formal do ensaio: vejo como um momento de encontro, de descontração, de alegria compartilhada.

Confesso que este momento tem sido o mais apropriado para conhecer as pessoas, perguntar seus nomes, falar sobre mim, saber de onde elas vêm, há quanto tempo tocam na orquestra, esclarecer dúvidas sobre execução de algumas músicas, etc.

Quadro 5. Trechos do diário de campo – período de aproximação/ inserção no campo da pesquisa

Joly (2008) reforça a minha percepção em relação à função da orquestra que transcende aprendizagens estritamente musicais. A autora diz que assim como outras orquestras comunitárias, a Orquestra Experimental da UFSCar visa não somente

aprendizagem musical, mas também aprendizagens importantes para o desenvolvimento social de seus componentes. Segundo a autora:

Este direcionamento de olhar, voltado para as aprendizagens através do diálogo proporciona ampliar os objetivos da prática de orquestra, recriando uma prática musical que faz uso do espaço musical com o objetivo de aglutinar pessoas para aprender. Nesse mesmo fazer, a participação na orquestra reorganiza a ordem social ao colocar jovens e adultos, pobres e ricos, alegres e tristes, músicos experientes e não experientes em um mesmo espaço que ora é conciliador, ora é conflitante, mas que os mantém unidos buscando caminhos de liberdade de expressão.

(JOLY, 2008, p. 34)

Em síntese, é possível dizer que este diálogo gerado pelo fazer musical e pela convivência em situações de ensaios, concertos, conversas, viagens, etc. geram crescimento musical e humano. Verifico que esta compreensão sobre a prática musical adotada pela Orquestra Experimental da UFSCar vai ao encontro do que diz Kater (2004) ao afirmar que a Educação Musical carrega a tarefa tanto de desenvolvimento da musicalidade e da formação musical quanto o aprimoramento humano dos cidadãos pela música. O autor complementa dizendo que no caso de projetos que agregam indivíduos de diferentes origens sócio-culturais, a educação musical representa uma alternativa para o desenvolvimento individual e de socialização.

Com a minha participação na orquestra também pude compreender que para se manter a organização de um ensaio com tantos integrantes, nem sempre é possível dar espaço para que os músicos compartilhem com o grupo as percepções individuais sobre a prática musical. Os diálogos para compartilhar estas percepções durante o ensaio acontecem nos olhares, nas expressões faciais e nos comentários de poucas palavras. Logo percebi que estes momentos que antecediam e sucediam os ensaios eram preciosos não somente para que as pessoas se conhecessem e interagissem, mas também para que compartilhassem suas reflexões sobre a prática musical em si.

Os trechos do diário de campo apresentados a seguir no quadro 2 contêm grifos feitos com o objetivo de aproximar o meu olhar ao do leitor. Os trechos em destaque se referem a aspectos inerentes à prática musical na orquestra que se relacionam com movimento, corpo e espaço. A observação destes e outros aspectos me conduziram às escolhas para a fase subsequente da pesquisa, isto é, a de intervenção.

Percebo também que especialmente as crianças estão atentas ao movimento global da orquestra, elas se detêm mais ao que está acontecendo à sua volta – estão sempre prestando atenção nos sons que vêm de outros naipes, nos movimentos dos músicos que estão à sua frente ou atrás, nas pessoas que entram ou saem. Por conta disso, muitas vezes esquecem o que deveriam estar fazendo, perdendo entradas na execução das músicas, por exemplo. Tenho procurado envolver as crianças de modo que elas compreendam e assumam os seus respectivos papéis na orquestra. Por outro lado, compreendo a riqueza de estímulos interessantes que este momento de ensaio proporciona, e elas me mostram/ despertam percepções, das quais provavelmente eu não me daria conta sozinha.

(...)

O ensaio propriamente dito envolve muita gente, é preciso manter uma organização, e meu contato acaba se restringindo aos integrantes do naipe do qual faço parte: o das flautas doce soprano.

(... ...)

Tenho procurado ficar entre Mateus, Wallace, Lucas e Vinicius que apresentam mais dificuldade para manter a concentração durante os ensaios: gostam de levantar e sair, não olham para a partitura, tocam em momentos de pausa etc.

(... ...)

De modo geral, as pessoas parecem motivadas, felizes. As mudanças de lugares têm sido essenciais. Foi importante para o naipe flautas doce ter saído da frente dos metais – estamos nos escutando melhor.

Quadro 6. Trechos do diário de campo – período de aproximação/ inserção no campo da pesquisa

Percepções como as elucidadas acima - posicionamento dos músicos no espaço, comunicação por meio da troca de olhares, foco de atenção dos músicos, diferenças de papéis na orquestra, etc. - dentre tantas outras vivenciadas durante a minha inserção no grupo bem como ao longo dos anos de contato com a Orquestra Experimental e outros espaços de prática musical coletiva, pautaram a opção pelos elementos de movimento que foram anunciados no capítulo anterior.

Em função do que foi vivenciado juntamente aos músicos aliado às leituras e reflexões que orientavam a pesquisa, o projeto inicial de mestrado foi modificado consideravelmente. Após dois meses de observação participante como integrante da orquestra, ficou decidido que a intervenção prevista na investigação se daria neste contexto.

Juntamente com a Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly, orientadora desta pesquisa e regente da orquestra, consideramos que seria viável criar um espaço e um momento específicos para a intervenção, ou seja, desvinculado do ensaio.

Decidido o formato da intervenção, fizemos o convite verbalmente a todos os integrantes da orquestra para averiguar os desejos e disponibilidades para fazer parte do trabalho que se daria semanalmente em encontros que antecederiam os ensaios – das 18 às 18h50min. Eu também conversei com os responsáveis pelas crianças e adolescentes.

Inicialmente, muitos integrantes da orquestra (não sei quantificar, mas calculo que em torno de trinta) demonstraram interesse em participar, mas decidiram que não, pois só poderiam se chegarem com 20-30 minutos de atraso em função do horário que coincidia com o jantar no restaurante universitário ou saída do colégio ou ainda incompatibilidade com horários dos ônibus.

Cheguei a pensar em mudança de dia da semana, mas por conta da indisponibilidade do espaço físico não foi possível apresentar uma alternativa. Eu também achava que seria mais interessante para as reflexões previstas para os encontros se estes acontecessem em momento próximo ao ensaio, e por isso não insisti em mudança.

Diante da situação colocada, optei por deixar os encontros abertos de modo que os músicos não precisassem assumir a participação em todos os encontros. Caso algum dia eles conseguissem chegar no horário previsto, poderiam aderir.

A participação voluntária era fundamental para a proposta, já que esta envolvia, além de uma disponibilidade física/ corporal, a vontade de estar junto. O convite foi reiterado ao grupo em três ensaios.

3.3. Intervenção

Para a fase de intervenção da pesquisa, propus sete encontros uma vez por semana, com duração de aproximadamente 50 minutos cada.

Sobre local e horário:

Os encontros aconteceram no Teatro de Bolso do Departamento de Artes e Comunicação da UFSCar, que é o mesmo espaço físico onde se dão os ensaios da orquestra. Devido ao tamanho da orquestra (aproximadamente 100 músicos com os respectivos instrumentos), para os ensaios, a orquestra se posiciona na platéia, e a regente juntamente com a equipe de 3-4 organizadores (professores e alunos do curso de Licenciatura em Música) permanecem no palco.

As atividades práticas de dança, bem como as rodas de conversas aconteceram sobre o palco do teatro – espaço considerado mais adequado para vivências corporais por ser plano, vazio (sem cadeiras) e amplo. Apesar de o espaço não ser ideal para práticas corporais, atende a necessidades mínimas para realização de trabalho desta natureza.

Os encontros foram realizados das 18 às 18h50min – horário que antecedia o ensaio às segundas-feiras. Assim como o horário, o local dos encontros foi escolhido muito fortemente em função de comodidade para os participantes. Sendo no local da orquestra, e horário que antecede o ensaio, não haveria necessidade que eles se deslocassem um dia extra exclusivamente para a atividade da pesquisa.

Também considerei positiva a realização neste formato por conta da proximidade física e temporal que se estabeleceu. Penso que a relação entre o que era vivenciado corporalmente com a prática musical na orquestra foi facilitada justamente pelo fato de estarem no próprio local do ensaio, e já se preparando para o ensaio que viria em seguida.

Sobre o material/ equipamento utilizado:

Em quase todos os encontros, utilizei um aparelho de som com *CD Player* e CDs com músicas, em sua maioria instrumental, consideradas facilitadoras das atividades de improvisação em dança.

Na discografia encontram-se Barbatuques, Bobby Mac Ferrin, Café Penguin Orchestra, Uakti, Wes. Este repertório de músicas era pensado e selecionado pela pesquisadora antes dos encontros, no momento de planejamento dos procedimentos práticos que seriam sugeridos ao grupo.

Também foram utilizados alguns instrumentos de percussão: pandeiro, xilofone, metalofone, claves, com o mesmo objetivo: facilitar o desenvolvimento das atividades de dança.

Sobre os participantes:

A proposta foi apresentada a todos os integrantes da orquestra, e não houve outro critério de seleção além do interesse e disponibilidade para participação voluntária.

O número de participantes a cada encontro foi variado. Em média, compareciam de cinco a oito participantes, com faixa etária que variou entre 10 e 28 anos. Todos os participantes freqüentavam o Programa de Educação Musical ou o Curso de Licenciatura em Música da UFSCar há pelo menos um ano.

Entre eles estiveram alunos e alunas do curso de Licenciatura em Música, uma professora da Licenciatura em Música, crianças e jovens da comunidade. Três crianças e dois jovens da comunidade participaram de todos os encontros.

Os nomes dos participantes que estiveram na maioria dos encontros são reais e foram autorizados pelos mesmos. Termos de consentimento foram devidamente assinados pelos participantes maiores de idade e pelos responsáveis no caso dos menores. São eles:

- Gabrielle: 11 anos, Flautista doce, recém-ingressa na Orquestra Experimental da UFSCar, passou pelo processo de Musicalização Infantil durante seis anos, e em 2007 fez parte de turma de ensino coletivo de cordas, na qual aprendia violino.

- Mateus: 10 anos flautista doce, integrante da Orquestra Experimental da UFSCar desde março de 2008. Ex-integrante da Pequena Orquestra (2007). Durante a pesquisa foi transferido para o naipe de percussão.

- Patrícia: idade entre 20-23 anos, xilofonista, integrante da Orquestra Experimental da UFSCar desde 2004. Antes disso, fez parte de trabalho de formação de orquestras para crianças de classes populares de São Carlos realizado pelo mesmo Programa de Educação Musical, no qual iniciou seus estudos em música.

- Luciano: idade entre 20-25 anos, violinista, integrante da Orquestra Experimental da UFSCar desde 2004. Antes disso, fez parte de trabalho de formação de orquestras para crianças de classes populares de São Carlos realizado pelo mesmo Programa de Educação Musical, no qual iniciou seus estudos em música.

- Wallace: 12 anos flautista doce, integrante da Orquestra Experimental da UFSCar desde março de 2008. Ex-integrante da Pequena Orquestra (2007).

As pessoas que participaram de apenas um encontro e não puderam ser consultadas aparecem com nomes fictícios e estavam cientes de que participavam de uma pesquisa.

Sobre os encontros

Sete encontros foram realizados durante o período de dois meses (maio e junho de 2008). Em cada um deles, eram desenvolvidas atividades práticas de dança seguidas por rodas de conversa.

A duração aproximada de cada encontro era 50 minutos. As práticas de dança duravam cerca de 30-35 minutos, e as rodas de conversa, 20 minutos.

As atividades desenvolvidas nos encontros foram planejadas e conduzidas por mim, pesquisadora dentro da abordagem da Metodologia de Ensino de Arte no Contexto/ Dança. Cada um dos encontros tratou de um tema específico com

base em sete elementos do Estudo do Movimento de Preston-Dunlop (1998) apresentados no quadro a seguir.

Os processos de escolha dos elementos, bem como suas definições são apresentados no Capítulo 2 – Dança em prática musical coletiva: a proposta adotada na pesquisa:

Elementos do movimento contemplados na pesquisa
I - Corpo: partes e todo – influência de um sobre o outro e vice-versa
II – Espaço: Kinesfera - espaço pessoal e espaço compartilhado. Espaço que amplia/ expande e reduz/ encolhe
III – Espaço: Orientação (octaedro) – para cima, para baixo, à direita, à esquerda, para trás, para frente
IV – Espaço: Forma: movimento e não-movimento / configuração do corpo no espaço
V – Espaço: Projeção espacial – olhar direto e indireto/ flexível/ multifocado
VI – Dinâmica: Tempo: repentino/súbito e sustentado/ prolongado; acelerado e desacelerado
VII – Dinâmica: Peso – ativo firme e leve; passivo pesado e fraco

Quadro 7. Elementos do movimento contemplados nos encontros da intervenção

É importante lembrar que o componente do estudo do movimento “**Relacionamentos**” foi desenvolvido de forma transversal, perpassando os sete elementos selecionados.

Sobre os procedimentos desenvolvidos nos encontros de intervenção

A estrutura básica dos encontros de intervenção foi:

A - Roda de conversa inicial:

Consistia em um breve momento para resgatar o que havia sido discutido na semana anterior bem como compartilhar possíveis percepções ocorridas na orquestra durante este período.

B - Atividades práticas de dança:

Neste momento eu propunha procedimentos que possibilitassem a experiência corporal do elemento do movimento estabelecido como tema para o encontro. As estratégias foram variadas e envolveram principalmente propostas de improvisação e composição em dança, realizadas individualmente, em duplas ou em grupo.

Como estratégia para que as experiências e percepções individuais fossem compartilhadas corporalmente entre os integrantes do grupo - os movimentos que tinham sido explorados individualmente ou em duplas eram mostrados para todo o grupo. Esta estratégia de compartilhar, geralmente proposta muito brevemente, garantia um momento de observação do movimento, do corpo e do espaço – fundamental para a formação em dança que não se dá somente pelo fazer, mas também pelas possibilidades de criar e apreciar.

Eu atuava de duas formas nas atividades: como condutora e também como participante realizando-as juntamente ao grupo, mas mesmo quando eu dançava junto, eu mantinha a condução da proposta por meio de orientações verbais.

Os procedimentos realizados a cada encontro são descritos logo a seguir.

C – Roda de conversa final:

Foco da investigação, a proposta deste momento era gerar reflexão a partir da seguinte questão feita ao grupo: Quais as possíveis relações entre a prática de dança vivenciada e a prática musical na orquestra?

Freire (1992) diz que a consciência crítica somente se dá com um processo educativo de conscientização. O processo de conscientização advém do

distanciamento para observação da própria existência. O diálogo promove consciência crítica do mundo vivido, o problematiza, o objetiva.

