

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS  
ESCOLA SUPERIOR DE ARTES E TURISMO  
CURSO DE BACHARELADO EM DANÇA

ISIS DE OLIVEIRA E SILVA SOARES

**RELAÇÃO ENTRE MÚSICA E DANÇA: A MUSICALIDADE DO  
BAILARINO**

Manaus-AM  
2019

ISIS DE OLIVEIRA E SILVA SOARES

**RELAÇÃO ENTRE MÚSICA E DANÇA: A MUSICALIDADE DO  
BAILARINO**

Trabalho Científico, solicitado pela  
Escola Superior de Artes e Turismo  
para integralização e obtenção do  
título de Bacharel em Dança.

Orientadora: Profa. Ma. Hirlândia Milon Neves

Manaus-AM  
2019

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho a todos os leitores e pesquisadores que nele procuram suporte e conhecimento na construção do saber e de novas pesquisas.*

ISIS DE OLIVEIRA E SILVA SOARES

**RELAÇÃO ENTRE MÚSICA E DANÇA: SUA COLABORAÇÃO PARA  
MUSICALIDADE DO BAILARINO**

**Este trabalho de conclusão foi julgado adequado para obtenção de Grau de Bacharelado em Dança da Escola Superior de Artes e Turismo da Universidade do Estado do Amazonas e aprovado, em sua forma final, pela Comissão Examinadora.**

Manaus, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2019

Nota Final= \_\_\_\_\_

**Banca Examinadora:**

---

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Ma. Hirlândia Milon Neves**

---

**Co-orientadora: Prof.<sup>a</sup> Ma. Raíssa Caroline Brito Costa**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Jeanne Chaves de Abreu**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Amanda da Silva Pinto**

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço a Deus por me iluminar e capacitar em todos os momentos.

Ao meu esposo, Bento Alessandro que foi o principal motivador dessa conquista e sempre esteve ao meu lado me apoiando e auxiliando no que fosse preciso

A minha orientadora, Hirlândia Milon pois sempre demonstrou-se paciente e atenciosa dando todo suporte necessário para o desenvolvimento da pesquisa, me auxiliando e lapidando como pesquisadora

A todos os professores que colaboraram com ensinamentos deixando um pouco de si na minha formação enquanto artista

Aos meus colegas de turma em que compartilhamos ideias, experiências e sustentamos uns aos outros nas dificuldades acadêmicas.

A todos, meus sinceros, muito obrigada!!!!

## RESUMO

A partir da experiência e dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas de música no Curso de Dança da Universidade do Estado do Amazonas, senti a necessidade de aprofundar ainda mais os conhecimentos sobre a relação entre música e dança e sua contribuição para o desenvolvimento da musicalidade do bailarino, com foco em uma questão: Como vem sendo estudada na literatura especializada a relação entre música e dança, em especial, pesquisas que tratam de processos de ensino voltados para o aprimoramento da musicalidade do bailarino? Assim, o principal objetivo do presente estudo foi o de analisar a relação entre música e dança a partir de pesquisas que tratam de processos de ensino com o foco na musicalidade do bailarino. O termo musicalidade, de um modo geral, tem definições e conceitos que variam conforme o pensamento da sociedade, de acordo com o convívio sociocultural dos indivíduos. A pesquisa adotou o procedimento técnico de pesquisa bibliográfica e a análise dos dados partiu das informações catalogadas, através dos resumos e fichamentos das obras selecionadas. É possível constatar que para um bailarino alcançar um grau de musicalidade faz-se necessária a obtenção de um conjunto de fatores importantes como técnicos, físicos e musicais. Incluindo também as partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem como os professores de música e de dança e o próprio aluno.

**Palavras-chave:** Ensino de música, Ensino da dança, Musicalidade do bailarino.

## ABSTRACT

From the experience and knowledge acquired in the music disciplines of the Dance Course of the State University of Amazonas, I felt the need to further deepen the knowledge about the relationship between music and dance and its contribution to the development of the dancer's musicality. Focusing on one question: How has the relationship between music and dance been studied in the specialized literature, especially research that deals with teaching processes aimed at improving the musicality of the dancer? Thus, the main objective of this study was to analyze the relationship between music and dance based on research that deals with teaching processes with a focus on the musicality of the dancer. The term musicality, in general, has definitions and concepts that vary according to the thinking of society, according to the sociocultural coexistence of individuals. The research adopted the technical procedure of bibliographic research and the data analysis departed from the cataloged information, through the summaries and records of the selected works. It can be seen that for a dancer to achieve a degree of musicality, it is necessary to obtain a set of important factors such as technical, physical and musical. Also including those involved in the teaching and learning process such as the music and dance teachers and the student himself.

**Keywords:** Music teaching, Dance teaching, Dancer musicality.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>12</b>
1.1 PARA UMA COMPREENSÃO SOBRE MUSICALIDADE.....	12
1.2 MUSICALIDADE NO ENSINO DA DANÇA .....	15
1.3 A DANÇA CLÁSSICA E A RELAÇÃO COM A MÚSICA.....	17
1.4 A DANÇA CONTEMPORÂNEA E A RELAÇÃO COM A MÚSICA.....	21
<b>CAPÍTULO II – ASPECTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>24</b>
2.1 TIPO DE PESQUISA/DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	24
<b>2.1.1 Quanto aos objetivos</b> .....	24
2.2 LEVANTAMENTO DOS DADOS PARA A PESQUISA.....	25
2.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS .....	26
<b>CAPÍTULO III – ANÁLISE DAS PESQUISAS</b> .....	<b>27</b>
3.1 PESQUISA 1 – EDUCAÇÃO MUSICAL NA FORMAÇÃO EM DANÇA ..	27
3.2 PESQUISA 2 - A INTERAÇÃO ENTRE MÚSICA E DANÇA NA AULA DE TÉCNICA DE DANÇA CLÁSSICA .....	39
3.3 PESQUISA 3 – CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA MUSICALIDADE NOS ALUNOS DE DANÇA.....	49
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>58</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>63</b>

## INTRODUÇÃO

É comum o ensino de técnica de dança, em seus mais variados estilos, ser ministrado em academias e estúdios de dança e, especialmente, em escolas especializadas nesta área. Alguns desses espaços oferecem cursos livres e outros cursos profissionalizantes, mas praticamente todos apresentam em comum um procedimento de ensino de dança no qual o professor ou professora se utiliza de uma contagem numérica verbal, normalmente até o número 8. Esta contagem serve para orientar as sequências de movimentos de cada exercício técnico em relação aos elementos musicais, como tempo, ritmo, frase musical, entre outros aspectos.

Das vivências nesses espaços de ensino de dança, em aulas de balé clássico, de jazz e de dança contemporânea, pude observar a utilização de tal contagem numérica verbal, principalmente na técnica de dança clássica. Porém, nas primeiras aulas, não conseguia fazer uma associação desta contagem com a música escolhida para os exercícios. Somente com o avanço das aulas, sem uma explicação clara dos professores, pude perceber uma certa relação desta contagem com o tempo musical, mas não de forma muito clara. Acredito que isso acontecia em função das atividades serem trabalhadas mais no âmbito prático da dança do que teórico no sentido da relação música e dança.

Apesar de tal procedimento de ensino não me proporcionar uma maior compreensão musical, as aulas me deram um suporte técnico de dança clássica e dança contemporânea, o qual foi muito importante para minha aprovação no vestibular no Curso de Dança da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Ao adentrar na UEA e ter contato com a dimensão da dança no campo acadêmico, pude perceber que dança não é apenas mover o corpo no tempo e no ritmo de uma música, mas que existe uma relação entre dança e música em vários outros aspectos que envolve essas duas áreas de conhecimento. Partindo dessa percepção, notei que o Curso de Dança, dentre as diversas disciplinas práticas e teóricas, apresenta aquelas voltadas para a música, como as disciplinas de Percepção Musical e Elemento de Música I e II, que têm como finalidade desenvolver a musicalidade do aluno por meio da vivência e do reconhecimento dos

elementos da música em relação à dança.

A partir do contato com tais disciplinas, pude entender com maior clareza a relação entre a contagem numérica verbal, referentes aos movimentos na dança, com a contagem musical. Além da contagem musical que envolve tempo e ritmo, pude vivenciar demais elementos contidos na música que também podem auxiliar o bailarino em questões voltadas para a sua musicalidade, como frases, forma musical, textura, melodia, dinâmica, entre outros aspectos. Tais conhecimentos me ajudaram no aprimoramento da realização dos exercícios proposto nas aulas práticas de dança.

Apesar das referidas disciplinas de música serem oferecidas em apenas três períodos, com carga horária de 30 horas, o que considero muito pouco para a gama de conhecimentos que a linguagem musical nos oferece, pude perceber a importância do reconhecimento desses conhecimentos para o desenvolvimento da musicalidade do bailarino. Isso ficou mais evidente quando tive, contato com um texto da pesquisadora Katherine Teck (1994) que trata de tal temática, ao abordar a importância e os meios de se trabalhar a musicalidade do bailarino nas próprias aulas práticas de dança, ao dar ênfase aos aspectos musicais a serem observados e à qualidade e expressividade do movimento do bailarino nessa direção.

Assim, a partir da experiência e dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas de música na universidade, senti a necessidade de aprofundar ainda mais os conhecimentos sobre a relação entre música e dança e sua contribuição para o desenvolvimento da musicalidade do bailarino, com foco em uma questão de pesquisa: Como vem sendo estudada na literatura especializada a relação entre música e dança, em especial pesquisas que tratam de processos de ensino voltados para o aprimoramento da musicalidade do bailarino?

Partindo do questionamento levantado, o principal objetivo da pesquisa foi o de analisar a relação entre música e dança a partir de pesquisas que tratam de processos de ensino com o foco na musicalidade do bailarino. Como objetivos específicos, busquei identificar conceitos sobre musicalidade na literatura da música e a dança, descrever as características da dança clássica e da contemporânea em relação à compreensão dos elementos musicais para o desenvolvimento da

musicalidade e refletir sobre o desenvolvimento da musicalidade a partir dos resultados apontados em pesquisas na literatura da dança e da música

A pesquisa adotou o procedimento técnico de pesquisa bibliográfica. Este tipo de trabalho, segundo Gil (2002) é desenvolvido com “base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Para a realização da pesquisa foi feito um levantamento de referenciais conceituais e de pesquisas realizadas no campo da música e da dança sobre a temática da musicalidade do bailarino.