O principal objetivo das rodas de conversa era justamente promover espaço para compartilhar verbalmente reflexões, percepções e aprendizagens relacionadas ao que se vivencia no universo da dança e/ ou da música (linguagens não-verbais) que muitas vezes acabam não sendo ditas.

As manifestações na roda eram espontâneas e eu atuava como facilitadora da discussão, pensando e dialogando **com** o grupo, buscando o que propõe Freire (2005, p. 97) ao dizer que “Para o educador-educando dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.”

.....

A seguir são descritos de forma sucinta os procedimentos desenvolvidos no segundo momento de cada encontro (atividades práticas de dança). Não inclui rodas de conversa inicial e final.

A idéia de apresentar estes procedimentos é mostrar para o leitor a partir de quais vivências os participantes foram chegando às considerações compartilhadas nas rodas de conversa e discutidas no Capítulo 4 – Discussão e Resultados.

O repertório das atividades desenvolvidos na intervenção advém de várias fontes: aulas de dança vivenciadas no Trinity Laban e em outros espaços de Dança Contemporânea, cursos e aulas de dança e/ ou metodologia de ensino da dança no Instituto Caleidos, cursos de formação para Educadores Musicais, criações de aulas já ministradas, etc.

Vale dizer que estes procedimentos sempre foram adaptados, re-organizados e/ ou recriados em função do contexto onde se deu a intervenção.

As músicas utilizadas não aparecem especificadas propositalmente porque atuaram como facilitadoras nas propostas de improvisação e não como determinantes destes processos. Um dos desafios da intervenção era manter a atenção dos músicos-participantes no movimento em si. Sempre que eu percebia que a atenção do grupo estava sendo desviada para o estímulo sonoro musical ou que a música estava

conduzindo o processo de criação, eu modificava a música ou eliminava este recurso, pois a idéia era que a musicalidade surgisse do movimento e não o oposto.

.....

I - Primeiro encontro: “Conhecendo o grupo no corpo e na palavra”

Elemento do movimento adotado como tema: Corpo – partes e todo

- Atividade para apresentação:

I – Em roda, uma pessoa de cada vez, diz o seu próprio nome acompanhado por gesto (movimento sem deslocamento – ênfase em partes do corpo). O grupo reproduz o gesto logo em seguida, como um eco.

II – Na segunda rodada, o grupo reproduz o gesto sem som, ou seja, sem verbalizar o nome. É importante que os participantes fiquem atentos aos detalhes, às nuances do movimento proposto pelo colega: tempo, trajetória no espaço, peso, forma do corpo todo, etc.

- Exploração individual de possibilidades de movimentos corporais: enfoque ora nos movimentos que envolvem corpo todo, ora nos que envolvem partes do corpo.

- “Atividade do Boneco”: Em duplas, uma pessoa permanece em posição mais passiva enquanto a outra a manipula, procurando perceber quais as partes do corpo que se movem e onde estes movimentos são gerados (articulações). Para finalizar, o “manipulador” constrói uma “escultura”-forma no corpo do colega que o representasse na orquestra. Todos observam a esculturas, e depois os papéis nas duplas se invertem.

- Improvisação: Partes & Todo

I – Individualmente, fixando uma parte do corpo no chão ou na parede, os participantes criam movimentos com o corpo todo a partir desta posição.

II – Em duplas, fixando uma parte do corpo no corpo do outro, improvisam uma dança com as partes conectadas.

III – Para finalizar, todas as pessoas do grupo dão-se as mãos, formando uma grande roda e improvisando uma dança coletiva.

II - Segundo encontro: “O corpo no espaço e o espaço no corpo”

Elemento do movimento adotado como tema: Espaço – Kinesfera

- Percebendo o corpo no espaço: No primeiro momento, caminhar livremente pelo espaço e observar os corpos dos colegas enfocando ora as suas partes, ora o todo. Depois, continuar caminhando procurando perceber o espaço que o seu corpo ocupa em relação ao espaço físico e em relação às outras pessoas.

- Brincadeira de Estátua: Dançar com música e parar no silêncio. Ao parar, seguir a orientação da pesquisadora para ora ampliar ora diminuir o espaço pessoal (kinesfera)

- Apresentação e breve discussão sobre o conceito de “kinesfera” e/ ou espaço pessoal.

- Redoma sonora:

I – Individualmente, emitindo um som vocal simples e intermitente, delimitar o próprio espaço pessoal com movimentos dos membros. A idéia é demarcar o tamanho desta “redoma sonora” que envolve o corpo. No segundo momento, manter a mesma proposta, só que em deslocamento, procurando perceber e escutar as outras pessoas.

II – Encontrar alguém para formar dupla, e mantendo o som inicial, compor uma kinesfera conjunta, compartilhando seu espaço com o outro – uma mesma redoma envolvendo as duas pessoas.

III – Finalizar com todo o grupo construindo uma kinesfera coletiva (uma mesma redoma formada por vários sons diferentes).

- Exploração de possibilidades de movimento em kinesferas pequena, média e grande: Em grupos de cinco pessoas, quatro pessoas se posicionam ao redor de uma. Esta pessoa do centro movimentava-se neste espaço que é delimitado pelo grupo, iniciando com espaço bem reduzido, que lentamente vai sendo ampliado.

- Diálogo: em duplas, sentados de frente um para o outro, uma pessoa é designada ouvinte e a outra, relatora. Em um primeiro momento, o ouvinte escuta a fala do relator, cujo assunto é trivial (o que fez durante a manhã, por exemplo), com uma intenção de não compartilhar o espaço pessoal (eu dentro do meu próprio espaço, da minha esfera

individual). No segundo momento, a intenção passa a ser estar junto com fala – ouvinte e relator formando uma única esfera imaginária compartilhada entre ambos.

.....

III – Terceiro encontro: “Onde estou, para onde vou”

Elemento do movimento adotado como tema: Espaço – Orientação Octaedro

- Aquecimento: movimentação das articulações – perceber as partes do corpo que se localizam no alto, em baixo, ao lado, à frente e atrás do corpo.

- Orientação espacial na roda: Em roda, todo o grupo se desloca junto, ora para frente, ora para trás. Sem combinar à priori, a cada rodada uma determinada pessoa conduz o movimento, ora mais rápida, ora mais lentamente. Lembrar que a roda favorece a percepção de quem está conduzindo o movimento, pois é a disposição espacial circular que possibilita que todos se vejam.

- Orientação espacial em dispersão pelo espaço: A mesma da proposta acima, só que em dispersão pelo espaço. Ressaltar que neste momento, a atenção e percepção periférica são muito importantes.

- Espelho em oposição:

I – Em grupo, uma pessoa é mestre – quando este faz movimentos direcionados para o alto, o grupo faz movimentos direcionados para baixo. Se o mestre direciona os movimentos para a direita, o grupo deve ir para esquerda, e finalmente, se vai para frente, o grupo vai para trás.

II – Fazer o mesmo em duplas dançando espontaneamente. Os movimentos não precisam ser iguais, mas as direções devem ser em oposição.

- Apresentação do sólido “octaedro”: mostrar ilustração do sólido e relacioná-lo com a *kinesfera* (abordada no encontro anterior). Depois, executar a Escala de Defesa de Laban³.

³ Também chamada de escala dimensional, refere-se a uma sequência de movimentos que indica as locações que correspondem às seis direções da cruz tridimensional (RENGEL, 2003), ou seja, sequência

- Improvisação em duplas: com a opção de posicionar-se de frente, de costas ou ao lado do par, dançar livremente “brincando” com as possibilidades de mudança de direção.

IV – Quarto encontro: “Na forma, em movimento no som e no silêncio”

Elemento do movimento adotado como tema: Espaço – forma

- Andar e parar: Iniciar caminhando à vontade pelo espaço reconhecendo-o, observando-o, e procurando escutar os sons presentes no ambiente e fora dele. Alternar o ato de caminhar com paradas espontâneas. Depois, a atenção volta-se às pessoas que estão na sala.

No segundo momento, dando início ao jogo, sempre que uma pessoa parar, todos devem parar imediatamente. A mesma regra vale para retomar o caminhar – quando alguém parado volta a andar, todos fazem o mesmo. Assim que o grupo tiver alcançado um pulso comum, aumentar e/ ou diminuir o andamento.

Uma variação: o jogo é o mesmo, mas o comando para andar ou parar é um estímulo sonoro - palma ou um instrumento de pequena percussão.

- Estátua (brincadeira tradicional): Dançar conforme a música, parar no silêncio. Sugerir variações para as formas (grande, pequena, em equilíbrio, no nível baixo ou alto, etc.)

- Estátua ao contrário: Dançar no silêncio e parar na música.

- Diálogo corporal: Em duplas, uma pessoa “fala” com o corpo por meio de movimentos, e pára em uma forma bem definida. A outra responde corporalmente por meio de movimentos e quando quiser que o outro volte a “falar”, pára em uma forma. Dentro deste jogo entre formas estáticas e em movimento, estabelece-se o diálogo.

- Breve discussão sobre possibilidades de formas no corpo e no espaço: longilíneas, arredondadas, simétricas, assimétricas, torcidas, etc.

- Improvisação coletiva (todos sentados formando uma grande roda): Uma pessoa se movimenta em deslocamento ao centro da roda e logo “congela” em uma forma bem definida. Outra pessoa (sentada na roda), inspirada na forma apresentada pelo colega, movimenta-se em deslocamento até posicionar-se proximamente ao colega, reproduzindo a sua forma. A pessoa que havia proposto a forma inicialmente sai em movimento até sentar-se na roda. A pessoa que ficou no centro passa a se movimentar, e desse modo, repete-se o ciclo várias vezes.

.....

V - Quinto encontro: “O que os olhares dizem”

Elemento do movimento adotado como tema: Espaço – Projeção (olhar)

- Aquecimento: movimentar partes do corpo (articulações) ora olhando para elas, ora olhando para algum ponto fora do corpo. Perceber quais as diferenças de sensação geradas nestas duas situações.

- Retas e curvas no espaço: Sempre mudando de direção, no primeiro momento caminhar traçando linhas retas imaginárias no chão olhando precisamente para onde se deseja ir (meta clara, precisa). No segundo momento, fazer o mesmo (estabelecer pontos para onde se deseja ir) utilizando deslocamentos em curvas. Para finalizar, fixar o olhar em uma parte específica do corpo do colega e persegui-la.

- Breve reflexão: Como é perseguir algo estático? E algo em movimento? Quais trajetórias favorecem a concentração ou a dispersão do foco (retas ou curvas)? Quais foram as percepções individuais? O que perceberam em relação ao grupo?

- Deslocar-se pelo espaço com olhar multifocado, ou seja, olhando para vários pontos procurando não se fixar em ponto algum. Em seguida, tentar descrever para o grupo o que viu.

- Jogo em duplas (foco super direcionado): Estabelecer uma pessoa para ser o líder. Sem se deslocar, este deve colocar a sua mão em vários pontos do espaço enquanto o colega tenta pegá-la. Este líder vai mudando constante e agilmente a mão de lugar procurando evitar que o colega a alcance.
- Improvisação em duplas: Dançar olhando fixamente nos olhos do colega, explorando diferentes formas de olhar (por baixo, por cima, longe-perto, de lado etc.)
- Olhar fixo X desviar: Deslocando-se pelo espaço, encontrar pessoas para dançar junto com olhar fixo, e desviar para separar-se. Procurar explorar variações para este desvio de olhar: repentino, prolongado, desviar para cima/ para baixo.
- Breve reflexão: Quais foram as sensações geradas ao desviar o olhar de outra pessoa e/ ou desviarem o olhar de você?
- Improvisação em roda: Todos em pé se entreolham. Quando alguém da roda corresponder ao seu olhar, caminhar em direção a ela (centro da roda) e trocar de lugar, mantendo sempre o contato pelo olhar.
- Representar situações em que as pessoas se olham fixamente, não se olham, desviam olhares, perseguem, olham mas parecem não ver, etc. Exemplos: elevador, paquera, briga, fuga, timidez, ônibus apertado, passeio, etc.

.....

VI – Sexto encontro: “O tempo na música e na dança”

Elemento do movimento adotado como tema: Dinâmica – Tempo

- Espelho na roda: Todos em roda. Uma pessoa é eleita o líder e inicia a condução por meio de movimentos prolongados que são reproduzidos simultaneamente pelo grupo. A liderança vai sendo alternada espontaneamente até que todos tenham passado por este papel.

- Exploração de movimentos: Individualmente, explorar as possibilidades de movimento das articulações do corpo, partindo do tempo prolongado para aos poucos ir acelerando. Quando alcançar o máximo de aceleração que conseguir, começar a desacelerar até retornar ao tempo inicial. Depois, compartilhar movimentos experimentados e percepções pessoais com o grupo.

 - Improvisação: Dançar uma música de andamento mais lento e outra de andamento mais acelerado. Ora o comando é para dançar conforme a música, ora para dançar mais rápida ou lentamente do que a pulsação da música.

 - Espelho em duplas: Uma pessoa estabelecida como líder, conduz movimentos que devem ser imitados simultaneamente pelo colega. Estes movimentos são executados em tempo prolongado, e intercalados por alguns gestos em tempo repentino. Na segunda rodada, a liderança é alternada.

 - Variação da brincadeira “Coelhinho sai da toca”: Em roda, uma pessoa se posiciona no centro e executa movimentos prolongados para que o grupo o imite (mesma conduta do jogo do espelho). Quando a pessoa do centro realiza um movimento repentino, todos devem trocar de lugares imediatamente.
-

VII – Sétimo encontro: “O peso e a intenção do movimento”

Elemento do movimento adotado como tema: Dinâmica – Peso

- Consciência do peso de segmentos do corpo: Todos deitados com as costas apoiadas sobre o chão, procuram perceber os apoios do corpo (quais partes pesam mais ou menos no chão, como se apóiam, etc.). Aos poucos, elevar partes do corpo (mãos, antebraços, braços, pernas) e deixá-las caírem passivamente, ou seja, agir contra a força da gravidade, e em seguida ceder. Fazer o mesmo com o corpo inteiro - intenção de levantar-se, e em seguida, cair.