A análise dos dados partiu das informações catalogadas, através dos resumos e fichamentos das obras selecionadas, com base nos termos e conceitos do referencial teórico da literatura da dança e da música que abordam a relação dessas duas áreas de conhecimento voltados para musicalidade do bailarino.

O termo musicalidade é compreendido na presente pesquisa a partir dos trabalhos de Maffioletti (2001), Penna (2008) e Keback (2013), que discutem o conceito e definições a partir do campo da música. Esse assunto, foi visto também por meio das ideias de Teck (1994), que trata da relação música e dança com o foco no desenvolvimento da musicalidade do bailarino. A musicalidade, de um modo geral, tem definições e conceitos que variam conforme o pensamento da sociedade, de acordo com o convívio sociocultural dos indivíduos.

A pesquisa foi dividida em três capítulos. O primeiro trata-se do referencial teórico com autores que abordam sobre os termos de musicalidade e sobre a relação da música com a dança clássica e dança contemporânea ao longo da história. O segundo capítulo aborda os aspectos metodológicos em que foi realizada a pesquisa e o último capítulo é referente as análises dos trabalhos relacionados a musicalidade do bailarino. Por fim, apresento as considerações finais da pesquisa.

## CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO

### 1.1 PARA UMA COMPREENSÃO SOBRE MUSICALIDADE

O termo musicalidade é compreendido na presente pesquisa a partir dos trabalhos de Maffioletti (2001), Penna (2008) e Keback (2013), que discutem o conceito e definições a partir do campo da música. Esse assunto, foi visto também por meio das ideias de Teck (1994), que trata da relação música e dança com o foco no desenvolvimento da musicalidade do bailarino.

A musicalidade, de um modo geral, tem definições e conceitos que variam conforme o pensamento da sociedade, de acordo com o convívio sociocultural dos indivíduos. Nesse aspecto, Maffioletti (2001, p. 2) afirma que:

Vale a pena salientar a importância de compreender um conceito no seu contexto histórico, para que fique bem claro que, aquilo que estamos pensando hoje sobre musicalidade será também visto como uma forma de pensar do nosso tempo, nem melhor, nem mais verdadeira do que a forma de pensar de outras épocas (MAFFIOLETTI, 2001, p. 2).

Esta autora apresenta três importantes enfoques sobre musicalidade, identificados por Gembris (1997), ao se referir sobre as fases históricas da definição da musicalidade, denominadas por ele como abordagens fenomenológicas, psicométricas e o significado musical.

A primeira abordagem, chamada de fenomenológica, relacionada a avaliação da habilidade musical, corresponde à “mensuração” da musicalidade de acordo com o que era tido como o bom gosto e também como era saber discriminar a música, considerada boa daquela considerada ruim. A autora salienta que nessa abordagem buscava-se o pensamento clássico de beleza predominando uniformidade e harmonia das partes, porém, o critério de bom e ruim foi se desvalorizando e já não se fazia desse julgamento um critério confiável.

Na fase seguinte, conhecida como abordagem psicométrica, os avanços da psicologia trouxeram possibilidades de realizar testes das habilidades musicais de uma pessoa, independentemente de sua socialização musical. O critério de

musicalidade era o reconhecimento de elementos musicais e ou a discriminação auditiva de fenômenos sonoros.

Na terceira fase, o foco é o significado musical como o núcleo de musicalidade, que trata de um contexto mais amplo voltado para as práticas sociais, ou seja, as experiências, inspirações, motivações, sentimentos e tudo que dá sentido para a compreensão e a comunicação ao se perceber uma obra dentro de uma determinada sociedade e cultura.

Dentro do contexto sociocultural em que cada sujeito está inserido, a musicalidade, conforme Kebach (2013, p. 19), é considerada uma aprendizagem de interação constante deste com o objeto de conhecimento. Assim, a condição para que o indivíduo possa aprender uma obra, dando-lhe sentido, é o “domínio prévio dos instrumentos de percepção – isto é, de referenciais internalizados construídos a partir de sua experiência, que lhe sirvam como esquemas de interpretação”. (PENNA, 2008, p.30). Desta forma, seu desenvolvimento musical e artístico está diretamente associado ao nível em que aperfeiçoa esses esquemas de interpretação.

Tais instrumentos de percepção, ainda segundo a autora, são construídos ao longo de toda a vida, na maneira como o indivíduo se relaciona com o ambiente, cria seus próprios esquemas de interpretação e os internaliza, aprendido pelas vivências, pelo contato frequente e pela familiarização musical. Sendo assim, para musicalidade ser entendida e alcançada, o indivíduo passa por um processo chamado de musicalização.

Esse processo de musicalização, conforme Penna (2008, p. 31) procura “desenvolver os instrumentos de percepções necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo”. Afirma ainda que “nada é significativo no vazio”, mas apenas é significativo quando “articulado ao quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos”. Assim, a autora considera a musicalização como:

Um processo educacional orientado que, visando promover uma participação mais ampliada na cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos instrumentos de percepção, expressão e pensamento necessários à apreensão da linguagem musical, de modo que o indivíduo se torne capaz de apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente – o que vale dizer inserir-se em seu meio sociocultural de modo crítico e participante (PENNA, 2008, p. 47).

Nessa direção, a musicalização, segundo Kebach (2013, p.24) é o processo de organização sonora e de aprendizagem musical em que o indivíduo desenvolve a sensibilidade e compreensão sobre a música. Esse processo de aprendizagem musical é construído desde os primeiros anos de vida, ainda dentro do útero materno, onde os bebês podem ouvir sons produzidos pelo corpo da mãe e sons produzidos pelo ambiente externo. Desse modo, a medida em que a criança vai se desenvolvendo gradativamente, vai aperfeiçoando suas organizações sonoras.

A aprendizagem musical é também aprendida e desenvolvida na escola, conforme Kebach (2013), onde o professor, com práticas pedagógicas, potencializa as explorações sonoras desafiando o aluno a descobrir novas formas de ações sobre o objeto musical no aspecto da produção sonora e da escuta, com habilidades de inovar e reinventar formas de construir o conhecimento musical para si mesmo, apoderando-se dos elementos da linguagem musical. Afinal, “trabalhar a musicalização é lidar com o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, o que caracteriza um estilo próprio de ordenar e significar a experiência humana” (KEBACH, 2006, p. 20 apud KEBACH, 2013, p. 25).

A mesma autora salienta também, a importância de proporcionar diferentes estilos musicais, ou seja, disponibilizar o contato com vários tipos de músicas de diversas culturas, possibilitando a construção de vários esquemas que se acionarão no momento de se expressarem musicalmente, compreendendo diversas formas de organizações sonoro-musicais mundiais.

## 1.2 MUSICALIDADE NO ENSINO DA DANÇA

Sobre a musicalidade na dança, a pesquisa traz o ponto de vista da autora Katherine Teck (1994), que explica como um bailarino ou profissional da dança pode explorar os aspectos musicais e colocá-los em prática ainda em sala de aula e não apenas numa apresentação ou espetáculo, influenciando assim na qualidade e expressividade do movimento.

O objetivo da referida autora em seu ponto de vista é fazer com que alunos e/ou profissionais da dança adquiram um entendimento mais amplo dos conceitos musicais e melhorem suas habilidades auditivas exercitando-as diariamente, além de incentivar a exploração de movimentos em conexão com o som.

Teck (1994) menciona que dançarinos não adiam ensaios e apresentações para focar a atenção para musicalidade. A autora acredita que o bailarino deveria empenhar todos seus esforços para desenvolver melhor este aspecto. Desse modo, sugere que os estudantes de dança podem afinar seus ouvidos focalizando o som durante as aulas e tentar relacionar seus movimentos passeando pela música em seus mais variados aspectos, podendo ser o tempo, melodia, estruturas, nuances, caráter expressivo, entre outros.

A autora faz referência à bailarina do *New York City Ballet* e professora da *Scholl of American Ballet*, Suzi Schorer, que desenvolveu exercícios técnicos combinando diferentes tipos de articulações, movimentações e esquemas de liberação de energia, todos de forma rápida e precisa. Nas aulas, Schorer destacava a relevância de mudanças de ritmos e acentos, e sua apreensão para incorporação do tempo e das mudanças dentro do corpo.

Teck (1994) reuniu sugestões e comentários de vários músicos pianistas e percussionistas com experiência em estúdios de dança e trouxe apontamentos para aulas de trabalho técnico de dança que podem auxiliar na qualidade e expressividade do movimento em busca da musicalidade.

O primeiro apontamento trazido é de que a música tem uma pulsação principal que deve ser internalizada pelo bailarino e apresentar-se constante na realização dos exercícios. Tal marcação serve como medidor de velocidade

reconhecida tanto na música, como na dança de tempo. A pulsação principal também pode ser subdividida de várias formas, de maneira não regular, havendo talvez uma, duas ou mais pulsações menos marcadas entre as principais contagens. Um exemplo disso, nas aulas muitas vezes, o instrutor dá dicas sobre essas subdivisões como: um e, dois e, sugerindo que há uma divisão no meio do tempo, outro exemplo também é a contagem Um e *ah*, dois e *ah*, com duas divisões no meio do tempo. Um outro fator é a introdução musical que serve como uma pista para os estudantes prepararem o corpo para execução dos exercícios, e podem ser realizados movimentos preparatórios com consciência musical.

Segundo Teck (1994), a fluência dos movimentos proporcionalmente executados com a música deve conter a energia racionada, para que o movimento não fique atrasado ou adiantado. Liberar a energia com acento ou ênfase na chegada de um certo movimento sustentando a pose por alguns instantes, ou a desaceleração delicada para acrescentar ênfase no movimento com o acento ávido, como é chamado de pelos músicos. Menciona ainda que é importante reconhecer o que indica a finalização das chamadas frases musicais, podendo ser representadas por uma respiração, um olhar ou podem ser combinadas com o final das frases musicais.