- “João-Bobo”: Em trios, uma pessoa se posiciona entre dois colegas. Esta pessoa desloca-se do seu eixo vertical, inclina-se ora para frente ora para trás, sempre sendo

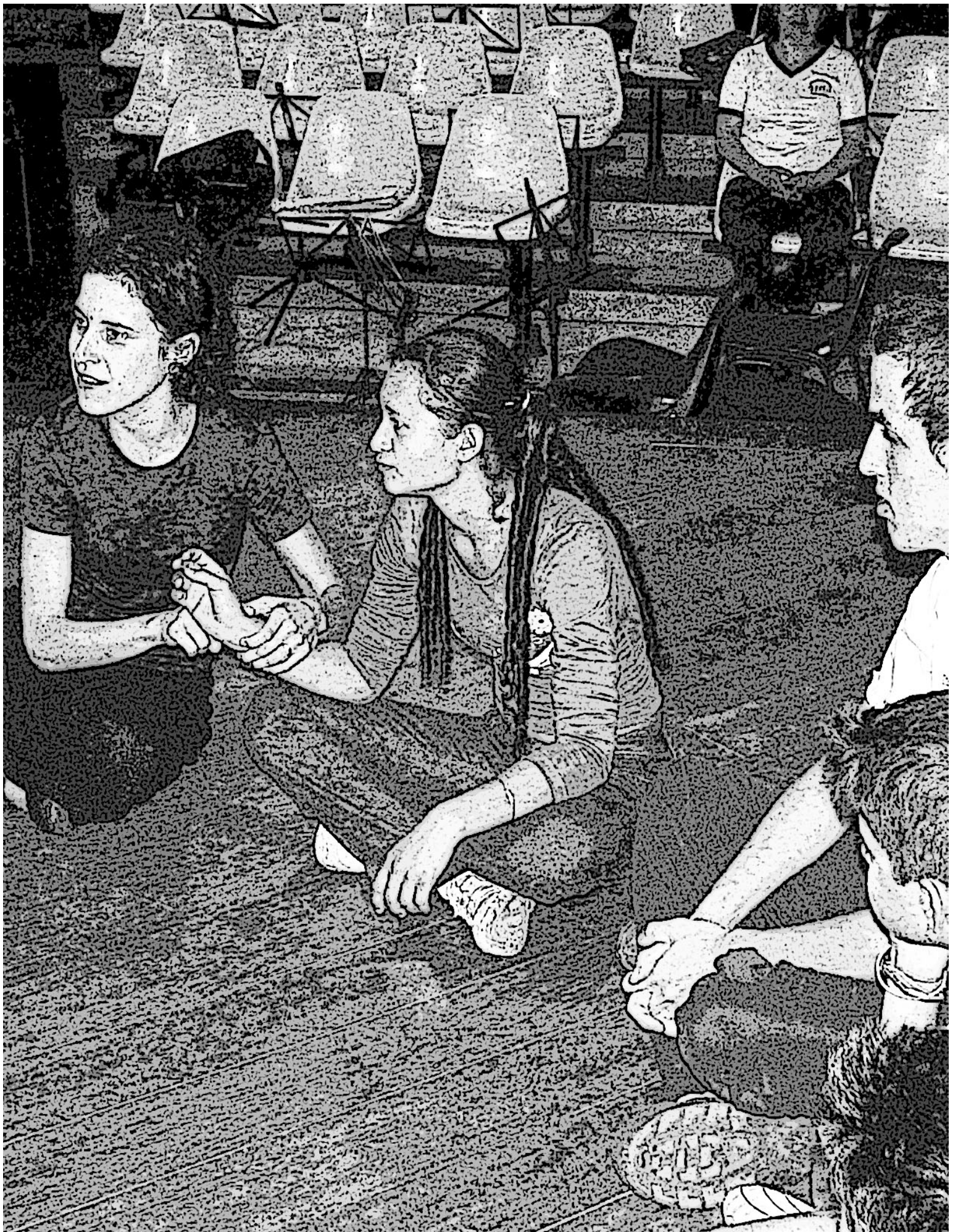
amparado/ acolhido pelos colegas que estão posicionados um a sua frente e outro atrás. É fundamental que se estabeleça uma relação de confiança entre os integrantes do trio.

- “Tô caindo”: Caminhando livremente pela sala, uma pessoa por vês grita “tô caindo”, e simula uma queda, como um desmaio (peso passivo). O grupo, que permanece sempre atento, se mobiliza imediatamente para amparar esta pessoa, carregando-a (peso ativo firme). A pessoa que diz “Tô caindo” pode dizê-lo variando a intensidade da voz, ora mais leve, ora mais firmemente.

- Carregada: Em duplas ou trios, criar e compartilhar uma forma de carregar alguém. A intenção é que quem esteja sendo carregado assuma peso passivo, e quem carrega assuma peso firme.

- “Luta”: Em duplas, uma pessoa empurra a outra, utilizando contato entre diferentes partes do corpo. Iniciar mão contra mão, depois ombros, costas, cabeça etc. A idéia é ir contra o outro e jamais ceder (peso firme constante).

- Improvisação em roda (peso leve): Uma pessoa por vez conduz movimentos leves sugeridos pela música, e o grupo procura reproduzi-lo simultaneamente.



CAPÍTULO 4

Discussão e Resultados

Este Capítulo da dissertação foi organizado de acordo com os sete elementos de movimento escolhidos para a investigação e encontra-se dividido da seguinte forma:

1. Corpo - Partes e todo
2. Espaço - Kinesfera
3. Espaço - Orientação Octaedro
4. Espaço - Forma
5. Espaço - Projeção (olhar)
6. Dinâmica - Tempo
7. Dinâmica – Peso

Como base na discussão sobre cada um destes elementos, utilizei falas e gestos das rodas de conversa propostas nos encontros de intervenção, mais especificamente pontos que evidenciaram a percepção de si mesmo, percepção do outro e a percepção sobre a prática musical e sobre a prática musical coletiva, em coerência com o que propunha a questão de pesquisa: Como a vivência e reflexão de atividades em dança podem contribuir para a percepção sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o significado da prática musical em contexto de Orquestra Comunitária de modo a favorecer uma Educação Humanizadora?

A discussão e os resultados são apresentados de forma discursiva e trazem reflexões à luz do referencial contemplado ao longo da dissertação, que inclui principalmente Freire (1992-2007), Fiori (1986), Gainza (1998), Koellreutter apud Brito (2001), Laban (1978, 1990) e Marques (1997-2007).

4.1. Corpo: partes e todo

Ao propor o elemento do movimento “Corpo - partes e todo” para o primeiro encontro de intervenção, previa que as reflexões da roda de conversa levariam a uma relação entre corpo-indivíduo (“partes”- cada integrante da orquestra) e corpo-coletivo (“todo”- orquestra na sua totalidade). Diferentemente disso, os participantes conduziram a discussão para outro enfoque: partes do corpo que permanecem móveis e fixas na *performance* musical. O diário de campo relata:

Ricardo foi perspicaz em sua resposta e gerou uma linha de raciocínio que motivou o grupo. As respostas das outras pessoas acabaram seguindo a mesma lógica: quais partes do meu corpo permanecem fixas, e quais estão móveis quando toco meu instrumento.

Quadro 8. Trecho do diário referente ao primeiro encontro de intervenção “Corpo-partes e todo”

Tal fato deve ter ocorrido devido ao impacto dos procedimentos que tinham este enfoque – fixar partes do corpo para explorar movimentos - (vide Capítulo 3 - Primeiro encontro: “Conhecendo o grupo no corpo e na palavra”). Já neste primeiro encontro ficou claro para mim que as interfaces entre as atividades de dança e a prática musical coletiva seriam menos metafóricas do que eu supunha inicialmente. As relações apresentadas pelo grupo estariam relacionadas diretamente às atividades vivenciadas.

Este tipo de relação entre corpo-indivíduo (“partes”- cada integrante da orquestra) e corpo-coletivo (“todo”- orquestra na sua totalidade) era a minha e não a dos participantes.

De qualquer modo, a reflexão coletiva acerca do corpo foi muito pertinente para a integração do grupo. Componentes da orquestra que se disponibilizaram a participar da pesquisa por diferentes razões encontraram um tema de interesse comum logo no primeiro contato: a relação do corpo com o instrumento. Dowbor (2007) diz que:

No início do processo de construção do grupo, o que temos normalmente é um aglomerado de pessoas. Figuralmente, sua forma é amorfa, porque no início do processo os espaços individuais de cada um ainda não se encontram situados.

(DOWBOR, 2007, p. 78)

Essa autora também lembra que o movimento de construção grupal é um processo lento e requer o “corpo solto” (por mim entendido como “corpo à vontade”) de todos os que querem constituir-se como grupo e para que se descubram os diferentes lugares que cada pessoa pode ocupar nesta configuração. Ainda afirma que corpo não localizado, não percebido, é corpo sem forma, é corpo que não se deixa marcar-se pelo outro.

A prática corporal bem como a problematização sugerida sobre “Corpo – partes e todo” geraram oportunidade para olhar, perceber e interagir com o outro. A discussão foi permeada por falas que demonstravam interesse e curiosidade de um pelo outro - sobre o papel exercido por cada pessoa na orquestra e sobre a forma como cada uma delas lida corporalmente com seu instrumento musical, assim como é evidenciado com as falas apresentadas no quadro a seguir:

Mariel: As costas e os ísquios ficam fixos na cadeira quando eu toco baixo (referindo-se ao instrumento contrabaixo elétrico)

Patrícia: Deixa eu pensar...pra tocar xilofone... (simulando segurar baquetas como se estivesse tocando xilofone). As mãos!

Melina: Que parte das mãos?

Patrícia: Não sei... Ah, os dedos!

Melina: É... isso mesmo! Mas, e quando minhas mãos se movimentam, qual parte do corpo está gerando este movimento? Não é a mão em si, mas o punho. Assim como fizemos na atividade prática de hoje (referindo-se à atividade de manipular o colega percebendo onde o movimento era gerado quando se movimentava uma determinada parte do corpo dele) - a mão está mexendo, mas quem gera o movimento é a articulação do punho. Eu movimento a cabeça, mas quem gera movimento é o pescoço.

Patrícia: É mesmo...

(Luanda, Wallace, Luciano, Mariel e Gabriel simulavam segurar baquetas como se estivessem tocando xilofone enquanto eu falava. Pareciam estar tentando perceber o movimento do punho)

Melina: E a maioria de vocês, qual parte do corpo permanece fixa durante praticamente todo o ensaio? (movimentando o quadril apoiado sobre o chão)

(Mariel, Luanda e Luciano faziam o mesmo movimento procurando sentir o apoio dos ísquios no chão)

Luanda: Os ísquios.

Melina: Ao menos deveria ser os ísquios... (rindo). Se a gente se senta corretamente, sim., e qual outra parte do corpo está apoiada no chão?

Matheus: O pé!

Quadro 9. Falas da roda de conversa decorrentes da problematização sobre o elemento do movimento “Corpo – partes e todo”

A partir desta discussão entre os participantes da pesquisa, compreendo que compartilhar quais as partes do corpo que permanecem fixas e quais as partes que se movimentam para tocar um instrumento musical gerou interesse não somente por **o que** o outro faz na orquestra, mas também por **como** ele faz.

No prefácio da obra “Pedagogia do Oprimido” de Freire (2005), Fiori discorre sobre a necessidade do outro para o processo de conscientização individual

quando diz “(...) *ninguém se conscientiza separadamente dos demais*. Neste primeiro encontro, o diálogo promoveu uma tomada de consciência sobre a experiência vivida no corpo de cada participante. Por meio da observação do próprio corpo e da maneira como ele lida com o instrumento musical, foi possível evidenciar diferenças que constituem a orquestra. Posso dizer então, que foi gerada percepção de si, do outro e do grupo em sua diversidade.

O trecho do diálogo apresentado abaixo também evidencia esta reflexão sobre o papel de cada indivíduo (parte) no contexto coletivo (todo).

Ricardo: Você toca este contrabaixo grande, Gabriel?!

(Gabriel levantou-se e simulou tocar contrabaixo acústico para demonstrar aos colegas. Todos estavam com olhar fixo nele), *e disse: A parte da frente do meu corpo está em contato com o instrumento – bem coladinho -, e os braços se movimentam.*

Melina: Legal! E você, Wallace?

Patrícia: Ele não fixa parte alguma porque está sempre se mexendo. Sai do lugar, volta, sai de novo...

(Wallace riu)

Ilza: Mas é bom ele saber...

Gabriel: Ô flautista! (dirigindo-se a Ricardo). *Você movimenta os braços enquanto está tocando flauta?* (fazendo movimento de flexão e extensão do cotovelo simulando tocar flauta doce)

Ricardo: Não, né! Mas, os olhos mexem. Os dedos também.

Quadro 10. Falas da roda de conversa decorrentes da problematização sobre o elemento de movimento “Corpo – partes e todo”

Cada indivíduo tem uma importância singular na orquestra, e reconhecer o outro que é diferente de mim, mas que ao mesmo tempo me influencia, é uma aprendizagem muito significativa não somente para a prática musical coletiva, mas para a vida. Esta constatação vai ao encontro do que propõe Kater (2000) ao afirmar que para uma educação musical humanizadora é preciso buscar meios para:

Redimensionar o interesse pela música, explorando a percepção de cada indivíduo sobre si e sobre o complexo de relações no qual interage. E é justamente a intensificação da percepção (no micro e no macro universo), a atenção ativada, que nomeamos de consciência. Nesse sentido é que a educação musical pode tornar-se um excelente meio de conscientização pessoal e do mundo.

(KATER, 2000, p. 45)

Uma Educação Humanizadora trabalha em prol da formação de seres humanos respeitando-os não como iguais, pois não o são, mas em seus direitos de serem diferentes. Dentro de um naipe específico - aparentemente homogêneo - em que todos tocam o mesmo instrumento - cada músico se manifesta em sua singularidade e tem um jeito particular de lidar com o seu próprio instrumento.

Gainza (1998) relata que quando escuta alguém tocando um instrumento, por princípio elementar da comunicação, recebe uma série de informações relacionadas à natureza do intérprete: sua cultura, sua sensibilidade, sua concentração, sua motivação, seu cansaço, sua insegurança. Tocar contrabaixo acústico, por exemplo, traz determinados significados para quem o faz, outros para quem o vê e ainda outros para quem o ouve. Quando semelhanças e diferenças são compartilhadas em um processo reflexivo, a experiência individual de um enriquece a prática do outro e vice-versa.

Mais do que aspectos técnicos e/ ou posturais de como se deve ou não tocar determinado instrumento, esta oportunidade de troca de conhecimento possibilitou que cada um se reconhecesse e reconhecesse o outro como seres humanos que se expressam pelo instrumento e pela música.

Além de tudo isso, ao olhar para esses resultados percebi que o enfoque da roda de conversa proposto pelo grupo e acatado pela educadora-pesquisadora, apesar de diferente do que havia sido concebido *a priori*, foi ao encontro dos objetivos de reflexão sobre “partes e todo” por vias mais indiretas do que a linha de pensamento inicial.

Não acredito que uma condução mais direcionada da discussão pudesse ter gerado reflexões tão pertinentes à prática musical em si. Este fato me levou a olhar com mais tranquilidade para esta relação dialogada para com os participantes. O diálogo, para ser verdadeiro, é inevitavelmente imprevisível. Diante da proposta dialógica de investigação, foi necessário libertar-me do desejo de conduzir e manter o controle sobre a reflexão coletiva.