Ressalta que a sustentação da pose ao final da frase ou até mesmo a pose ao final do exercício ou espetáculo, evidencia conclusão e dá ao público uma impressão de pós-imagem. Essa impressão pode ser trabalhada durante as aulas, segurando a pose por alguns instantes ao término de cada exercício. Um detalhe muito importante que faz toda diferença é o foco do olhar, o estudante deve ter o cuidado de como focalizar os olhos, para que não tire atenção da execução do movimento como um todo.

Enfatiza que a coordenação física traz como resultado as qualidades expressivas, a musicalidade tem relação com o corpo inteiro, cabeça, braços, pernas e o foco dos olhos e o ideal é que tudo tenha ligação com as frases musicais. O bailarino deve dar atenção em tornar-se mais consciente das nuances da música, assim sua expressividade virá mais facilmente.

As questões sobre musicalidade na dança levantadas por Teck (1994) são

pertinentes, podendo aplicar em qualquer técnica e estilo de dança, pois se observarmos um estudante colocando em prática nas aulas ou no palco os apontamentos descritos, a musicalidade torna-se visível, diferenciando de forma evidente o bailarino sensível dos demais, trazendo qualidade ao movimento e clareza na comunicação com o público.

### 1.3 A DANÇA CLÁSSICA E A RELAÇÃO COM A MÚSICA

Existe uma variedade de técnicas de dança que podem ser encontradas em diferentes espaços e contextos como, por exemplo, técnica de clássico, de contemporâneo, de jazz, podendo citar ainda alguns estilos como a dança urbana, entre outros exemplos. Para a presente pesquisa, optei em abordar especialmente duas técnicas, a de dança clássica e a de dança contemporânea, em virtude de ter estudado estas duas técnicas como acadêmica do Curso de Dança na Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Para uma melhor compreensão do surgimento dessas duas técnicas, serão apresentados, ao longo do texto, fatos que marcaram seus respectivos desenvolvimentos na história da dança e suas relações com a música.

A Dança surge naturalmente nos tempos primitivos, com movimentos de características rítmico-expressivos, e servia para manifestações de acontecimentos do cotidiano como agradecimento, nascimento, morte e até mesmo a produtividade das colheitas ou para aplacar a vontade dos deuses (FARO, 1986, p. 13). Logo depois, com a formação das sociedades, a dança e a música começam a caminhar juntas para celebrações religiosas, em festas e divertimentos. Com o passar dos períodos e o surgimento de diferentes classes sociais, a dança recebe estilos diversos, para os nobres a dança era feita em pares, lenta e formal, para os camponeses as danças eram alegres e descontraídas (LARANJEIRA, 2014, p. 4).

No período renascentista, surge a dança de corte, cujas regras eram regidas pelos reis, e os organizadores (mestres da dança) codificavam-na de acordo com o gosto do monarca. Homans (1948, p. 31) salienta que, além disso, os reis usavam

os espetáculos artísticos para acalmar os ânimos e dissipar a violência do povo ou como um importante instrumento político de manutenção da monarquia.

Dentre as contribuições para a construção do balé clássico no período renascentista, pode-se destacar o legado deixado por Beauchamps, o criador das cinco posições dos pés do balé, as quais se assemelham com a posição utilizada na esgrima, possibilitando movimentações mais ágeis dos bailarinos. Beauchamps também codificou, a pedido do rei Luis XIV, todos os passos de dança utilizados até então, os quais foram publicados por seu aluno, Feuillet (HOMANS, 1948, p. 49).

Na França o balé clássico teve seu auge com Luís XIV, conhecido como o Rei-sol, criador da Academia Real de Dança e da Academia Real da Música, que deu origem ao Ópera de Paris, assim como outras instituições semelhantes, que objetivavam desenvolver e difundir para a Europa os costumes a corte francesa (HOMANS, 1948, p. 45). A partir daí, e com o passar dos anos, foram se formando outras academias de dança por toda a Europa.

Hoje, existem escolas de dança clássica pelo mundo todo, com seus diferentes estilos e métodos, como é observado por Laranjeira (2014, p. 7) quando afirma que “com a codificação sistemática da Técnica de Dança Clássica foram surgindo diferentes metodologias em vários países e escolas, até ao início do século XX”. Os nomes das técnicas de dança clássica são associados pelo seu país de origem e/ou criadores, por exemplo: método Vaganova (Rússia), Bournoville (Dinamarca), método Cecchetti (Itália) ou método Bárbara Fewster (Inglaterra), entre outros (NEVES, 2015, p. 73). Mesmo com a diversidade de métodos, as terminologias utilizadas no balé são as mesmas que os mestres franceses do balé utilizavam no século XVIII, sendo assim, o francês é o dialeto universalmente utilizado pelo mundo na dança clássica (LARANJEIRA, 2014, p. 7).

As aulas de técnicas de dança clássica funcionam de modo geral, dividida em dois momentos, o primeiro momento, na barra, objeto cilíndrico de madeira ou metal, com altura de aproximadamente um metro do chão, e o segundo momento, no centro da sala.

A aula inicia-se na barra com o intuito de aquecer e preparar o corpo, no que diz respeito a força, alinhamento, equilíbrio, controle, coordenação, entre outros. Os

exercícios são realizados de acordo com uma sequência lógica, partindo dos mais simples aos exercícios com mais complexidade, conforme observado no Quadro 1.

**Quadro 1:** Sequência dos principais exercícios na barra

Exercício	Descrição
<b>Plié = dobrar</b>	Dinâmica contínua e suave, usa-se geralmente uma música lenta.
<b>Petit battement tendu = pequena batida esticada (pé em contato com o solo)</b>	Possui variações diversificadas, podendo ser de forma fluida ou de ataque (com acentuação marcada dentro).
<b>Petit battement jeté = pequena batida lançada (o pé é retirado do solo)</b>	Assim como o tendu possui suas variações, mas sua acentuação é marcada fora.
<b>Rond de jambé = círculos com a perna</b>	Ligado, fluido e suave
<b>Battement frappé = batida chocada</b>	Rápido e preciso, marcação rítmica clara.
<b>Grand battement = grande batida</b>	Implica grande energia, tendo uma grande amplitude (perna)

Fonte: Laranjeira (2014).

Os exercícios de centro, como afirma Neves (2015, p.75) “correspondem aos movimentos já executados na barra, podendo ser organizados em diferentes combinações”, fazendo-se uso de deslocamento pelo espaço, variações de velocidades e dinâmicas (também explorados na barra) e diferentes direções.

O corpo é posicionado de formas específicas para realização dos exercícios no centro, em relação ao público (NEVES, 2015).

- *En face* = de frente
- *Croisé* = cruzado
- *Effacé* ou *Ouvert* = aberto

No centro, ainda são realizados exercícios com andamentos musicais diferenciados, o Adágio e o Allegro, o primeiro consiste em passos técnicos lentos e ligados com leveza, alongamento e suavidade, o segundo constitui-se em passos com energia executados geralmente de forma rápida com pequenos, médios e grandes saltos (NEVES, 2015).

O entendimento das dinâmicas diferenciadas de cada exercício é fundamental para a escolha de um acompanhamento musical adequado, como afirma Neves (2015, p. 75) “cada tipo de exercício tem uma dinâmica própria e como o acompanhamento musical pode desempenhar um papel fundamental como facilitador da compreensão da dinâmica do exercício e da precisão rítmica”.

Achcar (1998) sugere em seu livro alguns acompanhamentos musicais que são comuns nas aulas de dança clássica, relacionando assim o exercício em seus diferentes níveis de técnica de acordo com a forma musical sugerida. Para uma melhor compreensão, apresento na forma de quando os exercícios e as respectivas sugestões musicais apontadas pela autora.

**Quadro 2:** Aulas principiantes e intermediárias

<b>Exercícios na barra</b>	<b>Forma musical/ compasso</b>
<i>Pliés</i>	Valsa
<i>Battements Tendus</i>	2/4 ou polca 4/4
<i>Battements Glissés</i>	2/4
<i>Rond de Jambe à Terre</i>	Valsa lenta
<i>Frappé</i>	2/4
<i>Rond de Jambe en l’Air</i>	Valsa
<i>Retires</i>	Marcha- 4/4
<i>Adagio</i>	Adagio ou Valsa
<i>Gands Battements</i>	Marcha- 4/4
<b>Exercícios no centro</b>	<b>Forma musical/ compasso</b>
<i>Port de Bras</i>	Adagio simples
<i>Battements Tendus</i>	2/4 ou 4/4
<i>Pas de Bourré</i> ou exercício similar	Mazurca ou 2/4
<b>Saltos pequenos</b>	<i>Allegros</i> 2/4 ou 6/8
<b>Grandes saltos</b>	Valsa

Fonte: Achcar (1998).

**Quadro 3: Aulas avançadas**

<b>Exercícios na barra</b>	<b>Forma musical/ compasso</b>
<i>Pliés</i>	Valsa lentas
<i>Battements Tendus</i> (lento)	Valsa lenta
<i>Battements Tendus</i> (mais rápido)	4/4
<i>Battements Glissés</i>	2/4 normal
<i>Fondus</i>	Valsa lenta ou tango
<i>Rond de Jambe à Terre</i>	Valsa lenta
<i>Frappé</i>	2/4 ou Mazurca
<i>Rond de Jambe en l'Air</i>	Valsa Rápida
<i>Adagio</i>	Adagio
<i>Petits Battements</i>	2/4
<i>Gands Battements</i>	Marcha ou valsa rápida
Pé na barra	Valsa lenta ou adagio
<b>Exercícios no centro</b>	<b>Forma musical/ compasso</b>
<i>Port de Bras</i>	Adagio 6/8, 2/4, 4/4, 3/4
<i>Battements Tendus</i>	2/4 ou valsa mais rápida
Piruetas	Valsa
Salto pequenos	6/8 - polca - 2/4 allegro
Grandes saltos	Valsa brilhante

**Fonte:** Achcar (1998).

Como pode ser observado nos quadros acima, a música de acompanhamento nas aulas de dança clássica é relacionada de acordo com as características dos exercícios como por exemplo, velocidade e dinâmicas, o que auxilia e dá suporte na execução dos movimentos de maneira a realçar os acentos e marcações do mesmo.