Penso que esta constatação tenha sido um avanço em meu amadurecimento como educadora-pesquisadora. Freire (1996) diz que:

Não há ensino sem pesquisa, e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, e constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(FREIRE, 1996, p. 32)

Lidar com a incerteza é angustiante e desafiador, mas ao mesmo tempo muito enriquecedor e necessário para que novidades surjam. Desse modo, concluo este tema com a certeza de que arriscar a pensar diferente, mesmo que em idéias aparentemente divergentes, tornam a investigação um processo crítico e transformador. **Partes** repletas de diferenças entre si podem formar um **todo** muito interessante e significativo.

4.2. Espaço: Kinesfera

A discussão da roda de conversa cujo tema era Kinesfera desencadeou uma relação imediata entre este elemento do movimento e a prática musical coletiva. O diário revela que a experiência em dança levou os participantes a refletirem sobre desafios inerentes à situação de espaço compartilhado na prática musical da orquestra.

Achei pertinente acrescentar outra atividade para aprofundar uma questão levantada pelos “Lucianos” mais diretamente relacionada ao componente do movimento “Relacionamentos”: Como estávamos trabalhando kinesfera em duplas e grupo, surgiu a questão da dificuldade de mantermos a atenção no espaço individual quando compartilhamos com o outro. Ficou claro, desse modo, que trabalhar os elementos de movimento isoladamente é mesmo impossível. Penso que “relacionamento” seja uma ênfase importante nesta abordagem relacionada à prática musical coletiva.

Quadro 11. Trecho do diário referente ao segundo encontro de intervenção “Espaço - kinesfera”

Manter a atenção em si próprio, ao mesmo tempo em que se mantém a atenção no outro não é tarefa simples, mas é fundamental para a prática musical coletiva se quisermos ampliar o seu significado. Envolve tocar e ser tocado pela música, ouvir e ouvir-se, assim como observa Hikiji apud Joly (2007):

Ouvir-se no meio de uma orquestra é uma experiência única. Você percebe que faz parte de algo muito maior, que no entanto, depende de você... Todas essas palavras – responsabilidade, pertencimento, comprometimento, prazer – ganham outra dimensão quando efetivamente sentidas na prática musical.

(Hikiji in JOLY, 2007, p. 71)

Ao propor as atividades de dança sobre o elemento do movimento Kinesfera, fiz algumas relações com situações cotidianas no intuito de exemplificar e esclarecer a minha fala conceitual sobre kinesfera. Como diria Freire (1996), este tipo de relação tem como intenção dar corporeidade à palavra – trazer para um universo mais concreto, mais próximo da realidade do ouvinte. Assim, os participantes também puderam contribuir com suas percepções acerca de fatos e sensações referentes às suas vidas fora da orquestra, tal como é revelado no quadro abaixo:

Gabrielle disse: “Ai, eu odeio quando minha prima faz isso comigo (referindo-se a quando ela está contando alguma coisa e a prima não presta atenção). Eu nem fico com vontade de contar mais nada” completou dizendo que conhece várias pessoas assim.

.... ..

Wallace relatou que não se sente bem quando conversa com alguém que não presta atenção nele: “Parecia que estava falando sozinho – até me perdi no meio da fala” (referindo-se à atividade do diálogo)

.... ..

Eu completei dizendo que tinha tido vontade de invadir/ entrar no espaço da minha dupla. Não é agradável conversar com alguém que não presta atenção em você.

.... ..

Luciano disse que acha difícil manter a atenção em si próprio quando se está atento ao outro, assim como havia vivenciado na atividade da redoma sonora.

.... ..

Luciano disse que é mais fácil se sentir grande quando está descontraído, relaxado, como quando está em casa à vontade.

... ..

Wallace disse que encolhe no frio ou quando está com vergonha.”

Quadro 12. Trechos do diário referente ao segundo encontro de intervenção “Espaço - kinesfera”

A percepção das diferentes formas como se dão as relações na vida é oportunidade para compreender os seres humanos e as maneiras singulares como se comunicam. Além da relação com situações cotidianas, a reflexão sobre kinesfera desencadeou relações sobre a prática musical na orquestra, que podem ser constatadas nos seguintes relatos:

- Na orquestra, a gente relaxa mais nos ensaios e fica mais tenso nos concertos - se sente maior e menor. (Wallace)

... ..

- Quando está frio, é mais difícil tocar xilofone. Sinto que fico pequena, mais na minha. (Patrícia)

Quadro 13. Trechos do diário referentes ao segundo encontro de intervenção “Espaço – kinesfera”

Constatar sobre como lidamos com a kinesfera em função de fatores externos (fatores climáticos) e internos (tensão e descontração) possibilitou refletir sobre como nos sentimos na orquestra em diferentes situações, ou seja, que a prática musical não é estática, que o movimento da vida influencia a prática musical. A música que produz está sempre em movimento com a minha vida e com mundo.

Por meio das atividades de dança enfocando este elemento do movimento, foi proposta a percepção do espaço individual em relação ao espaço compartilhado. Estas experiências desencadearam uma reflexão acerca da dificuldade em que consiste a tarefa de compartilhar espaços. Penso que esta seja uma consciência fundamental para a vida em sociedade, mas que não necessariamente está presente em uma prática musical coletiva.

Quando questionei se o nosso desafio na orquestra não seria desempenhar nossos papéis individualmente sentindo que fazemos parte de um todo maior, os participantes concordaram imediatamente.

Luciano disse que é difícil manter atenção em si próprio quando se está atento ao outro, assim como havíamos vivenciado na atividade da redoma sonora. Eu perguntei: “Mas não seria este o nosso desafio na orquestra: desempenhar nosso papel individualmente sentindo que fazemos parte de um todo maior? O pessoal concordou. Eu continuei: kinesferas que estariam uma dentro da outra: a minha, a do naipe, a dos músicos todos, a dos músicos com a regente, a da orquestra com o público, a da orquestra com o público na comunidade e assim por diante?”

Quadro 14. Trecho do diário referente ao segundo encontro de intervenção “Espaço – kinesfera”

Fizemos uma relação entre a esfera pessoal e as outras esferas que compõem o mundo, e mais uma vez a prática musical foi re-dimensionada para além da percepção individual.

Ser integrante da orquestra não implica que este aprendizado aconteça naturalmente. À luz do que afirma Koellreutter apud Brito (2001), “... cada um de nós, sempre que houver ocasião, deve ser preparado para assimilar os valores de outras culturas e cultivar, por amor à unidade, aqueles aspectos de sua personalidade que são essenciais para o todo”, fica claro que na prática musical coletiva, um dos maiores desafios de fazer parte deste contexto é justamente o de dar conta de executar um papel individual percebendo, escutando o que o grupo todo executa, sentindo-se parte do todo.

É importante que haja uma sensibilização para que os seus integrantes se percebam como parte fundamental do grupo – caso contrário, corre-se o risco de reunir muitas pessoas, que na verdade não se percebem em uma prática comum, simplesmente dividem um espaço, e não o compartilham de fato. “Educar, pois, é conscientizar, e conscientizar (...) O eu consciente é presença que se presentifica a si mesmo, ao presentificar o outro”. (FIORI, 1986, p.3 e 4)

Em relação às minhas aprendizagens como pesquisadora-educadora, nesta experiência, foi possível averiguar a necessidade permanente de ir e vir no meu planejamento (antes, durante e após a intervenção) e que as adaptações e/ ou acréscimos de falas e/ ou atividades podem favorecer a reflexão. Para isso, é preciso estar junto, estar **com**. Freire (1992) diz que o educador progressista, ainda que tenha de falar *ao* povo, deve ir transformando o *ao* em *com* o povo. Isso implica respeito ao “saber da experiência feito”, ao conhecimento que cada pessoa possui a partir de suas

experiências de vida. A meu ver, no contexto desta pesquisa, este respeito foi traduzido no permanente diálogo que eu procurei estabelecer com os saberes, interesses, desinteresses e motivações do grupo.

Relacionando esta percepção com o tema de movimento abordado, vejo que no momento em que atuo como pesquisadora-educadora dialógica, preciso sentir-me em uma kinesfera compartilhada entre mim e as pessoas que fazem parte daquele encontro. O movimento de estar comigo mesma e com o outro ao mesmo tempo é constante. Penso que esta percepção deva ser incorporada como atitude em todas as relações humanas, e a prática musical coletiva constitui um espaço privilegiado para esta aprendizagem.

4.3. Espaço: Orientação - Octaedro

O grupo todo se envolveu fortemente com a discussão do tema “Espaço – Orientação Octaedro” quando propus a sua relação com a prática musical na orquestra. O diário aponta que uma das formas de o músico se situar no espaço da orquestra é identificando a origem/ direção dos sons emitidos pelos diferentes instrumentos.

Considerando que se trata de uma orquestra amadora comunitária, este tipo de percepção não é regra. Há muitos aspectos tais como técnica do instrumento, leitura de partitura, rítmica entre outros, a serem dominados antes que o músico tenha domínio da prática instrumental a ponto de conseguir ter liberdade para tocar, ouvir, perceber o outro. Deixo uma pergunta em suspenso: músicos de orquestras profissionais têm ou não consciência da importância desta orientação espacial por meio de referências sonoras? Será que esta falta de percepção do todo é exclusividade de uma orquestra comunitária? Constato em muitas situações grupais cotidianas que não se tem esta percepção. No entanto, penso que uma orquestra seja espaço privilegiado para explicitarmos e desenvolvermos esta habilidade de percepção de si em relação ao outro, aos outros e ao espaço circundante.

A maioria dos participantes da Orquestra Experimental da UFSCar relatou que nunca presta atenção em quem está ao seu redor e não soube dizer onde se posicionam as pessoas, instrumentos e/ ou naipes na orquestra, conforme mostrado no quadro a seguir:

Melina: Vocês não lembram? Mas, vamos fazer um esforço. Acho que dá para lembrar, não? Quem senta em cima de você (em tom de brincadeira apontando para o teto)?

(todos riem)

Gabrielle: Ah...!Em cima não tem nada, só o teto.

Melina: É verdade.

Luciano: Ma, depende de onde estamos tocando.

Melina: É... se tocamos em um espaço aberto, ao ar livre, não há teto.

Luciano: E o som é muito diferente quando a gente toca ao ar livre. É muito melhor quando a gente toca em teatro – sai mais bonito.

(Wallace e Patrícia direcionam o olhar por alguns instantes para o teto do teatro enquanto a conversa prossegue)

Quadro 15. Falas da roda de conversa decorrentes da problematização sobre o elemento de movimento “Espaço- Orientação Octaedro”

A escuta é fundamental para a prática musical coletiva. Logo, este tipo de reflexão é muito pertinente, pois a qualidade sonora da orquestra depende de uma boa escuta do grupo como um todo. Situar-se neste espaço coletivo é compreender o papel individual do músico neste contexto de prática musical coletiva. Gainza (1988) fala da interdependência entre corpo e escuta para o fazer musical:

Na música, o ouvido nos informa sobre o grau de precisão e agudeza do comportamento corporal. Poderíamos dizer que o ouvido educa o corpo ao mesmo tempo em que o corpo educa o ouvido, num permanente processo de *feedback*. Quando o ouvido não se sente satisfeito com o resultado sonoro, automaticamente induz leves modificações a nível corporal, que tendem a melhorar a qualidade do som.

(Gainza, 1988, p. 128)

Perceber o que está acima e ao redor da orquestra contribui para que o músico se situe nos diferentes espaços físicos onde se insere (ensaio na universidade,

ensaio em casa, concerto em teatro, concerto em praça pública, etc.), conscientizando-se da influência do espaço físico na sonoridade, bem como das diferenças de acústica¹.

Este refinamento na escuta pode ser expandido para outras situações cotidianas: como utilizo a minha voz em espaços abertos ou fechados/ amplos ou reduzidos? Consigo localizar a origem do som que me incomoda? Quais os espaços são mais apropriados para a apreciação de música? Por quê? Fonterrada (2008), conta que Schafer preconiza que exercícios básicos de audição são essenciais para que a capacidade auditiva, tão prejudicada pelo aumento indiscriminado de ruído do mundo atual, recupere sua plena capacidade. Para este “educador sonoro”² a escuta desperta uma nova maneira de ser e estar no mundo.

Por conta do tempo, infelizmente não foi possível discorrer estes possíveis desdobramentos referentes ao som, mas fiquei pensando e refletindo a respeito depois deste momento da intervenção com o grupo.

As atividades de dança sobre orientação espacial abordando o octaedro possibilitaram a percepção das diferentes posturas corporais exigidas para tocar cada instrumento. A reflexão sobre estas diferenças de relação do corpo com espaço por meio do instrumento musical, evidenciou a diversidade que constitui o grupo.

No final comentamos sobre os instrumentos que levam o músico a se posicionar mais para baixo ou mais para cima quando um dos participantes disse mais ou menos o seguinte: dependendo do que executa, o trompetista é convidado pelo instrumento a se posicionar mais para o alto, diferentemente da trompa, por exemplo.

“A idéia do violino é olhar em linha reta para frente, apesar de o instrumento ser segurado de lado” (Luciano).

Wallace disse que tocava flauta doce olhando para cima. Todos riram, e ele percebeu imediatamente que na verdade, ele tocava olhando mais para baixo.

Gabrielle disse em tom de brincadeira: “ele olha para todos os lados, menos para frente”.

Quadro 16. Trechos do diário referente ao terceiro encontro de intervenção “Espaço Orientação Octaedro”

¹ Ciência do som e da audição. Trata das qualidades sônicas de recintos e de edificações e da transmissão do som pela voz, por instrumentos musicais ou por meios elétricos. Conjunto de qualidades e características de um espaço referentes à absorção e abstração do som. Elementos que combinados determinam a melhor ou pior adequação de um ambiente para apresentações musicais.

² Vide Fonterrada, 2008, p. 195,196.

Os instrumentistas participantes também refletiram sobre o motivo da posição estratégica do regente frente à orquestra, conforme explicitado no quadro a seguir:

Luciano: O regente também tem que ficar de frente para poder enxergar todo mundo. É como se seu olhar “abrisse” (fazendo um gesto com os braços que inicia com as mãos bem próximas, e se depois se separam)

Melina: Já pensou se o regente ficasse de lado para a orquestra? (demonstrando corporalmente) Não teria a visão do todo.

Gabrielle: É... aí ela só veria um pedaço da orquestra. Mas eu ach, que quem está na frente da regente, vê melhor o que ela faz. Eu fico meio de lado...

Melina: É, porque quando estamos de frente para alguém é porque queremos nos comunicar com esta pessoa, não é mesmo? E não é justamente isso que a regente faz? Ela tenta falar com os músicos através do corpo, através do olhar.

Luciano: Eu procuro escutar os sons para perceber a posição dos instrumentos quando não estou tocando. Quando estou tocando é mais difícil.

Melina: este é um bom exercício! Desse modo, a gente não precisa virar a frente do nosso corpo em direção a pessoa X, podemos simplesmente perceber a sua presença através do som.

Patrícia: Mesmo a gente estando de frente para alguém, às vezes não percebe a presença dela.

Luciano: Algumas veze, a regente está de frente para mim, parece estar me olhando, mas na verdade está atenta a outra coisa. Nossa, é muita coisa para ela prestar atenção!

Quadro 17. Falas da roda de conversa decorrentes da problematização do elemento do movimento “Espaço – Orientação Octaedro”

Uma das tarefas do regente consiste justamente em verificar e controlar o bom equilíbrio sonoro entre os instrumentos nas diferentes interpretações musicais – logo, é fundamental que ele se posicione estrategicamente à frente de uma orquestra. Esta compreensão é particularmente importante em uma orquestra comunitária – espaço caracterizado pela diversidade - porque trata da questão hierárquica expressa por meio da disposição espacial de uma orquestra. Quando convenções e/ ou regras se despem de significado, incompreendidas, não são respeitadas.

Dowbor (2007) diz que a construção do esquema referencial de um grupo é fundamental – trata-se de condição básica para que exista um processo de comunicação entre os seus membros. Como o regente é a figura de convergência entre

os músicos da orquestra, reconhecer a importância da sua função na orquestra fortalece o grupo como um todo.

De modo geral, a discussão apresentada sobre Kinesfera demonstra que as atividades de dança que enfatizavam este elemento favoreceram a percepção de si em relação ao todo – percepção fundamental para o que considero uma educação humanizadora.

É importante dizer ainda que o elemento do movimento Kinesfera contemplou reflexões relacionadas a outro elemento do movimento: projeção espacial, que é discutido especificamente mais adiante. Este fato evidencia que os componentes do movimento nunca se apresentam de forma dissociada – todos os elementos se encontram presentes em qualquer movimento, assim como foi explicado no Capítulo 2 – Sobre Dança.

4.4. Espaço: Forma

Na discussão desencadeada a partir da vivência em dança abordando o elemento “Espaço – Forma”, a primeira consideração apresentada foi a relação entre movimento e produção sonora no instrumento, assim como é demonstrado nas seguintes falas:

Luciano: No caso do meu instrumento, o violino é uma forma e eu faço o movimento para ele tocar. E eu não faço movimento, não há som.

Melina: É... é você quem gera movimento nas corda do instrumento. E tem também os seus momentos de silêncio, de espera, quando você não toca, permanece parado, mas ainda está fazendo música.

Luciano: Isso...

Marina: Cada instrumento tem a sua hora de “falar”, estar em movimento.

Quadro 18. Falas da roda de conversa decorrentes da problematização do elemento do movimento “Espaço - Forma”

Dalcroze apud Bachmann (1998) diz que a música é composta por sonoridade e movimento e que o próprio som é uma forma de movimento. Também sobre esta interdependência som-movimento, Dalby & Newlove (2004) afirmam que:

Instrumentos musicais são como criaturas dormentes que aguardam o mágico momento que lhes trará vida. Este mágico momento é quando algum movimento lhes é aplicado. Os instrumentos de sopro esperam o movimento do ar que lhes atravessará, os de corda esperam os arcos deslizarem sobre suas cordas, ou dedos que lhes pincem. Os teclados esperam dedos que os pressionem, e os instrumentos de percussão esperam que sejam chacoalhados e/ ou batidos. A maioria dos instrumentos tem uma forma muito bonita e exige que seja tocado com certa qualidade estética.

(Dalby & Newlove, 2004 – p. 205)

Esta percepção de que eu sou o responsável por fazer acontecer algo e que meu corpo é o responsável pela ação é muito importante para que o músico sinta o instrumento musical como ferramenta, como extensão do seu próprio corpo, e portanto para a manifestação do seu eu. Gainza (1988, p. 123) lembra que “Na relação que todo indivíduo estabelece com a música, desempenha um importante papel a relação particular com o instrumento, uma vez que é o meio, a ferramenta mediante a qual o músico faz ou produz música”.

A compreensão sobre a relação entre corpo-instrumento musical atribui um significado para a prática musical muito diferente do de quem tem o instrumento como algo dissociado. A consciência de que eu sou responsável pelo movimento que produz som é fundamental para a compreensão do papel da arte na vida do ser humano. Apesar de esta compreensão de instrumento musical como extensão do corpo humano parecer óbvia, tenho observado ao longo da minha experiência profissional na Educação Musical que a maioria dos músicos se relacionam com o instrumento como algo dissociado, desarticulado do seu próprio corpo, como se se escondessem atrás do instrumento.

A roda de conversa também propiciou uma reflexão sobre o significado do silêncio – conceito fundamental na música – e a sua relação direta com o não-movimento, demonstrado no seguinte trecho da discussão:

Melina: Em quais momentos estamos em movimento ou não em um ensaio da orquestra?

Wallace: Quando a gente tem que ficar quieto antes de começar uma música, a gente precisa parar de se movimentar.

Melina: É... É preciso silêncio antes de começar uma música. E o que é silêncio?

Marina: Silêncio absoluto não existe. Se há vida, há movimento. É impossível parar tudo.

Patrícia: Ah, mas dá para tentar ficar sem se mexer...

Melina: Sim, mas há também o movimento interno sobre o qual não temos controle: as vísceras, o coração...

Luciano: A respiração...

Quadro 19. Falas da roda de conversa decorrentes da problematização do elemento do movimento “Espaço – Forma”

Esta relação entre som e silêncio aparentemente inerente ao aprendizado na música nem sempre tem oportunidade de ser abordada verbalmente na prática musical da orquestra, e mesmo quando isso é feito, nem todos são atingidos pelo discurso. Vejo que explicitar esta relação entre som e silêncio, entre movimento e não-movimento, seja importante para entender o conceito de comunicação e desenvolver o verdadeiro diálogo que deve se dar na música e na vida. Freire (1996) enfatiza a importância do silêncio no espaço da comunicação com as seguintes palavras:

De um lado me proporciona, que ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem/ de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não fazer comunicados, escutar a indignação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso fenece a comunicação.

(FREIRE, 1996, p. 117)

O grupo também pode constatar que o silêncio ou não-movimento necessário para a prática musical tem uma especificidade que é a prontidão, ou seja, um não-movimento (busca pelo silêncio), preparado para a ação.

Melina: Ma, retomando o que Wallace havia dito, quando paramos, tentamos fazer silêncio para iniciar uma música, estamos parados de um jeito relaxado? A gente pode parar e ficar assim totalmente relaxado... (demonstrando uma postura sentada de forma bem relaxada)

Patrícia: Não, a gente já fica preparado porque sabe que a música vai começar daqui a pouco.

Melina: Então, é um “parado”, uma forma preparada para entrar em movimento.

Quadro 20. Falas da roda de conversa decorrentes da problematização do elemento do movimento “Espaço - Forma”

Os participantes se reconheceram em diferentes momentos da prática musical na orquestra. Quando os músicos estão parados preparados para a ação, como ocorre antes de começar uma música, por exemplo, é gerado um impacto bem diferente de quando os músicos estão parados, mas dispersos. A partir da constatação da presença do não-movimento preparado para a ação durante a *performance* musical, eles identificaram a importância da atenção nesta prática, tal como é demonstrado nas falas a seguir:

Luciano: É... Às vezes eu estou muito relaxado, começo a pensar em outra coisa e esqueço umas entradas.

Patrícia: É, às vezes meu corpo está lá parado e minha cabeça está em outro lugar. Por fora eu estou parada e acabo me perdendo.

Melina: Isso acontece um monte, não é Wallace? (dirigindo-se a ele que estava pouco atento à conversa)

Marina: É, tem tudo a ver com como a gente tem que se comportar na orquestra. Estar atento, presente, mesmo quando a gente não precisa tocar.

Tainá: Quando a gente erra, às vezes, a gente também tem que parar rapidamente, está em movimento, tocando, mas não deveria estar.

Melina: Tem gente que fica lá... esquece da vida, fica totalmente parado...

Quadro 21. Falas da roda de conversa decorrentes da problematização do elemento do movimento “Espaço - Forma”

Os participantes também apresentaram situações concretas vivenciadas na orquestra para exemplificar as suas constatações:

O que achei mais interessante foram as relações com situações de espera em músicas que têm sido ensaiadas (“Guilherme Tell”, “Curica Azul” e “Não sei”) quando disse que a posição estática na orquestra deve sempre estar preparada para ação – portanto não é um estado de relaxamento, assim como a brincadeira de estátua que havíamos feito.

Quadro 22. Trecho do diário de campo referente ao quarto encontro de intervenção “Espaço – Forma”

Uma das participantes ainda apresentou uma relação entre as linguagens artísticas da dança e da música, relatando uma de suas experiências passadas em dança:

Tainá: Quando eu fazia aula de dança e a gente ia se apresentar, a professora sempre falava para quem estava esperando a sua vez de entrar ficar quieto e preparado. Eu ficava só esperando a música que era o sinal para começar o movimento.

Melina: Isso mesmo! Então a gente fica parado na forma, como a cabeça em movimento, pronta para dar um comando para o corpo se movimentar no momento certo. Não há movimento interno, mas a cabeça está lá a todo vapor.

Quadro 23. Falas da roda de conversa decorrentes da problematização do elemento do movimento “Espaço - Forma”

A fala de Tainá mostra que a aprendizagem obtida a partir de uma experiência passada tem significado e reflete em sua prática musical atual. Este tipo de percepção gerado a partir do diálogo, aparentemente simples, é importante para os processos de re-significação de experiências vividas e para que as aprendizagens geradas em prática musical possam ser transpostas para além deste contexto, e desse modo dialogue com a vida.

Koellreutter apud Brito (2001) preconiza que a Educação Musical deve privilegiar e valorizar a importância e o porquê da música (e da arte) na vida humana. A música sob esta perspectiva é vista como expressão do eu, como meio de comunicação com o outro e com o mundo e como instrumento de educação para a vida. As relações entre a prática musical na orquestra e a vida dos participantes estiveram muito presentes na discussão sobre Espaço – Orientação Octaedro.

4.5. Espaço: Projeção espacial

Na abordagem do elemento Espaço - Projeção espacial, os participantes se mostraram muito motivados nas atividades práticas. Desenvolver este tema com o grupo foi especialmente prazeroso para mim e agregou muitas considerações abordadas nos encontros anteriores.

Na reflexão proposta na roda de conversa, houve facilidade para encontrar relações com a prática musical na orquestra. Integrando alguns pontos de discussão levantados no desenvolvimento dos elementos Kinesfera e Octaedro, a figura do regente foi abordada como referência importante para os músicos. O diário diz:

Chegamos à conclusão de que o regente precisa ter um olhar multifocado- olhar para todos os pontos ao mesmo tempo - partitura, músicos, diferentes naipes de instrumentos, músicos, instrumentos, público, etc.- e visão periférica ampliada - capacidade de enxergar não somente o que está a sua frente. É interessante averiguar como a figura do regente tem aparecido em todos os encontros

.
(...) (...) (...)

Luciano e Guilherme disseram, que em uma orquestra é preciso estar atento à partitura e à regente. Evandro concordou dizendo que quando fica muito concentrado em si mesmo, acaba saindo do andamento porque não olha para a regente.

Quadro 24. Trechos do diário referente ao quinto encontro de intervenção “Espaço – Projeção”

As falas acima evidenciam que as reflexões sobre movimento foram se enriquecendo à medida que os participantes foram se apropriando de conceitos contemplados em encontros anteriores. Freire (2005) afirma que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, e portanto, na intercomunicação.

Durante a discussão, percebi que os músicos estavam sensibilizados ao componente “Espaço” por conta das experiências vividas nos encontros anteriores. Eles não se restringiram a tratar exclusivamente de projeção espacial, e isso demonstrou que estavam se apropriando de um conhecimento que estava sendo construído em parceria entre mim - pesquisadora-educadora - e eles - integrantes da orquestra.

Este encontro também gerou reflexões relacionadas às expressões individuais concernentes ao olhar. Diferentes formas de olhar são percebidas entre os

integrantes da orquestra. Não necessariamente acompanhados por fala, os olhares comunicam muitas coisas. Minhas anotações do diário constataam a importância da comunicação não-verbal em prática musical coletiva:

As trocas de olhares, gestos e expressões faciais consistem um forte meio de comunicação entre os integrantes da orquestra. Acho que a discussão foi muito rica para percepções de situações de comunicação não-verbal que são sutis, mas muito significativas. Trocas de olhares acontecem com frequência durante o ensaio, e cada tipo de olhar conta uma determinada coisa.

Quadro 25. Trecho do diário referente ao quinto encontro de intervenção “Espaço – Projeção”

Para Freire apud Vasconcelos & Brito (2006), a consciência do eu só existe quando existe o outro. À medida que uma pessoa é percebida, ela percebe a si mesma, tal como os comentários da roda de conversa revelaram.

Perguntei para Wallace qual era o maior foco dele da orquestra, e ele disse não saber. Lembrei de situações em que ele ficou com o olhar fixo em minhas mãos (sento ao seu lado) para identificar as posições das notas na flauta.

Mateus disse que gosta de olhar para muitas coisas ao mesmo tempo (multifocado) e que não gosta quando as pessoas olham para ele. Eu completei dizendo que há situações em que é inevitável que as pessoas não nos olhem – quando estamos falando, nos apresentando publicamente, etc. Aí não dá para se esconder. “Imagine se a regente não quisesse que as pessoas olhassem para ela, por exemplo” - disse Gabrielle.

Quadro 26. Trechos do diário referente ao quinto encontro de intervenção “Espaço – Projeção”

Quando os participantes compartilham verbalmente as percepções de um sobre o outro, possibilita-se a uma consciência de si. Muitas coisas são expressas, pensadas e sentidas durante a prática musical coletiva. Dowbor (2007) diz que os corpos às vezes dizem o que não querem dizer, ou quem sabe, o que não ousam dizer pela fala. Por isso, aprender a olhar e a reconhecer a expressão no corpo do outro traz consigo o aprendizado de escutá-lo, observá-lo. Como será que o que expresso é percebido pelo outro? Falar sobre o não dito é uma forma de explicitar e traduzir coisas que o corpo conta.

Esta reflexão também contemplou algumas questões referentes à prática instrumental específica dos participantes. Luciano relatou:

Patrícia completou contando que no caso dela (xilofone) é preciso olhar/estar focado no instrumento. Luciano falou que os violinos precisam olhar para o próprio instrumento e

Quadro 27. Trecho do diário referente ao quinto encontro de intervenção “Espaço – Projeção”

A consciência da importância da presença, do engajamento em todos os âmbitos - corporal, mental, sensorial - é essencial para que se sinta presença ao fazer música. Identificar para onde e por que olho ao tocar meu instrumento faz parte deste processo. O olhar que se projeta para fora do corpo juntamente com a escuta atenta são especialmente importantes em prática musical coletiva, pois trata-se de um contexto em que as pessoas têm que estar constantemente se comunicando no “durante” o fazer musical: se ajustando ao andamento do grupo, lidando conjuntamente com os imprevistos, enfim estando juntos.