#### 1.4 A DANÇA CONTEMPORÂNEA E A RELAÇÃO COM A MÚSICA

Com a virada do século XX, além das escolas de técnica de dança clássica, foram surgindo artistas que pretendiam distanciar-se dessa técnica tradicional que era o balé clássico, trazendo experiências e abordagens de uma dança moderna. A dança moderna veio com intuito de romper toda fantasia do balé clássico trazendo a

realidade dos aspectos sociais e explorando movimentações livres e naturais (RENGEL, 2016 p. 33)

Isadora Duncan (1877-1927), considerada uma das pioneiras dessa nova dança, troca as sapatilhas de pontas por pés descalços e defendeu uma dança inspirada emocionalmente pela música, mas sem se ligar diretamente com a estrutura musical. Entretanto, Martha Graham, Merce Cunningham e José Limon são considerados os principais bailarinos, coreógrafos e professores a desenvolver a técnica de dança moderna propagada hoje (NEVES, 2015, p. 79).

Martha Graham (1894 - 1991) desenvolveu sua própria técnica e criou um vocabulário técnico codificado dando origem aos conceitos de *contraction*<sup>1</sup>, *release*<sup>2</sup>, *spiral*<sup>3</sup> que são exercícios realizados com as mudanças anatômicas da respiração, consideradas fundamentais para técnica. Para Graham, ponto de energia é o centro do corpo, mais precisamente o plexo solar, que reverbera essa energia para as extremidades dos membros. Outra inovação é a utilização da gravidade e do chão. (VIEIRA, 2012)

O ensino da técnica de Graham é dividido em três momentos: o primeiro é realizado todo no chão, que funciona como colocação e alinhamento corporal e preparação para exercícios da próxima etapa da aula. No segundo momento, os exercícios são realizados de pé no centro da sala, faz-se uso de *pliés*<sup>4</sup>, elevações, quedas, balanços, extensões, entre outros. O terceiro e último momento, consiste em viajar pelo espaço com mudanças de direções, exercícios em diagonais e etc (FRANCK, 2013, p. 25). A música era indispensável nos trabalhos de Graham, segundo Neves (2015), suas criações eram configuradas em consonância com a estrutura da música.

Merce Cunningham trabalhava isolando movimentos de partes do corpo combinando-os com outras partes. De acordo com Soares (2016, p. 34), Cunningham “considerava que o movimento não necessita de uma lógica narrativa, defendia que um movimento pode seguir qualquer outro”. Sua técnica é considerada

---

<sup>1</sup> Contração do tronco em diferentes direções

<sup>2</sup> Relaxamento do corpo

<sup>3</sup> Torções do corpo como um espiral

<sup>4</sup> Flexão dos joelhos

vertical, focando-se nos movimentos da coluna, movimentações complexas das pernas, herdadas do balé clássico e frequentes mudanças de direções. Neves (2015) afirma que para Cunningham a música e a dança eram independentes “devendo, em palco, coexistir, mas sendo qualquer relação direta entre as duas, uma obra do acaso e não planejada”.

José Limón que desenvolveu sua técnica em conjunto com sua professora Doris Humphrey, baseavam-se numa movimentação eficiente a partir do alinhamento e da respiração. Com base no que apresenta Soares (2016, p. 34) “trabalhavam o isolamento das diferentes partes do corpo, de forma a controlar o peso de cada segmento corporal. Explorou, então, uma técnica baseada no uso energético da relação do corpo com a gravidade”. Ao contrário de Cunningham para Limón a música desempenha um papel central, onde os dançarinos são ensinados e incentivados a melhorar suas afinidades com a ela (DIEHL E LAMPERT, 2011, p.39 apud NEVES, 2015, p. 81).

Como sucessão da dança moderna, a dança contemporânea configurou-se de inúmeros estilos e metodologias de trabalho, partindo das diversas técnicas já existentes formando uma nova tendência, como afirma Soares (2016, p. 36), “desenvolveram-se novos sistemas baseados na dança moderna e pós-moderna, que por não se unificarem numa técnica ou linguagem única se transformaram numa nova vertente”. Isso deu possibilidade à liberdade ao intérprete ou coreógrafo elaborar sua própria partitura coreográfica, partindo de processos, experimentações e de suas próprias experiências.

A relação da dança contemporânea com a música pode ser bem diversificada, dependendo do método e estilo que o professor ou coreógrafo define ao relacioná-las, Diehl e Lampert (2011, apud Neves 2015, p. 83-85) trazem algumas dessas relações: ritmo e fraseado, variação de estilos e ritmos para coordenação e execução de movimentos diferenciados, a música como criadora de um ambiente de trabalho agradável, entre outros exemplos. Assim, tanto a dança clássica como a contemporânea têm uma relação com a música e a compreensão desta relação implica no desenvolvimento da musicalidade do bailarino.

## **CAPÍTULO II – ASPECTOS METODOLÓGICOS**

### **2.1 TIPO DE PESQUISA/DELINEAMENTO DA PESQUISA**

O presente trabalho caracterizou-se como uma pesquisa básica que, de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 51), “objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais”. Foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa onde, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 70), “Os dados coletados nessas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada”.

A pesquisa adotou o procedimento técnico de pesquisa bibliográfica. Este tipo de trabalho, segundo Gil (2002) é desenvolvido com “base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Como observado por Severino (2007, p. 122), a pesquisa bibliográfica é aquela que “se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, [...]. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados”. Para a realização da pesquisa foi feito um levantamento de referenciais conceituais e de pesquisas realizadas no campo da música e da dança sobre a temática da musicalidade do bailarino.

O método adotado foi o indutivo, pois parte da observação dos fatos ou fenômenos que desejamos conhecer e assim poder “compará-los com a finalidade de descobrir as relações existentes entre eles” para chegarmos a uma generalização com base na “relação verificada entre os fatos e ou fenômenos” (PRODANOV E FREITAS, 2013, p. 27).

#### **2.1.1 Quanto aos objetivos**

O objetivo da pesquisa foi voltado para aprofundar o conhecimento acerca dos aspectos que colaboram para a compreensão da relação música e dança com o foco na musicalidade do bailarino. Dessa forma, a pesquisa teve um caráter exploratório, por ter como finalidade “proporcionar maior familiaridade com o problema, com

vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” e tem como objetivo principal o “aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições” (GIL, 2002, p. 41). Desta forma, através das pesquisas encontradas foi permitido aprofundar conhecimentos dentro da temática relação música e dança e compreender como acontece o processo de musicalização de bailarinos.

## 2.2 LEVANTAMENTO DOS DADOS PARA A PESQUISA

A coleta de dados foi realizada através de fontes confiáveis, por meio de sites de busca como google acadêmico, que apresenta acesso livre a artigos, teses e dissertações de bibliotecas virtuais de universidades e instituições de ensino, para um levantamento de referenciais conceituais e de pesquisas acadêmicas sobre a temática em questão. Os artigos foram pesquisados com base na utilização das palavras-chave: musicalidade, relação música e dança e musicalidade do bailarino.

A temática sobre musicalidade do bailarino pode ser encontrada com número maior em pesquisas no idioma inglês. Como os textos em inglês exigiriam um tempo maior para sua tradução, optei apenas por textos em língua portuguesa. Assim, a literatura analisada foi apenas em idioma da língua portuguesa, o português do Brasil e o português de Portugal, dadas as pesquisas selecionadas. Ressalto, no entanto, que também foi utilizado um texto já traduzidos da língua inglesa para o português como um dos referenciais teóricos.

Dentro da seleção de materiais para a pesquisa, foram identificados artigos publicados em revistas indexadas, livros, artigos, teses e dissertações que discutem a musicalização e a musicalidade de futuros bailarinos e professores em formação em dança. Foram encontrados dez artigos pertinentes à temática relação música e dança, mas apenas três destes trabalhos foram satisfatórios para o foco da presente pesquisa, por tratarem diretamente da questão da musicalidade do bailarino. Os três trabalhos apresentados e analisados foram os das autoras Queiroz (2013), formada em música pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que realizou sua pesquisa com a temática “A educação musical na formação em dança: propriedades e particularidades na cidade de São Paulo”. Laranjeira (2014), formada em dança

pelo Instituto Politécnico de Lisboa Escola Superior de Dança, que elaborou sua pesquisa com o tema “A interação entre Música e Dança na aula de Técnica de Dança Clássica”. E Soares (2016), formada em dança, também pelo Instituto Politécnico de Lisboa Escola Superior de Dança, tendo como tema da sua pesquisa “Contributos para o desenvolvimento da musicalidade nos alunos de dança Estratégias pedagógicas e metodológicas no âmbito da Técnica de Dança Contemporânea”. Tais pesquisas auxiliaram na compreensão da temática em estudo permitindo uma definição mais aproximada deste construto.

### 2.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Foram feitos uso de fichamentos e resumos como instrumentos para análise dos dados. Para um registro geral de cada pesquisa, busquei apresentar o tema escolhido pelas autoras, os objetivos propostos, a metodologia aplicada para a realização do trabalhos e apontar alguns resultados alcançados. Desse material, trouxe para análise especialmente aspectos que tratam de processos de ensino que buscavam tornar claros os conhecimentos teóricos e práticos que envolvem a relação música e dança no processo de desenvolvimento da musicalidade do bailarino.

## **CAPÍTULO III – ANÁLISE DAS PESQUISAS**

Como já citado anteriormente na metodologia desta pesquisa, foram encontrados dez artigos pertinentes à temática relação música e dança, mas apenas três destes trabalhos foram satisfatórios para o foco da presente pesquisa, em questão da musicalidade do bailarino. Assim, as análises foram realizadas com base em três pesquisas, as quais foram desenvolvidas respectivamente pelas autoras Queiroz (2013), Laranjeira (2014) e Soares (2016).

### **3.1 PESQUISA 1 – EDUCAÇÃO MUSICAL NA FORMAÇÃO EM DANÇA**

A pesquisa de Queiroz (2013) traz como temática a “Educação musical na formação em dança”, tendo como principais objetivos o de investigar como se dá o ensino musical para os alunos de graduação em dança e de compreender como esses alunos aprendem música e se relacionam com ela em sua formação. Para atingir seus objetivos, optou pela pesquisa qualitativa, ao realizar um estudo de caso em uma universidade no estado de São Paulo. A pesquisadora fez uso de alguns instrumentos para sua coleta de dados tais como observações, diário de campo e entrevistas com os participantes envolvidos na pesquisa: a professora de música, a coordenadora do curso, o músico acompanhador das aulas de dança e as alunas matriculadas.

Como primeiro passo de seu estudo, a autora realizou um levantamento das universidades do estado de São Paulo, junto ao ministério da educação (MEC), com o foco nas que ofereciam o curso de dança e ministravam disciplinas de música para o referido curso. Após esse levantamento, três instituições foram contatadas, mas apenas uma retornou positivamente sua solicitação para a realização da pesquisa.

O segundo passo dado pela pesquisadora, foi iniciar as observações das aulas da disciplina de música que, para sua surpresa, não estava sendo ofertada no momento de sua pesquisa por falta de professores. Em compensação à esta falta de professores, foi aberta a disciplina Elementos de Música, como tópico especial para o curso de dança, em virtude da disponibilidade de uma aluna de pós-graduação em

música precisar cumprir uma carga horária do programa de estágio Docente (PED). Nessa disciplina, haviam inscritos mais de vinte alunos, o que possibilitou o andamento da pesquisa.

As observações foram realizadas semanalmente, onde a autora fazia anotações pertinentes sobre as atividades propostas, os conceitos musicais desenvolvidos durante as aulas, as formas de abordagem da professora, os diálogos entre professore e alunos, entre outros aspectos.

No terceiro passo, foram realizadas entrevistas com os participantes em dois momentos. No primeiro, a entrevista foi direcionada para os funcionários da instituição, a coordenadora do curso, o músico acompanhador das aulas de dança e a professora de música, com o propósito de conhecer a formação de cada um e o modo como trabalhavam a relação música e dança no contexto do curso. No segundo momento, as entrevistas foram direcionadas para os alunos de dança, com intuito de saber o ponto de vista dos mesmos sobre o ensino musical. Ao apresentar sua pesquisa aos alunos, em conversa informal durante a aula em que ocorreu a última observação, somente cinco se propuseram a participar das entrevistas individuais.

Ao coletar os dados a partir das observações, dos registros em diário de campo e das entrevistas, Queiroz (2013) agrupou em três categorias os pontos semelhantes encontrados no comentários, ideias e opiniões dos entrevistados para facilitação de sua análise: 1- Estruturação do curso de dança, 2- Dificuldades com relação à música e 3- Ensino de música para alunos de dança.

Na categoria 1, Estruturação do Curso de Dança, a autora percebeu algumas mudanças ocorridas na instituição em função de dificuldades encontradas desde a falta de professores à problemas administrativos. As ofertas da disciplina de música, por exemplo, deixaram de ser obrigatórias para serem eletivas, quando da existência de um professor, até chegar ao ponto de serem ofertadas apenas como tópicos especiais para uma demanda específica, ao atender apenas alguns alunos.

Em relação à dificuldade de professores para a disciplina de música, a pesquisadora salientou a fala de Daniel, o músico acompanhador das aulas de

dança que relatou sua última tentativa em assumir as aulas, após a conclusão de seu doutorado.

Quando eu terminei o doutorado, eu me credenciei na pós-graduação. Aí, minhas atribuições funcionais deveriam ter sido trocadas para acadêmicas. As atividades técnicas eu deveria não fazer mais, como meus outros companheiros que também são doutores deixam de fazer. Há uma mudança de atividades, você passa a fazer o trabalho acadêmico. E quando eu terminei o doutorado, eu fui nessa onda, de eliminar o trabalho técnico e assumir a parte acadêmica, e eu achei que nessas condições eu poderia assumir as aulas. Realmente, por um tempo, de 2006 a 2008 eu assumi as aulas, mas não parei de fazer o trabalho técnico, eu acumulei as duas coisas. E o salário é o mesmo. E aí chegou um momento que eu achei que o departamento devia decidir: se é importante que eu continue o trabalho técnico, então vou fazer só o trabalho técnico; se é importante que as aulas de música continuem, então eu assumo as aulas de música. E nessas, o departamento decidiu que meu lado era o técnico, que era melhor ficar no técnico. Então, a partir de 2008 eu não dei mais aulas, e aí ficou sem (QUEIROZ, 2013, p. 67).

Queiroz (2013) buscou entender o que levou a instituição na escolha pelo trabalho técnico do músico nas aulas de dança e a coordenadora do curso de Dança, Alexsandra explicou que:

[...] a gente tem essa questão das aulas técnicas serem feitas semanalmente com músicos ao vivo... então, essa relação da personalidade mesmo, do instrumentista com o dançarino acontece isso de fato no departamento. Então, são características que, a meu ver, que é direcionada a esse curso e fundamentalmente a música faz parte desse processo todo (QUEIROZ, 2013, p. 67-68).

Na visão da autora, um músico acompanhador nas aulas evidencia a preocupação com a qualidade da aula a ser ministrada e não o cuidado em inserir a música no processo de formação dos alunos. De acordo com os depoimentos do acompanhador musical e das alunas, não existe uma ação pedagógica que possibilite aprender música nas aulas com a companhia do instrumentista, como pode ser observado pela fala da aluna Aline.

Eu acho que precisaria de um momento a parte pra isso, porque... quando acontece dessa real conexão assim, da música com a dança, é um momento único e ... raro de acontecer. Porque [...] a gente não consegue abarcar tudo ao mesmo tempo, por uma questão de tempo mesmo, do período da aula, então talvez se a aula fosse maior a gente conseguiria gastar um tempo também maior em relação a isso da música. [...] eu acho

que o período que a gente trabalha em relação à música em si é muito curto, é muito assim... quase não acrescenta, se não está separado, quando a gente tá olhando só para aquilo. Então, aí, a gente fica... pra mim fica super assim... jogado (QUEIROZ, 2013, p. 71).

Desta forma, a pesquisadora concluiu a partir da fala dos entrevistados que, apesar da carência das disciplinas obrigatórias de música, existe o reconhecimento da importância do ensino musical na formação do profissional de dança e que, de alguma forma, deve-se inserir a música na vivência dos alunos para que possam experimentar a relação música e dança.

A pesquisadora constatou que devido aos problemas de falta de professores e conseqüentemente a escassez na oferta das disciplinas de música, a instituição apostou no músico acompanhador nas aulas de dança para suprir essa lacuna e tentar um estreitamento entre música e dança. Ponto visto que considerou positivo, por auxiliar na correção de falhas que acontecem nas questões de estruturas rítmicas nas aulas de dança. Por outro lado, não se tem um trabalho pedagógico e as experiências adquiridas nessas aulas não suprem as necessidades dos alunos referentes ao aprendizado musical, nem substituem o ensino de música que uma disciplina pode oferecer.

É possível observar nas considerações da referida pesquisadora, que a falta de professores para as disciplinas de música no curso de dança, afeta diretamente na formação dos alunos. Mesmo havendo um músico acompanhador para as aulas de técnica, que pode ajudar com algumas orientações, faz-se necessário pensar que poderá ocorrer a falta de um trabalho didático-pedagógico em música mais sistematizado. Servindo de exemplo o caso encontrado pela autora no curso de dança em questão, no qual não existe uma prática pedagógica que auxiliasse os alunos para uma compreensão dos termos musicais para o desenvolvimento nas aulas de técnica. Isso reforça a importância de se ter professores e disciplinas de música direcionadas aos alunos de dança.

Na categoria 2, Dificuldades com relação à música, Queiroz (2013) percebeu no depoimento das alunas, expressões relacionadas a contagem musical como “em três” “em quatro”, “pulso” entre outros termos nas aulas de dança. Assim, resolveu perguntar as alunas se entendiam o significado de tais expressões, algumas delas

afirmaram não entender muito bem alguns desses termos musicais referentes ao ritmo. A aluna Aline relatou a seguinte situação: “[...] tem professor que fala assim: ‘vai no contratempo da música, então, ao invés de você ir no dois, você vai no **e, e** dois’. E a gente fica assim: ‘o que é **e**? **E** não é número!’ O quê que ele tá fazendo entre o um e o dois, sabe” (QUEIROZ, 2013, p. 74).

Questionadas também sobre o uso dessas expressões musicais pelos professores de dança nas aulas e a compreensão destes durante a realização dos exercícios, as alunas afirmaram que assimilam esses termos, às vezes, ao observar os exemplos dados pelos professores ou até mesmo por dedução própria. Ressaltaram ainda, que percebiam as dificuldades também por parte dos professores em compreender essas relações entre a música e a dança, como observado na fala da aluna Daniela.

Olha, vou ser sincera com você, eu acho assim... alguns... a maioria dos professores aqui também tem essa dificuldade muito grande de contagem, de, de... de entender a música, de pôr um exercício na música. Então, acaba ficando muito confuso, porque a gente não sabe, eles não sabem, então... ele passa uma contagem que às vezes você percebe que não tá dando, mas você também não sabe o quê não tá dando [...] a gente não consegue perceber, assim, é... perceber a música, sabe, porque ele te passa uma contagem errada já (QUEIROZ, 2013, p. 76).

A autora afirma que essa falta de compreensão fica mais evidente nas aulas onde não se tem o acompanhador musical, que sempre procura encaixar a música com o movimento dos exercícios, fazendo pequenos “ajustes” como, por exemplo, o prolongamento de uma frase musical, o que com o uso de um CD, esse tipo de ajuste não é possível de ser realizado.

As entrevistadas insinuaram que até o diálogo entre músico acompanhador, o professor de dança e as alunas fica prejudicado, em função da falta de compreensão dos termos musicais para realização das aulas de dança. Com base nos comentários das alunas, a pesquisadora afirma que a compreensão da linguagem musical na maioria das vezes, acontece de forma intuitiva, onde as dúvidas não são sanadas por completo e a relação entre a música com a prática de dança vai sendo desenvolvida de forma incerta, devido a carência ou o pouco contato com as disciplinas de música. Como é o caso da aluna Daniela que, mesmo após um

semestre de aulas de música, admitiu ter dificuldades.