De modo geral, posso afirmar que mais uma vez as atividades de dança seguidas por uma discussão reflexiva favoreceram a percepção do eu, da expressão individual em relação ao outro e das sutilezas da comunicação humana, e transcendeu o contexto da prática musical na orquestra, pois os participantes fizeram relações do elemento projeção espacial com várias situações da vida cotidiana

.....

4.6. Dinâmica: Fator Tempo

A abordagem do elemento do movimento “Dinâmica – Tempo”, gerou uma rica relação entre as linguagens da dança e da música. As relações evidenciaram semelhanças e diferenças humanas, sociais e musicais no que diz respeito a tempo. Qual o meu tempo? Tenho tendência a acelerar ou retardar meus movimentos? Como esta tendência se reflete em minha prática musical? A “consciência de si” pode ser explicitada no caso do Mateus a partir do seguinte relato destacado do diário:

Mateus, em especial, apresentou muita dificuldade nos exercícios que propunham maior sustentação de movimento. Em uma das atividades, ele deveria tocar metalofone iniciando uma improvisação em andamento muito lento, e aos poucos acelerando até tornar-se muito rápido.

O grupo tentava traduzir no corpo os sons produzidos por ele. Na primeira vez, a reação do grupo foi: “Mas nem deu tempo de a gente fazer os movimentos lentos!” Ele percebeu que já havia iniciado muito rapidamente. Assim, repetiu umas três vezes até que alcançasse o que tinha sido pedido.

Observei que ele se concentrou para conseguir, e depois disso, esteve mais presente/ mais inteiro no grupo. Do meu ponto de vista, ele percebeu que se realizasse a atividade displicentemente, não poderia estar com o grupo, e por isso mudou de atitude.

Quadro 28. Trecho do diário referente ao sexto encontro de intervenção “Dinâmica – Tempo”

Este trecho demonstra que além do tema de movimento em si, o grupo foi responsável por dar um *feedback* para Mateus sobre como ele toca e/ ou se movimenta para que ele mudasse de atitude, reforçando o que foi discutido no primeiro tema, de que o outro possibilita que eu me perceba, me conheça, me transforme.

Mateus também compartilhou com o grupo esta percepção de si e as suas dificuldades em relação à sua prática na orquestra diante da sua natureza relacionada a tempo:

Melina: (...) O que precisamos fazer para executar um movimento sustentado ou prolongado? (olha para Mateus e executa um gesto prolongado com os braços)

Mateus: Preciso controlar a vontade de fazer movimento rápido (executando um gesto repentino com os braços)

Quadro 29. Falas da roda de conversa decorrentes da problematização do elemento do movimento “Dinâmica – Tempo”

Foi preciso mudar uma atitude relacionada ao tempo para poder estar junto no grupo. Esta transformação na ação decorrente da consciência de si é fundamental para a prática musical coletiva, uma vez que o grupo precisa “entrar” em um pulso comum, “andar” junto. Se uma pessoa acelera e não percebe o andamento do

grupo, compromete a música. Para isso existe um regente que indica um andamento que seja comum para toda a orquestra.

Por outro lado o regente necessita se comunicar constantemente com o grupo, percebendo as tendências, tentando acelerar ou retardar o andamento de acordo com o desempenho dos instrumentistas.

A atividade de movimentar-se seguindo o comando de alguém no instrumento de certa forma traduz a dinâmica da orquestra. A pessoa do xilofone lidera os movimentos através do som. Na orquestra, o regente tem o desafio de traduzir os sons no corpo.

As falas abaixo integram informações contempladas tanto neste encontro como nos encontros anteriores abordando a necessidade do grupo musical de estar junto e da função das referências gestuais do regente neste processo:

Quadro 30. Falas da roda de conversa decorrentes da problematização do elemento do movimento

Mirella: (...) Também é importante tocar junto – se tiver que acelerar ou desacelerar, estar atento ao grupo e tocar junto.

(Juliane e Luciano concordam balançando a cabeça afirmativamente)

Melina: É, respirar junto, no mesmo andamento.

Luciano: Todos os músicos também têm que estar atentos ao regente. Ele respira, dá a preparação para que o ataque seja junto. Mas tem um monte de gente que nem olha para o regente. Aí ele faz um movimento de repente, e cada um entra em um tempo.

Melina: Então dá para pensar naquela discussão de outro dia sobre forma – não movimento - preparada para entrar em ação.

“Dinâmica – Tempo”

Neste encontro também foi possível averiguar a necessidade de prontidão, atenção e concentração aliadas ao prazer pelo desafio, para execução das atividades práticas relacionadas a tempo - habilidades fundamentais para a prática musical que certamente se refletem em outros âmbitos da vida.

As situações de jogo no improviso geraram muita alegria e concentração neste encontro, pois sempre havia um desafio e/ ou surpresa relacionado ao tempo, tal como espelho em duplas com movimentos prolongados, e eventualmente repentinos. Vejo, que especialmente para Wallace e Mateus, que costumam se dispersar com os estímulos externos (pessoas que entram e saem do teatro), as atividades trouxeram muita concentração.
 (...) (...) (...)

Todos concordaram que era mais difícil executar movimentos lentos/ prolongados assim como tocar músicas de andamento mais lento porque dá tempo para dispersão/ pensar em outra coisa., e trechos musicais mais rápidos nem sempre são possíveis de executar com precisão, clareza. O tempo lento exige “limpeza”, boa execução.

Quadro 31. Trecho do diário referente ao sexto encontro de intervenção “Dinâmica –Tempo”

As falas mostram dificuldades e facilidades relacionadas a tempo sustentado, desacelerado e repentino e acelerado com aspectos muito particulares da prática musical, sempre considerando o indivíduo no contexto coletivo (eu com os outros). O grupo considerou difícil manter o tempo sustentado nas atividades de dança ao mesmo tempo em que o considerou mais fácil na prática musical. Com a discussão, percebi que a prática instrumental exige um refinamento de movimentos das extremidades do corpo, e provavelmente o tempo prolongado favoreça esta necessidade:

Por outro lado, o grupo apontou a relação de tempo com habilidades de atenção e concentração: tempo prolongado favorece dispersão e tempo repentino exige muita atenção. Com isso, vejo que as relações giraram em torno da habilidade física e cognitiva, o que evidencia que o fazer artístico exige envolvimento do ser humano em sua inteireza, sem dicotomias: corpo e mente, que constituem um todo.

Ainda foi possível relacionar o fator tempo em relação à qualidade sonora. Em um grupo instrumental comunitário tão grande e carregado de diversidade como é a Orquestra Experimental da UFSCar, muitas vezes é possível notar uma tendência a executar os trechos musicais que exigem movimentos mais rápidos (sons curtos) com certo desleixo, “de qualquer jeito”. Já presenciei a situação de alguns músicos dizendo que o som de seus instrumentos não gera tanto impacto no conjunto, e desse modo, se “camuflam” na orquestra, como se fosse possível estar escondido atrás de um instrumento. Refletir sobre tempo possibilitou reflexão sobre qualidade e estética sonora demonstrado no seguinte trecho:

Juliane: (...) No rápido, a gente acha mais difícil e acaba treinando mais ou acaba passando por cima, faz de qualquer jeito.

Melina: É mesmo.

Luciano: É, a gente embola umas notas, e passa rapidinho.

Juliane: Embola e faz de conta que ninguém percebeu, né. (todos riem)

Juliane: Agora o lento, se você não tocar direitinho, super afinado, erro é muito mais evidente. Além disso, tem que ter paciência. Às vezes, a gente não tem muita paciência com lento e acaba acelerando. Acaba antes do tempo uma nota prolongada...

Quadro 32. Falas da roda de conversa decorrentes da problematização do elemento do movimento “Dinâmica – Tempo”

O fator tempo foi naturalmente relacionado ao parâmetro sonoro Duração à medida que os participantes começaram a utilizar a terminologia de ambas as linguagens como sinônima. Sons longos e curtos foram relacionados ao tempo prolongado e repentino respectivamente. Esta relação foi demonstrada por Silva apud Mommensohn & Petrella (2006) e encontra-se sucintamente apresentada no Capítulo 1 – Sobre Dança em Música.

A questão de tempo interno e externo também foi trazida pelos participantes nesta discussão e é demonstrada nos quadros a seguir quando Mirella se refere ao metrônomo³ como instrumento que auxilia o regente a conferir o andamento solicitado pela música:

O grupo lembrou-se do metrônomo, e de como deve ser difícil para o regente manter o tempo. Mirella contou que este é um dos grandes desafios da regência e que o metrônomo, neste caso, é de grande valia.

Quadro 33. Trecho do diário referente ao sexto encontro de intervenção “Dinâmica – Tempo”

³ Aparelho para determinar o andamento musical.

Mirella: Eu passei por isso este ano nas aulas de regência - ficava ansiosa para reger e acelerava tudo, e nos gestos mais rápidos.

(...) (...) (...)

Melina: E você, Luciano, acha que sua tendência é acelerar ou desacelerar?

Luciano: Acho que acelerar. Geralmente eu acelero nas músicas. Quando vejo estou na frente do restante dos músicos.

(...) (...) (...)

Mirella: Eu acho que é difícil lidar com as nossas tendências, com o ritmo corporal de cada pessoa. Tem uns que preferem acelerar, outros desacelerar.

Quadro 34. Falas da roda de conversa decorrentes da problematização do elemento do movimento “Dinâmica – Tempo

Este tipo de reflexão sobre as tendências individuais, os desafios, as facilidades e dificuldades de "andar junto" presentes na prática musical coletiva, raramente são explicitados. As atividades práticas de dança evidenciaram situações presentes na orquestra e a discussão possibilitou reflexão sobre as características individuais e a forma como cada um deve lidar com elas para estar no grupo. Esta percepção de si em relação ao todo vai ao encontro dos objetivos da Educação Musical Humanizadora, tal como defende Gainza (1988):

A relação com a música participa frequentemente dos atributos sensíveis que costumam caracterizar as relações entre seres humanos: a música funcionaria assim, como um objeto “intermediário”. Corresponde pois, à educação musical, instrumentalizar com eficácia os processos espontâneos e naturais necessários para que a relação homem-música se estabeleça de uma maneira direta e efetiva.

(Gainza, 1988, p. 101)

4.7. Dinâmica: Fator Peso

Assim como no fator tempo, o termo “Peso” oriundo do estudo coreológico, confundiu-se com a terminologia utilizada para referir-se ao parâmetro

sonoro “intensidade”. Verifiquei que os participantes muitas vezes se referiam a movimento firme, como movimento forte, e movimento leve como fraco.

Mesmo tendo introduzido tanto o conceito de “peso passivo” como o de “peso ativo”, esta distinção não pode ser feita pelos participantes, muito provavelmente porque não me detive a essa questão. Procurei compreender as falas dos participantes sem me preocupar com a adequação da nomenclatura. Nos quadros estão mantidas as falas originais, pois não seria possível exigir em uma intervenção tão breve que os participantes adotassem um uso padrão da terminologia por mim introduzida a eles.

O quadro a seguir demonstra que o primeiro momento da discussão da roda de conversa disse respeito mais aos códigos culturais e sociais presentes na vida cotidiana do que à prática musical em si. Com esta última fala de Luciano, foi possível averiguar que a utilização dos termos relacionados à classificação do fator “peso” pode gerar uma interpretação dúbia do conceito. Eu tive oportunidade de explicar ao que estava me referindo quando dizia “peso” resgatando uma das atividades práticas vivenciadas naquele encontro. Como havíamos passado pela experiência corporal juntos, ele logo compreendeu ao que eu estava me referindo. As diferentes possibilidades de peso haviam sido percebidas no corpo.

Melina: Experimentem cumprimentar alguém assim (demonstrando com gesto com a mão em peso passivo). O que este gesto nos conta?

Mateus: Cumprimento de “boiola”!

Melina: Será que é só isso?!

Wallace: Também há aquelas pessoas que chegam a você assim. (apertando a mão da Patrícia com peso firme)

(todos se cumprimentam entre si com um gesto firme)

(...)(...)(...)

Melina: Mas, e se soldado marchasse assim

(levanta-se e simula marcha de soldado com peso leve)

Melina: Soldado tem que demonstrar “firmeza”, não é mesmo?

(Mantendo-se sentado, Wallace faz movimentos simulando marcha acelerada e firme)

Patrícia: É, soldado tem que dar uma de macho!

Melina: E você acha que quem é mais leve – mulher ou homem?

Luciano: Sei lá, tem mulher que é bem durinha, bem pesada.

Quadro 35. Falas da roda de conversa decorrentes da problematização do elemento do movimento “Dinâmica – Tempo”

Esta situação me levou a pensar que muitas vezes as palavras utilizadas em um ensaio ou aula de música/ dança para referir-se a dinâmica de um determinado som/ gesto são ditas e/ ou escutadas de forma “vazia”, ou seja, despidas de significado. Para Freire (2005) a palavra é o direito de tornar-se participante na decisão de transformar. Se a palavra é incompreendida ou compreendida de forma ingênua, não há transformação. Nesta ocasião tive oportunidade para esclarecer que leve é uma qualidade do movimento ou do som e que “coisa de boiola”, “mole” ou “frouxo” são significações carregadas de valores culturais e morais que atribuímos à esta qualidade.

Se não há oportunidade para este tipo de esclarecimento e um músico acha que peso leve é coisa de “boiola”, como será que ele se sente tocando uma música que exija este tipo de interpretação? O que será que estamos exigindo dele ao oferecermos um repertório que talvez gere certa aversão em função da conotação sócio-cultural atribuída a este? Penso que abordar a matéria-prima do som por meio de uma dança que aborde elementos da linguagem pode aproximar olhares e ouvidos dos

envolvidos na prática musical coletiva. Qual seria o repertório comum de nuances gestuais que poderiam ser traduzidas em nuances sonoras de um grupo tão diversificado como a Orquestra Experimental?

Somente quando abordei o peso passivo é que um dos participantes fez a relação com a prática musical especificamente, referindo-se a um estado de ânimo e uma característica observados – cansaço e timidez respectivamente. Luciano constatou que o músico traduz em seu corpo, o ser humano que é/ está em uma orquestra. O instrumento produz música que é uma extensão do corpo, do corpo que é ser humano.

Patrícia: É, aquela voz “arrastada”...

Melina: ...que também tem um peso, mas relacionado ao passivo.

Patrícia: Parece que a pessoa está cansada.

Luciano: Tocar um instrumento assim também dá a impressão de que o músico está cansado. E tem gente que fica tímido, toca tão leve que não dá nem para escutar

Patrícia: Mas quando a gente não sabe bem o que, como tocar, também faz som leve.