Eu ainda tenho bastante dificuldade, assim, de ouvir a música, de perceber a contagem da música... que eu acho que facilita na hora de você executar um movimento, por exemplo, você fazer aquilo no ritmo, ou mesmo que você não queira fazer no ritmo, você saber que você não está fazendo no ritmo também acho que é importante. Você precisa ter consciência, assim: “eu estou fora da música porque eu quero estar fora da música”... e não porque você tá errando, sabe (QUEIROZ, 2013, p. 79).

Queiroz percebeu que o ritmo foi conteúdo mais abordado nas aulas de música e o elemento musical que, segundo as alunas, acreditam ser o mais próximo da dança. Afirma que entender a fórmula de compasso da música é apenas uma das dificuldades e que na verdade o problema está antes disso, como pode ser observado no comentário da aluna Aline.

[...] aquela coisa que a gente brinca, né, que a gente só sabe contar até oito. Mas é, quando a gente começa é assim. Dependendo pra onde você vai, pra dar início a essa sua formação, de um jeito tem que começar. E às vezes a gente começa assim. Então, mas, depois você vai modificando isso com o tempo também. [...] Mas eu acho que não é fácil [modificar]. Porque fica muito impregnado na gente. [...] mas se me perguntar: “por que esse negócio de contar até oito?”. Eu não faço a mínima ideia também. De verdade. Não sei nem que oito são esses... (QUEIROZ, 2013, p. 79-80).

Desta forma a autora confirma que não acontece a real compreensão dos termos musicais para a dança, o que compromete a execução dos exercícios nas aulas, além de prejudicar diretamente na formação do aluno de dança, já que a música é constantemente utilizada como material de trabalho.

A pesquisadora percebeu durante sua coleta de dados que, tanto os alunos de dança quanto os professores apresentavam dificuldades com termos da linguagem musical, de maneira que acabava por interferir diretamente na formação do profissional de dança. Tais dificuldades eram devido a lacuna existente na falta de compreensão na relação da música com a dança, justamente por não existir um contato mais aprofundado com a música para entender de fato essa interação.

Fica evidenciado nas observações da autora, a importância do ensino dos termos musicais para os alunos de dança, visto que a música é um material de trabalho de uso constante na vida de um bailarino, e a não compreensão desses

termos, pode dificultar o seu desenvolvimento profissional. Como apontado nos comentários das próprias alunas, alguns professores de dança não possuíam a real compreensão desses termos, o que dificultava ainda mais a assimilação destes nas aulas, por exemplo, relacionando-os a execução dos exercícios com contagens e ritmos na música.

Ressalto como uma reflexão o comentário da aluna Aline, entrevistada pela a autora, que enfrentava dificuldade em entender o porquê da contagem até oito comumente utilizada na dança. Tal contagem refere-se a estruturação de tempo do compasso na música que geralmente liga-se aos movimentos na dança. Essa estrutura para muitos alunos de dança, principalmente para os iniciantes, é a única forma de contar a música, pois ao ingressarem na dança, já se deparam com essa contagem nas aulas, e na ausência do ensino dos termos musicais paralelos aos de técnica de dança, os alunos podem continuar sem entender essa estruturação de compassos e o porquê dessa contagem. Isso nos leva a pensar no papel do professor de dança no processo de desenvolvimento da musicalidade do aluno ao ter a preocupação ou cuidado de tornar claro a relação dessa contagem com o tempo e ritmo na música. Para que isso aconteça, o professor de dança precisa primeiramente sanar suas dúvidas e dificuldades referentes a linguagem musical.

Na categoria 3, Ensino de música para alunos de dança, Queiroz (2013) percebeu que todos os entrevistados revelaram ter consciência da presença da música de forma constante na vida dos profissionais de dança, seja bailarino, coreógrafo ou professor. Destacou que os depoimentos e os comentários reforçam a importância da relação entre música e dança, partindo do princípio de conhecer e ter domínio de certos conceitos da linguagem musical para de fato serem aproveitados na dança. Como foi colocado pela aluna Cristiane.

[...] é importante a gente ter ela [a música] na teoria, por exemplo, pra gente poder entender melhor ela na prática [...] eu acho que o mais interessante é a gente conseguir ser capaz de aplicar ela [a música] da maneira que a gente quiser. Então, por exemplo [...] se eu vou aplicar isso como professora numa aula de balé pra crianças. Então eu vou usar a música de maneira mais quadrada, então, aquela maneira mais racional de contagem da música. Agora, se eu vou fazer um processo criativo em cima de uma música, mas na área contemporânea, por exemplo, eu já não vou querer

usar a música dessa maneira. Já vai ser mais interessante [...] nessa questão sensitiva, assim, ou eu conseguir é... escutar a música de outra maneira que não seja a contagem simplesmente. [...] Então, tem hora que eu posso usar o pulso, tem aquela contagem, tem hora que eu posso usar a musicalidade dela, e essa musicalidade, a partir do momento que a gente para e pensa nela, para e tenta escutar, presta atenção, a gente vai percebendo texturas, assim, e essas texturas, a gente pode usar pra combinar ou não com a textura do movimento que a gente tá fazendo (QUEIROZ, 2013, p. 81- 82).

Sobre o ensino de música para profissionais de dança, Queiroz (2013) concorda com a coordenadora do curso de dança, Alexandra, que este deve ser diferenciado do ensino para músicos. Dessa forma, conforme a autora, o aluno pode ter contato com conteúdos de música que realmente colaborem e suprem suas necessidades na formação profissional, podendo definir a melhor forma de trabalhar esses conteúdos para um maior aproveitamento.

Nesse sentido, a autora observou que a ementa da disciplina Elementos de Música, oferecida como tópicos especiais, ministrada pela professora Estela, foi elaborada de forma a introduzir assuntos específicos de música para alunos de dança, no sentido de instrumentalizá-los e sensibilizá-los para a linguagem artística. A ementa apresentava conteúdos elementares como as propriedades do som, estrutura rítmica e discussões sobre som e silêncio, incluindo até introdução à história da música, apresentando características típicas de cada período. Porém, a autora chama a atenção para a carga horária de trinta horas para disciplina, ao considerar esta realidade como uma dificuldade enfrentada por Estela, pelo fato de alguns temas apresentarem conteúdos abrangentes e serem abordados de forma resumida e superficial, em função do pouco tempo disponível.

Na análise dos registros dos dados coletados para sua pesquisa, juntamente com a ementa da disciplina Elementos de música, a pesquisadora percebeu que na maior parte das aulas, os conteúdos de música trabalhados tiveram como foco o conceito de ritmo. Observou que a professora Estela realizou explicações teóricas, atividades práticas e leitura rítmica com base em alguns métodos e propostas pedagógicas de autores como Jaques-Dalcroze, Gelewski, Pozzoli e Gramani, que apresentam diferentes formas de pensar o ensino da música.

Queiroz (2013) suponha que a escolha da professora em relação a Jaques-

Dalcroze e Gelewski se deu por envolver a escuta e o corpo, ou seja, ensinar música com atividades que integrassem o movimento. A autora registrou em seu diário de campo um dos exercícios baseado no método Dalcroze, que fora desenvolvido pela referida professora em suas aulas.

A professora propôs uma atividade de regularidade de apoios, desenhando com giz na lousa uma sequência de apoios (representado por traços verticais), intercalados com silêncio (representado por traços horizontais). Primeiro, os alunos bateram palma nos apoios e preservaram o silêncio. Num segundo momento, eles fizeram o exercício marchando, e numa terceira adaptação, os alunos substituíram a palma e o silêncio por um som ou movimento qualquer. A princípio, o exercício foi feito sem acompanhamento musical; a partir da terceira adaptação, a professora colocou um CD com a música O Fim da Picada (Grupo Gaiteiros de Lisboa). A música tinha o andamento bem acelerado e os alunos tiveram dificuldade de encaixar a proposta no andamento (QUEIROZ, 2013, p. 90).

Já na utilização do método Gelewski, a autora afirmou que a Estela fez uso do livro “Proporção e precisão: um método de rítmica com base em metros gregos”. O exercício proposto não foi aplicado integralmente pela professora, pois utilizou apenas como base com o propósito do desenvolvimento de pulsação/pulso como relatado no diário de campo.

A professora foi até a lousa e escreveu algumas palavras que Gelwsky propõe para o estudo do ritmo: ALTO BAIXO MUITO POUCO FORTE FRACO. Pediu para os alunos lerem, batendo uma palma para cada palavra. Isso resultou em um pulso para a primeira sílaba e um relaxamento na segunda sílaba. Depois, escreveu AL-TO BAI-XO MUI-TO POU-CO FOR-TE FRA-CO, e solicitou que os alunos batessem uma palma por sílaba, mantendo o andamento. Depois, pediu que, em dois grupos, eles executassem as duas camadas ao mesmo tempo. Quando executaram, pediu que fizessem o mesmo caminhando. E ressaltou: a pulsação é a mesma; o que muda é a maneira como vocês falam as palavras. Os alunos executaram razoavelmente bem o exercício (QUEIROZ, 2013, p. 92).

Queiroz (2013) relata que, na utilização do método de Gramani, a professora fez uso da cópia de uma página intitulada de Estruturas de pulsações, onde consistia a leitura das figuras musicais formando compassos com sequências de oito semicolcheias cada, com acentos superiores e inferiores que variavam. De acordo com as coordenadas dada pela professora Estela, os alunos foram realizando os exercícios como relatado a seguir.

A professora determinou que onde houvesse o acento (>) em cima das figuras, eles deveriam bater uma palma, e nas demais figuras, a lateral de uma mão na palma da outra mão. Executaram apenas o primeiro e segundo compassos. Em seguida, a professora pediu que acrescentassem o acento inferior, batendo os pés. Dessa maneira, executaram até o terceiro compasso. Por último, ela sugeriu uma variação do exercício, substituindo o acento superior por um som ou movimento, e pediu que os alunos estudassem em casa até o quarto compasso (QUEIROZ, 2013, p. 92).

Os exercícios foram retomados nas aulas seguintes, mas, não chegaram a ser completamente executados pois, de acordo com a autora, em meio à esclarecimentos sobre as proporções das figuras rítmicas e fórmulas de compassos, foram realizadas outras atividades. Entre elas, foram selecionadas duas páginas do método Pozzoli, onde os alunos solfejavam os compassos dos exercícios trabalhados.

Segundo a pesquisadora, foi possível perceber maior dificuldade nos alunos a medida que os assuntos foram ficando mais teóricos, mas, conforme relatado pela professora, existem diversas formas para o ensino de música e, pensando nas necessidades dos alunos, acredita ter feito a melhor escolha nos conteúdos e na forma de desenvolvê-los, baseado, mais uma vez, no pouco tempo disponibilizado para disciplina.

Partindo dessa análise a pesquisadora percebeu a necessidade de pensar em aulas de música que permitam uma melhor assimilação, trazendo benefícios para dança relacionados à sua prática. Visto que, as aulas da professora Estela, mesmo não sendo suficientes devido ao seu pouco tempo de carga horária e ministrada em apenas um semestre, puderam trazer conhecimentos acerca das possíveis relações entre música e dança.

Desta forma, Queiroz (2013) notou que os conteúdos abordados pela professora Estela nas aulas de música, foi um caminho acertado para que os alunos adquirissem conhecimentos básicos dos termos musicais. Também chamou a atenção para a escolha da professora em relação às metodologias de Jaques-Dalcrose e Gelewski sobre rítmica, por considerar uma sugestão importante de ensino de música para alunos de dança, pois apresentam uma escuta consciente

através da união entre corpo e mente e possibilitam um encontro genuíno entre música e dança.

Já com os métodos de Gramani e Pozzoli que abordam temas mais teóricos como leitura rítmica e reconhecimento das figuras musicais, que na concepção da professora Estela, contribuem para o diálogo com o músico, os alunos sentiram maior dificuldade devido ao breve contato com o ensino de música. A pesquisadora acredita que esses conhecimentos são de fato interessantes para o profissional de dança, porém, para chegar nesse grau de entendimento se faz necessário uma relação mais íntima com os elementos básicos da música experimentados primeiramente na prática para assim entendê-los na teoria.

Desta forma, Queiroz (2013) acredita que o ritmo é um dos elementos que mais se trabalha na relação música e dança, mas baseada nas sua pesquisa garante que conhecer outros elementos da linguagem musical colabora para o aluno ver a música de diversas perspectivas que podem auxiliar na construção do movimento de forma consciente e musical.

É importante ressaltar aqui que a professora tem como referência para suas aulas, uma visão dos métodos ativos de ensino de música, uma proposta que leva o aluno a lidar ativamente com os elementos musicais, algo significativo para seu desenvolvimento na dança, pois ajuda na internalização do tempo e do ritmo musical, numa abordagem teórico-prática. Desse modo, o aluno consegue com maior facilidade, trazer para as aulas de técnica de dança as práticas vivenciadas nas aulas de música. Assim, acredito que ensino de técnica de dança paralelo ao ensino de música voltados para bailarinos, contribui de forma significativa na formação desse profissional, no que diz respeito a conhecer e saber colocar em prática os termos e elementos musicais de maneira que auxiliem no seu desenvolvimento enquanto artista.

Queiroz (2013) traz uma importante reflexão sobre a relação entre música e dança no âmbito acadêmico, ao apresentar resultados de uma investigação em uma dada instituição de ensino superior em dança. Nesse sentido, uma das questões a se levar em consideração é a oferta e permanência de disciplinas específicas de música para alunos de dança. Porém, os conteúdos da linguagem musical precisam

ser ministrados de forma tal que leve os alunos a uma compreensão clara da relação entre música e dança, para que a aprendizagem seja mais eficaz.

O ensino de música nessa perspectiva, pode levar o aluno a desenvolver ainda mais sua musicalidade, pois este aspecto é fundamental para sua formação profissional em dança. Em relação à sensibilização do aluno de dança aos aspectos musicais, Faria (2014, p. 462) afirma que,

seu corpo deve musicalizar-se, perceber e responder com precisão aos estímulos musicais, ter intimidade com a experiência musical para dialogar com ela com personalidade e consciência na criação e interpretação de coreografias. As experiências corporais dos bailarinos devem ser integradas à educação musical, possibilitando-lhes atribuir sentidos pessoais aos materiais de ensino (FARIA, 2014, p. 462).

Para que o aluno adquira essa musicalidade, os termos musicais precisam ser ensinados de maneira que não sejam um empecilho no desenvolvimento das aulas de técnica e sim um suporte que colabore no desempenho do aluno ao realizar os exercícios propostos em aulas. Ensinar os termos musicais de forma clara é uma responsabilidade tanto do professor de música como do professor de dança, como apontado na pesquisa de Queiroz (2013), pois estes últimos têm um tempo maior com os alunos e ainda têm a oportunidade de trabalhar diretamente na prática da dança tais elementos musicais.

Desta forma, acredito que o aprofundamento da compreensão da linguagem musical em conjunto com o aprimoramento técnico da dança são bases que auxiliam na formação artística do aluno. Assim, a musicalidade de um bailarino parte de um percurso traçado a partir do momento que ele consegue relacionar a linguagem musical com os aspectos técnicos da dança, ou seja, quando ele busca compreender as formas de se utilizar da música em suas vivências práticas na dança.

Assim, o desenvolvimento da musicalidade de um bailarino se dá pelas partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Isto é, pelo professor de música e pelo professor de dança, responsáveis pelo o “que” e “como” ensinar e pelo próprio aluno de dança que precisa buscar exercitar continuamente o que foi

assimilado nas aulas.

### 3.2 PESQUISA 2 - A INTERAÇÃO ENTRE MÚSICA E DANÇA NA AULA DE TÉCNICA DE DANÇA CLÁSSICA

A pesquisa de Laranjeira (2014) traz o tema “A interação entre música e dança na aula de técnica de dança clássica: estratégias para o desenvolvimento da sensibilidade musical”. Teve como principal objetivo estimular a sensibilidade musical e a expressividade dos alunos através da utilização de diversos gêneros musicais na aula de técnica de dança clássica. Tendo em vista que o estudo foi de aplicação prática, optou pela metodologia de investigação-ação onde, para coleta de dados, fez uso das técnicas de observação, questionários e análise de documentos.

A pesquisadora estruturou o que chamou de Plano de Ação da Intervenção Pedagógica em três momentos diferentes: observação, participação acompanhada e Lecionação. As primeiras aulas foram direcionadas à observação do grupo, na qual buscou conhecer as características físicas individuais, qualidades técnico-artísticas e dificuldades das alunas. Na etapa seguinte, participação acompanhada, possibilitou o primeiro contato com as alunas, nesse momento as aulas eram divididas entre a professora e estagiária. E finalizando com a lecionação efetiva de aulas, etapa onde foi colocado em prática o projeto de estágio proposto.

Para auxiliar na coleta de dados, a pesquisadora fez uso de um diário de campo, onde registrou as observações que considerou importantes, tais como: as práticas pedagógicas, levantamento de hipóteses e reflexões, entre outras. O principal objetivo dessa ferramenta foi o reconhecimento dos pontos positivos e das dificuldades técnicas, artísticas e musicais demonstrada pelas alunas, a reflexão pessoal do trabalho desenvolvido em aula e os resultados obtidos.

Partindo dos registros do diário de campo, elaborou duas tabelas, a primeira nomeada de Observação Estruturada, onde preencheu com informações referentes as estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor em relação aos estímulos e motivações das capacidades artísticas dos alunos, bem como os recursos musicais

utilizados e as dificuldades técnicas, artísticas e musicais destes. A segunda tabela chamada de Cruzamento de Critérios Técnico-Artísticos e Musicais, foi preenchida com base na primeira tabela, ou seja, em cada momento musical foi estruturada uma tabela de observação onde foi avaliado os pontos fracos e fortes das alunas a nível técnico, artístico e musical e realizou o cruzamento dessas informações no que auxiliou na delimitação de estratégias de intervenção pedagógica da pesquisa.

Vale destacar que Laranjeira (2014) fez uso também de meios audiovisuais, que permitiram uma melhor observação e avaliação das aulas, auxiliando na identificação de fatos que não tenham sido percebidos durante as aulas, se os conteúdos foram passados e entendidos de forma clara e se os objetivos propostos foram alcançados.

O grupo estudado foi a turma do 5º ano da Escola Vocacional de Dança da Sociedade Filarmônica Guardim Pais em Lisboa, composto por 5 alunas que tinham idade entre 14 e 15 anos e possuíam diferentes experiências na prática de dança. A pesquisadora fez aplicação de questionários com as alunas e aconteceram em dois momentos distintos: primeiro momento, denominado A, no início da prática; segundo momento, denominado B, no final da lecionação.

O questionário do momento A foi constituído por oito questões abertas, divididos em dois tópicos: Aulas de Técnica de Dança Clássica e Gostos Musicais. Teve como objetivos saber o tempo de experiência com a dança e com a técnica de dança clássica, que momento da aula mais gostavam e que menos gostavam, conhecer os gostos e estilos musicais que as alunas ouviam, descobrir se a música utilizada nas aulas de dança clássica era do agrado da turma e listar que tipo de músicas desejariam ouvir nas aulas.

O questionário do momento B foi constituído por 5 questões abertas, divididos em dois tópicos: Aulas de Técnica de Dança Clássica e Acompanhamento Musical, onde pretendeu saber se as alunas gostaram das aulas. Assim, buscou saber o momento que preferiram e o que menos gostaram, saber o que acharam das músicas utilizadas nas aulas, descobrir o grau de aceitação na utilização de diferentes estímulos musicais nas aulas de dança clássica e como perceberam a contribuição das aulas na ampliação dos seus gostos e conhecimentos individuais

em termos musicais.