Quadro 36. Falas da roda de conversa decorrentes da problematização do elemento do movimento “Dinâmica – Peso”

Patrícia ainda constatou que quando está insegura, não sabe exatamente o que ou como tocar, a tendência é tocar leve, com a intenção de que o som de seu instrumento não apareça. Penso que esta consideração seja muito importante para o coordenador de um grupo musical com diferentes níveis de formação musical, tal como a Orquestra Experimental da UFSCar. Como saber se o instrumentista não demonstra clareza e intencionalidade na sua execução porque ele simplesmente não domina o que está sendo pedido – exigência aquém das habilidades musicais para aquele momento (tempo de amadurecimento da peça)? Muitas vezes, não há oportunidade para fazer esta constatação, mas esta escuta sobre as dificuldades e incompreensões das propostas musicais faz-se fundamental se a idéia é domínio da prática por todos os integrantes.

No quadro seguinte é possível verificar que a discussão sobre o fator peso também levou o grupo a refletir sobre a natureza do peso da sonoridade de cada instrumento – sobre o fato de alguns instrumentos produzirem sons mais leves e outros

mais fortes. A intenção do peso no movimento corporal para tocar um determinado instrumento tem que ser coerente com a sua natureza.

Melina: E para tocar violino?

Luciano (fazendo o gesto de segurar o violino): O braço que segura tem que estar firme, mas o do arco precisa tocar bem leve o instrumento, senão desafina. Mesmo para fazer um som forte, o movimento não pode ser firme demais.

Melina: Acho que o violino nunca vai exigir movimentos firmes demais, pois o próprio instrumento é leve. Mesmo para segurar, é um firme não tão firme, senão você acabaria o ensaio cheio de dor.

Melina (dirigindo-se a Wallace e Mateus): E na flauta? Como vocês fazem para tocar sons fortes?

Mateus: Os dedos têm que estar firmes.

Patrícia: Ih, acho que não (fazendo gesto de tocar flauta doce com dedos tensos)

Luciano: Você toca flauta assim?

Mateus: Não.

Wallace: Os dedos não podem apertar demais o instrumento. Quando eu faço isso, eles ficam cheios de marquinhas.

Melina: A flauta doce soprano é pequena. A quantidade de ar que a gente põe no instrumento tem que ser sempre controlada, não? O que acontece quando a gente sopra muito?

Mateus: Desafina, faz igual apito.

Melina (fazendo gesto simulando tocar flauta doce): Então, a gente tem que controlar o peso do movimento de soprar o tempo todo. Pode ser preciso, mas não muito firme... O sopro tem que sair leve.

(...) (...) (...)

Luciano: Acho que mesmo para fazer som leve na trompa, o movimento tem que ser firme. (continua gesticulando e falando sobre o trombone, mas não foi possível captar o som na filmagem)

Melina: É como você falou sobre o violino, mesmo para produzir som forte, precisa de movimento leve. Então, há instrumentos mais “leves” e mais “firmes”. Isso é como eles nos parecem, não que pesem mais ou menos quilos.

Quadro 37. Falas da roda de conversa decorrentes da problematização do elemento de movimento “Dinâmica – Peso”

Constatamos que o violino pode ser considerado um instrumento leve (pensamos esta classificação sempre em relação aos outros instrumentos da orquestra) e por isso exige um controle de peso específico para deslizar o arco sobre as cordas. Na realidade, este controle de peso varia de acordo com a natureza do instrumento.

Diante desta constatação, compreende-se por que há uma lógica relacionada ao peso da sonoridade dos instrumentos para que se encontre um equilíbrio sonoro em uma orquestra. O número de violinos é bem maior do que o de trombones, por exemplo. Para que a massa sonora deste instrumento seja equilibrada na orquestra é necessária uma maior quantidade dos mesmos.

Assim como em encontros anteriores, o papel da regência foi lembrado e os participantes evidenciaram a importância da dinâmica traduzida gestualmente pelo regente:

Luciano: Os braços e mãos do regente têm que contar qual dinâmica a orquestra deve tocar (fazendo gestos firmes e leves de regência)

Wallace: A Ilza vai assim, bem firme. (fazendo gestos de regência firmes e acelerados)

Melina: Sempre?! Qual música você acha que ela rege bem firme?
(Patrícia e Wallace rindo e fazendo gestos de regência firmes e acelerados)

Wallace: Guilherme Tell.

Luciano: Curica Azul. Tem uma parte leve e depois aquela parte que fica bem forte.
(cantarola a música)

Melina: É mesmo! E qual música a gente termina diminuindo a intensidade? (fazendo gesto com os braços)

Wallace: É mesmo... Qual é?

Patrícia: Go the distance

Melina: Já em Guilherme Tell, o fim é repentino e forte.

Patrícia: É importante olhar para como a regente está fazendo os gestos.

Luciano: É, senão as músicas saem sem graça.

Melina: Esta é justamente a função da dinâmica, dar colorido para as músicas, senão ficaria tudo meio igual, sem sal nem açúcar.

Luciano: É muito bonito assistir concerto quando o regente parece que dança a música
(fazendo gestos de regência)

Quadro 38. Falas da roda de conversa decorrentes da problematização do elemento de movimento “Dinâmica – Peso”

Os exemplos concretos de trechos de músicas que fazem parte do repertório do grupo possibilitaram uma constatação que é especialmente importante para uma orquestra comunitária caracterizada pela diversidade, tal como a Orquestra Experimental da UFSCar. Muitas vezes, presenciei a regente insistindo para que os músicos olhassem para ela, vissem o que ela estava solicitando em termos de dinâmica. A boa estética sonora da música depende destes olhares e ouvidos atentos para a regente.

Esta rica discussão ainda abordou a tendência natural de se executar sons fortes (que exigem movimentos mais firmes) em andamento mais rápido (movimento em tempo mais acelerado) e sons fracos (que exigem movimentos leves) mais lentamente (tempo prolongado). Estas são as afinidades descritas por Laban.

Patrícia: Quando tem que tocar um trecho rápido, eu fico mais perto do instrumento, os movimentos são pequenos e fico mais firme. (fazendo gesto de tocar xilofone)

Luciano: É, quando tem que tocar uma parte rápida, eu também fico mais firme.

Melina: E os sons piano (termo italiano, que em música que designa som leve), dá vontade de fazer mais lento?

Luciano: Acho que sim

(Patrícia balança a cabeça afirmativamente)

Melina: pois é, são as afinidades. Movimentos leves tendem a ser lentos, prolongados, e firmes tendem a ser repentinos ou acelerados.

(Patrícia faz gesto prolongado e leve com os braços)

Melina: Mateus, o que você fez no início das atividades quando pedi para você tocar forte?

Luciano: Ele tocou rápido.

Wallace: Ele tocou super rápido (imitando gesto do Mateus tocando pandeiro)

Quadro 39. Falas da roda de conversa decorrentes da problematização do elemento de movimento “Dinâmica – Peso”

A dissociação destas tendências é importante para formação de um intérprete musical. Compreender corporalmente estas nuances por meio de atividades práticas é uma forma de visualizar o que muitas vezes acontece sem intenção em uma prática musical. O fator peso está diretamente relacionado à intenção do movimento, que neste caso, pode ser estendido à produção sonora. A intenção de uma orquestra tem que ser coletiva. Este é um dos grandes desafios em um grupo tão grande e diversificado.



NOTAS FINAIS

Posso dizer que este trabalho de pesquisa foi um início – início da sistematização de experiências que têm se dado ao longo da minha vida e da minha opção por querer ser fazedora de história neste mundo.

A escuta e o diálogo com o outro, com a prática e com a teoria, tão valorizados nesta investigação, me permitem reconhecer esta pesquisa não concluí aqui. A inserção na orquestra, o contato pelo corpo e pela palavra com os músicos, a revisão bibliográfica, a organização dos dados, as reflexões geradas nas aulas e nas discussões com os colegas pesquisadores e professores. Enfim, todo o processo vivenciado neste curso de mestrado resultou inúmeras reflexões e oportunidade para fundir conhecimentos de áreas nas quais eu vinha atuando profissionalmente há tantos anos. E ainda mais, a possibilidade de integrar as minhas experiências de vida com os estudos e com a prática profissional gerou este conhecimento preciso que re-significou a minha trajetória de vida.

Foi preciso re-ver, re-escutar, re-pensar, re-considerar e re-avaliar concepções, valores e certezas na busca pela coerência entre o que se vive dentro e fora da pesquisa. Apesar de as palavras do texto tornar tantas reflexões de certa forma estáticas, tenho claro que elas continuam em movimento dentro de mim e de todas as pessoas que participaram deste processo.

Estas reflexões permeiam toda a dissertação. O texto foi elaborado com o intuito de compartilhar meus olhares e percepções com o leitor. Por isso não pretendo expô-los novamente nestas notas finais.

Além dos ganhos como pessoa, educadora e pesquisadora, muitos foram os avanços em relação ao que propus discutir na pesquisa sobre como a vivência e reflexão de atividades de dança podem contribuir para percepção de si mesmo, do outro e do significado da prática musical em prol de uma educação humanizadora.

Mesmo não tendo feito um acompanhamento formal e sistemático dos resultados junto aos participantes após a realização da pesquisa, os indícios para desenvolvimento da percepção de si e do outro puderam ser identificados tanto nas

atividades práticas de dança como nas discussões presentes nas rodas de conversa por meio:

- Do reconhecimento do espaço pessoal e da sua relação com o espaço coletivo;
- Da ampliação do significado da prática musical coletiva para além dos interesses e motivações individuais;
- Das relações estabelecidas entre a prática musical e a vida cotidiana, ou seja, da extensão das aprendizagens geradas por esta prática para a vida;
- Da conscientização de códigos culturais e sociais que se estabelecem na comunicação não-verbal: dos silêncios, das pausas, dos gestos, dos olhares;
- Do desenvolvimento de um olhar mais perceptivo para o outro: sutilezas, semelhanças e diferenças existentes entre os seres humanos;
- Da percepção do papel e da responsabilidade individual em um grupo de prática musical;
- Da valorização da singularidade e da diversidade humana.

Certamente muitas outras contribuições poderiam ser identificadas, mas que ficou para cada uma das pessoas que participou da pesquisa, somente elas saberiam dizer. Talvez um pouco além. Talvez um pouco aquém do que foi apresentado.

Viabilizar a adesão de músicos integrantes de orquestras comunitárias em atividades desta natureza ainda é o grande desafio. Assim como tenho procurado fazer, penso que estabelecer parcerias entre práticas e estudos que se complementem dentro de um mesmo conceito humanizador, seja fundamental. Para isso é preciso estar disposto a escutar e dialogar com o outro que, por um lado é muito diferente de mim por atuar em outra área de conhecimento, mas por outro busca coisas muito similares.

O desejo ao finalizar é continuar e poder ampliar a discussão para além dos sete temas do estudo do movimento eleitos para este trabalho. Este foi o possível dentro do prazo previsto para realização do mestrado. Para o futuro, pretendo desenvolver este mesmo tipo de intervenção em outros grupos de prática musical ou ainda neste mesmo grupo de forma ampliada. Disseminar estes conhecimentos entre os coordenadores e gestores destes grupos também é uma meta a partir de agora.

A abordagem da dança aqui apresentada trata do ser humano em sua integridade e envolve a relação consigo mesmo, com o outro e com o meio em que vive. Por este motivo, penso que o conhecimento produzido por meio desta dissertação de mestrado deva ser difundido não somente em contextos de Educação Musical, mas na educação em Dança e em todos os outros espaços onde a busca pela humanização se faça presente.

Uma educação humanizadora que entenda o corpo como **ser** pode estar presente na educação na dança, na música, nas artes e em muitos outros contextos desde que haja disposição e esperança por um mundo melhor. Mundo este inacabado e pelo qual somos todos responsáveis. Fica aqui meu desejo de que as pesquisas sejam somente meios para viabilizar e fortalecer a luta pela humanização.

Finalizo com as palavras de Koellreutter:

O mundo intelectual, cultural é um grande lago, onde todos nós jogamos pedras. Umas um pouco maiores, outras menores, mas nós movimentamos esse lago. Isso é o que me parece fundamental.

(Koellreutter *in* BRITO, 2001, p. 51)

O conhecimento desenvolvido na pesquisa, de maneira compartilhada e vivenciada no pequeno grupo da Orquestra Experimental pode ser uma das pedras citadas por Koellreutter, que se movimenta em áreas educacionais, culturais e artísticas, mas que também poderia ser uma pedra que se movimenta, se ajeita e re-acomoda outras pedras, idéias e procedimentos de diferentes áreas.

Vivenciar, conversar e refletir sobre dança em um espaço de prática orquestral coletiva permitiu saber um pouco mais sobre pessoas e suas percepções. Para um educador, esse movimento em busca do saber e do conhecimento do outro, parece

ser pertinente e fundamental para o desenvolvimento de uma educação que vai além dos conteúdos e da formação específica, ou seja uma educação humanizadora.

Então... para onde este trabalho de pesquisa aponta? Que olhar de futuro podemos construir a partir do que foi vivenciado nos encontros aqui relatados? A esperança é que outros educadores, músicos, regentes ou dançarinos utilizem esses conhecimentos para ir além. Desenvolver a escuta, a reflexão e aprofundar ainda mais os conhecimentos sobre a importância da percepção de si mesmo e do outro pode ser um dos caminhos que levam à uma construção de comunidades mais justas e humanizadoras. Que possamos continuar sonhando juntos, criando e re-criando as nossas próprias histórias com-e-no-mundo.



REFERÊNCIAS

BRITO, Teca de Alencar. **Koellheutter Educador – o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro** (organizadores: Sônia Carvalho e Deise Luppi). São Paulo: Cortez Editora, 2007.

DUSSEL, Enrique D. **Para uma ética da Libertação Latino Americana III: Erótica e Pedagógica**. São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNIMEP, 1986.

_____. Europa, Modernidad y Eurocentrismo *In Filosofia política crítica*. Bilboa: Editora Destée de Bouwer, 2001- p.345-358.

FERNANDES, Ciane. **O corpo em movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas**. São Paulo: Annablume, 2002.

FIORI, Ernani Maria. Conscientização e educação. **Educação e Realidade** v. 11, no 1, p. 3-10, 1986.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido/ Paulo Freire – notas: Ana Maria Araujo Freire**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 45ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. São Paulo: Summus Editorial, 1988.

IAZETTA, F. **A Música, o Corpo e as Máquinas**. Revista Opus IV (4), 1997 - p. 27-44.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da Educação Musical em projetos de ação social. **Revista da ABEM**, n.10, março de 2004. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 2000.

JOLY, Maria Carolina Leme. **Convivência em uma Orquestra Comunitária: um olhar para os processos educativos**. Dissertação (mestrado). São Carlos: UFSCar, 2008.

LABAN, Rudolf. **O domínio do movimento**. (org. por Lisa Ullmann; trad Anna Maria Barros de Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto). São Paulo: Summus Editorial, 1978.

_____. **Dança Educativa Moderna**, São Paulo: Ícone, 1990.

LAZZARIN, Luís Fernando. A dimensão multicultural da nova filosofia da educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.14, p. 125-131, março/ 2006.

LIMA, Sonia Albano de & RÜGER, Alexandre Cintra Leite. **O trabalho corporal nos processos de sensibilização musical**. *Opus*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 97-118, jun. 2007.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. *Motriz*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 20-28, junho 1997.

_____. **Ensino de Dança hoje**, São Paulo: Cortez Editora, 1999.

_____. **Dançando na Escola**, São Paulo: Cortez Editora, 2003.

_____ **O Balé e a Favela:**

http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=6413

(acesso em 08/11/ 2008)

_____. I see a Kaleidoscope Dancing *In Ways of Knowing in Dance and Art*. ROUHIAINEN, Leena (editor-in-chief). Finland: Theatre Academy Publisher, 2007, p. 144-158.

_____. Material de aula dos **Cursos Rudolf Laban Hoje (módulos I, II e III) e Dança e Didática**. São Paulo: Caleidos Arte e Ensino, 2000-2007.

MOMMENSOHN, M. & PETRELLA, P. (org.). **Laban, o mestre do Movimento**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

NEWLOVE, Jean. **Laban for Actors and Dancers**. London (UK): Nick Hern Books, 1993.

NEWLOVE, Jean & DALBY, John. **Laban for all**. London (UK): Nick Hern Books, 2004.

PRESTON-DUNLOP, V. **Looking at dances: a choreological perspective on choreography**. London, Verve Publishing, 1998.

RENGEL, Lenira & LANGENDONCK, Rosana van. **Pequena viagem pelo mundo da Dança**. São Paulo: Moderna, 2006.

_____, Lenira. **Dicionário Laban**. São Paulo: Annablume, 2003.

Dicionário Grove de Música: edição concisa/editado por Stanley Sadie; editor assistente Alison Lathan; tradução Eduardo Francisco Alves – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

SCHROEDER, Jorge Luiz. **Corporalidade musical: as marcas do corpo na música, no músico e no instrumento.** Tese (doutorado). Universidade de Campinas – Programa de Educação. Campinas, SP, 2006.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; Araújo-Olivera; Sonia Stella (2004). **Cidadania, ética e diversidade: desafios para a formação em pesquisa.** Apresentado no VI Encuentro – Corredor de las ideas del Cono Sur “Sociedad civil, democracia e integración”, Montevideo, 12 de marzo.

SILVA, P.B.G; MONTRONE, A.G; JOLY, I. Z.; GONÇALVES JUNIOR, L.; OLIVEIRA, M.W.; MELLO, R.R.. **Práticas Sociais e Processos Educativos: costurando retalhos para a colcha** (texto não publicado) São Carlos, 2006.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho & BRITO, Regina Helena P. **Conceitos de educação em Paulo Freire.** Petrópolis, RJ: Vozes/ São Paulo, SP: Mack Pesquisa, 2006.

Endereços eletrônicos consultados:

- Caleidos Arte e Ensino: www.caleidos.com.br

Último acesso em 30/01/ 2009

- Centro Laban-Rio: <http://centrolaban-rj.org/index.html>

Último acesso em 10/01/ 2009

- The Dalcroze Society: <http://www.dalcroze.org.uk>

Último acesso em 25/ 01/ 2009

- História da Arte: <http://www.historiadaarte.com.br>

Último acesso em 25/ 01/ 2009

- Laban-Bartenieff Institut of Movement Studies: www.limsonline.org

Último acesso em 28/01/ 2009

- Trinity Laban: www.laban.org

Último acesso em 28/01/ 2009

- Valerie Preston-Dunlop: <http://www.valerieprestondunlop.com>

Último acesso em 28/01/ 2009

Discografia utilizada nos encontros de intervenção:

- Barbatuques. **Corpo do Som**. São Paulo: MCD, 2002.

- Bobby Mac Ferrin. **The Best of Bobby Mac Ferrin**. Blue Label, 1996.

- Penguim Café Orchestra. **Penguim Café Orchestra**. EMI, 2002.

- Uakti. **Mapa**. Belo Horizonte: Sonhos e Sons, 2002.

- Uakti. **Oiapok Xui**. Belo Horizonte: Sonhos e Sons, s/d.

- Wes. **Welenga**. Sony, 1998.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BACH, B. **Dança, Improvisação e Movimento**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1988.

BACHMANN, Marie-Laure. **La rítmica Jaques-Dalcroze – Uma educación por la música y para la música**. Madrid: Ediciones Pirámide, 1998.

BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos** Porto/Portugal: Porto Editora .p. 150 – 175.

BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação – um introdução à teoria e métodos**. Porto (Portugal): Editora Porto, 1991.

BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência *In Revista de Educação*, jan-abril/ 2002, no 19 – p. 20-28.

BOSI, Ecléa. (2003). Sugestões para um jovem pesquisador. *In BOSI, Ecléa. O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social*. São Paulo: Ateliê Editoria. p. 59-67.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

BRICKMAN, Lola. **A Linguagem do Movimento Corporal**, São Paulo: Summus Editorial, 1989.

CRUVINEL, Flavia Maria. **Educação Musical e transformação social – uma experiência no ensino coletivo de cordas**. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

DAVIS, Mollie. *Movement and Dance in Early Childhood*. London (UK): PCP – Paul Chapman Publishing, 2003.

DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos**. Brasília: Liber Livro Ed. 2004.

DOURADO, Henrique Autran. **Dicionário de termos e expressões da música**. São Paulo: Editora 34, 2004.

DUSSEL, Enrique D. **Autopercepción intelectual de un proceso histórico**. **Anthropos**. Barcelona/Espanha: Projecto A. Ediciones. No. 180. Setembro/outubro. p.13-36, 1998.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. **Diário de campo: um instrumento de reflexão. Contexto em Educação**. Universidade de Ijuí: Ano 2, no 7, p.19-24, Jul/Set 1987.

FERREIRA, Sueli. **O Ensino das Artes: construindo caminhos**. Campinas: Papirus Editora, 2001.

FRAZEE, Jane. **Discovering Orff – a curriculum for music teachers**. Schott Music Corporation. New York, 1987.

FREIRE, Ana Maria Araújo (2001). Apresentação *In* FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **A pedagogia de libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Editora da UNESP – p. 13-14.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Ed. Olho d'Água, 2007.

_____. Considerações sobre o ato de estudar *In* **Ação Cultural para a liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 9-13.

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida** (trad. Antônio Guimarães Filho e Glória Mariani). Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1980.

GICOVATE, Silvana Vasquez. **Corpo, espaço de significações e saberes – um estudo sobre Merleau-Ponty e algumas considerações sobre Rudolf Laban**. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1998.

GONÇALVES FILHO, José Moura. Olhar e memória. In NOVAES, Aduino (org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988 - p. 95-124.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992 - p. 65 - 85 (original em alemão, 1970).

IANNI, Octavio. **O labirinto latino-americano**. Petrópolis: Vozes, 1993.

JOLY, Ilza Zenker Leme. **Um processo de supervisão de comportamento de professores de musicalização infantil para adaptar os procedimentos de ensino**. Tese de doutorado. São Carlos, PPGE, 2000.

LYRA, Carlos. Entrevista de Paulo Freire a Carlos Lyra *In As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira na educação*. São Paulo: Cortez, 1996, p. 174-197.

OSSONA, Paulina. **A Educação pela Dança**. SP: Summus Editorial, 1988.

OSTETTO, L., OLIVEIRA, E.R., MESSINA, V. S. **Deixando marcas: a prática do registro no cotidiano da educação infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

PEDERIVA, Patrícia Martins. A relação músico-corpo-instrumento: procedimentos pedagógicos. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, V. 11, 91-98, set. 2004.

NASH, Grace C. **Creative Approaches to Child Development with Music, Language and Movement**. Alfred Publishing Company, 1974.

STEEN, Arvida. **Exploring Orff – a teacher’s guide**. New York, Schott Music Corporation, 1992.

STOKOE, Patrícia e HART, Ruth. **Expressão corporal na pré-escola**, São Paulo: Summus Editorial, 1987.

SIQUEIRA, Cristiano Tierno de. **Construção de saberes, criação de fazeres: educação de jovens no hip hop de São Carlos**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de São Carlos, 2004.

FOTOS

Registro: Eric Rafael da Rocha e Ilza Zenker Leme Joly

Seleção: Melina Fernandes Sanchez

Arte gráfica: Eric Rafael da Rocha

ANEXO 1

Declaração do Departamento de Artes e Comunicação autorizando a
realização da pesquisa nas dependências físicas do mesmo

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO**

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins, que o Departamento de Artes e Comunicação da Universidade Federal de São Carlos, atende às condições para o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa denominado “*A dança na música em prol de uma educação crítica e humanizante*”(título provisório), tendo como pesquisadora responsável Melina Fernandes Sanchez.

Assim sendo, concordo e autorizo a execução da referida pesquisa.

Declaro ainda, que cumprirei os requisitos da Resolução 196/96CNS.

São Carlos, 20 de Outubro de 2008

Samuel José Holanda de Paiva
Chefe do Departamento De Artes e Comunicação

ANEXO 2

Termo de Consentimento Livre Esclarecido
para participação de pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO
PARA PARTICIPAÇÃO DE PESQUISA REALIZADA COM A ORQUESTRA
EXPERIMENTAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Eu _____, fui informado(a) de que uma pesquisa com participantes da Orquestra Experimental da UFSCar, será feita na Universidade Federal de São Carlos, intitulada provisoriamente: “*A dança na música em prol de uma educação crítica e humanizante*” (título provisório), tendo como pesquisadora responsável a Sra. Melina Fernandes Sanchez.

Fui convidado a participar de encontros semanais para vivenciar atividades de corpo e movimento, refletir e discutir sobre as concepções, conhecimentos e experiências corporais pertinentes à prática musical coletiva. Também fui informado que durante os encontros serão utilizadas filmadora e câmera fotográfica para registro e que meu nome será preservado caso seja de minha vontade. Não haverá gastos de qualquer natureza.

Fui informado de que minha participação é voluntária. Tenho o direito de poder me retirar do estudo em caso de desconforto e/ ou quando quiser. Terei direito a esclarecer todas as dúvidas que possam surgir durante o andamento da pesquisa. A pesquisadora se compromete a fornecer as orientações necessárias para assegurar integridade física durante a realização das atividades de movimento corporal que, são consideradas leves e de baixo risco.

Declaro estar de acordo com a divulgação dos resultados da pesquisa, através da dissertação de mestrado e artigos em revistas e periódicos e, que o meu nome será preservado. Os dados submetidos à análise, bem como os registros fotográficos poderão ser usados nas publicações, assim como os registros fotográficos. Terei acesso aos registros sempre que solicitar.

Li ou leram para mim as informações acima e tive a chance de esclarecer dúvidas e fazer perguntas sobre esta pesquisa, que me foram respondidas satisfatoriamente.

São Carlos, _____ de _____ de 2008.

Assinatura do (a) participante _____

ANEXO 3A

Comunicado sobre possibilidade de participação na pesquisa encaminhado
aos responsáveis por crianças e adolescente integrantes da Orquestra
Experimental da UFSCar

COMUNICADO E AUTORIZAÇÃO AOS RESPONSÁVEIS POR CRIANÇAS E/OU ADOLESCENTES INTEGRANTES DA ORQUESTRA

Prezado Sr/ Sra responsável por _____

A Orquestra Experimental do Programa de Educação Musical da UFSCar, além de espaço de comunitário e de formação para os alunos da graduação, é também espaço para desenvolvimento de pesquisas de diversas áreas de conhecimento. Como integrante da orquestra e mestranda no Programa de Educação sob orientação da Profa Dra Ilza Zenker Leme Joly, sugeri que minha pesquisa cujo título provisório é “*A dança na música em prol de uma educação crítica e humanizante*”, fosse realizada com integrantes da Orquestra.

Para isso, preciso contar com a autorização de vocês para participação em atividade que acontecerá às 2as feiras – das 18 às 18h45min. Neste período, realizaremos atividades corporais sempre relacionando-as com a prática musical na orquestra. Para isso, as crianças/ adolescentes devem estar aptas a realizarem atividade física e, comparecer com roupas confortáveis. As habilidades corporais necessárias são somente as utilizadas cotidianamente e/ ou na prática musical.

Solicito que, em caso de aceite, enviem a autorização abaixo preenchida.

Coloco-me à disposição em caso de dúvidas ou maiores esclarecimentos. Meu telefone para contato é: (16) 8151 0391/ 3376 0426.

Agradeço a colaboração.

Atenciosamente,

Melina Fernandes Sanchez

ANEXO 3B

Termo de Consentimento Livre Esclarecido
para participação de menores de idade na pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – PARA
PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA REALIZADA COM A ORQUESTRA
EXPERIMENTAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Eu, _____, responsável por _____ fui informado (a) de que uma pesquisa intitulada provisoriamente: “*A dança na música em prol de uma educação crítica e humanizante*”, será realizada com integrantes da Orquestra Experimental da UFSCar, na Universidade Federal de São Carlos, tendo como pesquisadora responsável *Melina Fernandes Sanchez*. Meu filho (a) foi convidado a participar de encontros semanais para vivenciar atividades que envolvem corpo e movimento, discutir e refletir sobre relações, conhecimentos e experiências corporais pertinentes à prática musical coletiva.

Também fui informado que durante os encontros serão utilizadas filmadora e câmera fotográfica para registro. Tenho o direito de poder me retirar do estudo em caso de desconforto e/ ou quando quiser. Terei direito a esclarecer todas as dúvidas que possam surgir durante o andamento da pesquisa. A pesquisadora se compromete a fornecer as orientações necessárias para assegurar integridade física durante a realização das atividades de movimento corporal que, são consideradas leves e de baixo risco.

Terei direito a esclarecer todas as dúvidas que possam surgir durante o andamento da pesquisa. Declaro estar de acordo com a divulgação dos resultados da pesquisa, através da dissertação de mestrado e artigos em revistas e periódicos e, que o nome do meu filho(a) será preservado caso seja a minha vontade. Os dados submetidos à análise, bem como os registros fotográficos poderão ser usados nas publicações. Terei acesso aos registros sempre que solicitar.

Li ou leram para mim as informações acima e tive a chance de esclarecer dúvidas e fazer perguntas sobre esta pesquisa, que me foram respondidas satisfatoriamente.

São Carlos, ____ de _____ de 2008.

Assinatura do (a) responsável pelo participante _____

Eu certifico que todas as informações acima foram dadas à (ao) participante.

Assinatura da pesquisadora responsável _____