Para o desenvolvimento das práticas pedagógicas o plano de atividades foi elaborado pela autora em cinco momentos diferentes, numerados de zero a cinco. No momento 0, a pesquisadora não realizou efetivamente sua intervenção prática, pois teve o intuito de acostumar as alunas com sua presença e metodologia de trabalho. Os demais momentos foram de fato aplicadas as intervenções pedagógicas propostas.

No momento 1, foi utilizado um CD com nome “Plié, pirouette, POP!” que possuía adaptação de música pop para aula de técnica de dança clássica objetivando a identificação dos temas e dos compassos das músicas, ou seja, buscando assim “treinar o ouvido” das alunas.

No momento 2, foi utilizado o gênero musical Rock, que teve a intenção de romper com os costumes do nível musical que as alunas estavam habituadas.

No momento 3, foi realizada uma fusão de diferentes estilos musicais, tais como Jazz, percussão, *world music*, entre outros, tendo como ideia músicas escolhidas para uma aula de técnica de dança contemporânea.

Finalizando com o momento 4, foram utilizadas músicas do estilo pop, selecionadas pelas próprias alunas, onde foi solicitado que escolhessem duas músicas com andamentos diferentes (lento e rápido), e indicassem para qual exercício as escolhas eram designadas.

Com a análise do plano de observação foram identificados pela autora pontos positivos e dificuldades durante as aulas. Algumas qualidades evidenciadas pela turma foram conseguir corrigir as falhas, logo após a sua identificação. Entre as dificuldades, apresentaram tensão nos membros superiores, expressões faciais não artísticas nos exercícios de *allegro*<sup>5</sup> e algumas revelaram fraca expressividade e musicalidade. De modo geral, a turma demonstrou conhecer a música utilizada pela professora titular, mas requeriam melhorar a expressividade e a musicalidade necessárias para o grau de formação que se encontravam.

Na análise do plano de participação acompanhada as aulas eram divididas entre estagiária (pesquisadora) e professora titular. A pesquisadora continuou

---

<sup>5</sup> Combinações de passos realizados em um tempo rápido

observando os pontos positivos e as dificuldades evidenciadas e implementou estratégias a partir das necessidades observadas como marcação dos exercícios com diferentes dinâmicas, demonstração da marcação das respirações, esclarecimentos individuais de dúvidas e reverso de alguns exercícios, entre outros. Nesse momento, não foi priorizada a expressividade e a musicalidade das alunas devido precisarem conhecer primeiramente o método de trabalho a ser introduzido pela estagiária.

Na análise do plano de lecionação foi colocado em prática toda intervenção pedagógica, onde foi possível avaliar os resultados obtidos e o desenvolvimento das competências técnico-artísticas e musicais da turma em cada momento.

No momento 0 a pesquisadora percebeu positivamente a turma atenta e interessada em realizar os exercícios propostos, buscando esclarecimentos de dúvidas acerca de questões técnicas e musicais. Na aula estruturada, os exercícios na barra tiveram destaque pela turma, por demonstrarem sólida expressividade e musicalidade.

As dificuldades encontradas nas alunas foram tensão nos exercícios de *allegro*, acentuação musical nos diferentes exercícios de *battments*<sup>6</sup> e nas questões de expressividade e musicalidade, houve pouca fluidez de movimento. Após o reconhecimento dessas dificuldades, foram implementadas estratégias nas questões rítmicas, identificação de pulsão e de compassos das músicas e repetição dos exercícios para reforçar a segurança das alunas. No quesito expressividade, buscou ampliar as habilidades interpretativas marcando o momento das respirações e acentuações musicais nos exercícios, e motivando as alunas a mostrarem sua personalidade em todos os momentos na dança.

Os resultados obtidos no momento 0 foram movimentos mais fluídos e respirados, o que melhorou a qualidade do movimento havendo também uma melhoria na expressividade e musicalidade de modo geral e um melhoramento nos acentos e dinâmicas dos exercícios.

As atividades realizadas pela autora até então mostram a sua preocupação em conhecer melhor as alunas participantes da pesquisa, para além de poder

---

<sup>6</sup> Extensão total ou parcial da perna e do pé e o retorno à posição inicial em forma de batidas.

compreender a maneira como dançam e como expressam a musicalidade. Com esta aproximação, foi possível criar um laço afetivo com as alunas e instigar o interesse das mesmas. Desse modo, as aulas se tornavam mais atrativas e estimulavam a confiança das alunas. Essa experiência deixa clara a responsabilidade de professores de dança em fomentar o interesse dos alunos em desenvolver a sua musicalidade na sua prática diária, tornar o ambiente receptivo, de modo que os alunos possam assimilar os conteúdos com maior naturalidade.

No momento 1 foram introduzidos três novos exercícios relacionados aos conteúdos das aulas de técnica e realizou um reforço na resistência física das alunas e na memorização corporal. A utilização do CD com músicas conhecidas, mas adaptadas para as aulas de técnica de dança clássica. Este foi um fator motivador que despertou interesse nas alunas.

Ainda para o desenvolvimento do momento 1 implementou outras estratégias, por exemplo, repetição dos exercícios para reforço dos conteúdos, marcação dos exercícios com e sem música e realização de contagens, solicitação de movimento em todas as notas musicais e identificação de acentos musicais em alguns exercícios, a pesquisadora percebeu uma resposta positiva das alunas em relação as estratégias implementadas. Demonstraram maior intimidade com a metodologia trabalhada, fortalecendo assim, os conteúdos em relação à expressividade e musicalidade, principalmente nos exercícios na barra e apresentaram melhoras na memória corporal e progresso na limpeza técnica ao longo das aulas.

No que diz respeito a expressividade e musicalidade, a pesquisadora observou que a turma demonstrou empenho na realização dos exercícios, ao buscar preencher todas as notas musicais com movimentos mais fluidos e respirados, ou seja, a combinação da respiração com os exercícios propostos, no que resultou numa melhora significativa referente à musicalidade.

Um ponto importante relatado pela pesquisadora foi que, devido a um recesso letivo, as aulas foram interrompidas e ao retornar as atividades foi evidente, logo nas primeiras aulas, o enfraquecimento físico e as capacidades motoras das alunas. Desse modo, foram comprovadas novamente as mesmas dificuldades do momento 0 como exercícios pouco respirados, tensão no rosto, rigidez e pouca fluência nos

movimentos. Foi percebido também dificuldades em assimilar e memorizarem exercícios longos.

Desta forma algumas estratégias pedagógicas foram estipuladas para ajudar as alunas a entender dinâmicas e acentos musicais diferentes, desenvolver sensibilidade musical, estimular a expressividade e as capacidades interpretativas de cada aluna, buscou também tirar dúvidas e fazer correções individuais e incentivar marcações de alguns exercícios como estímulo à memorização e na percepção de diferentes acentuações e dinâmicas.

Das estratégias utilizadas pela autora, destaco a quebra do padrão musical até então utilizados nas aulas de dança clássica, com o uso de músicas populares adaptadas para os exercícios de balé, um repertório mais próximo do cotidiano das alunas, o que gerou uma maior expressividade na execução dos movimentos. Essa experiência sugere que a utilização de músicas conhecidas pelos alunos pode contribuir significativamente para o aumento do interesse destes nos exercícios propostos e a melhoria de sua execução.

No momento 2, a utilização da música Rock, conforme a autora afirma, foi estimulante e motivadora para as alunas, um fato determinante para o aumento da expressividade nos exercícios mais lentos como *plié*, adágio de prática no centro e reverência. Com a mudança do momento 1 para o momento 2, a pesquisadora percebeu também a turma com maior energia e entusiasmo nas aulas, visto que as alunas pediram para cantar as músicas conhecidas.

As dificuldades encontradas pela autora foram as mesmas destacadas no momento 1, onde mais uma vez, a memorização de exercícios longos foi um ponto difícil a ser superado, mas devido a estratégia de repetição dos exercícios houve uma melhora progressiva.

Em termos de musicalidade, o acento de alguns exercícios mais marcados como *battement glissé*, *jeté*<sup>7</sup> e *allegros* não ficaram completamente solucionados. Por este motivo, foi solicitado às alunas que identificassem as características dos movimentos buscando uma palavra que representasse a dinâmica de cada exercício. Como resultado, a execução dos exercícios ficou mais clara evidenciando

---

<sup>7</sup> Extensão total ou parcial da perna e do pé de forma jogada ou arrastada e o retorno à posição inicial.

assim dinâmica correta dos mesmos.

As estratégias implementadas possibilitaram melhoras progressivas no sentido de atingir os objetivos do trabalho, auxiliando a acuidade das diferentes dinâmicas e acentos musicais, tornando crescente a sensibilidade musical, a expressividade individual e as capacidades interpretativas de cada estudante.

Essa fase se mostra como uma ruptura do cenário das aulas no fato da autora utilizar rocks em suas aulas, mesmo não estando adaptados para o balé. As alunas, a partir de então, teriam que adaptar a sua escuta para acomodar os movimentos aos novos estímulos musicais apresentados. Outro elemento acrescentado nesta fase da pesquisa, foi a utilização de palavras pelas próprias alunas para descrever a dinâmica de cada exercício. Desse modo, foi possível oportunizar às alunas uma melhor compreensão sobre o real significado dos termos peso, espaço, fluência e tempo em relação aos movimentos da dança.

No momento 3, autora afirma que a turma permaneceu atenta e interessada, mas não tão inspiradas em relação a música como no momento anterior, mesmo assim, continuaram empenhadas nas aulas. Nessa etapa, foram utilizadas músicas de diferentes gêneros para um alargamento da cultura e musicalidade das alunas.

Nas dificuldades observadas, mais uma vez, a respiração foi pouco usada e havia fraca expressividade nos exercícios, os quais necessitavam de maior rapidez na execução e revelaram maior tensão corporal e ansiedade nas práticas do centro. Dessa forma, o controle corporal e equilíbrio no centro foram cobrados de forma mais incisiva, percebendo assim, certa insegurança na execução técnica.

Contudo, a pesquisadora implementou estratégias para estimular a confiança e segurança em relação à técnica das alunas, motivando-as a uma prática contínua de projeção da expressão no movimento no palco. Como resultado, houve uma melhora generalizada na expressão das alunas, com movimentos mais fluidos e respirados, melhorando conseqüentemente sua *performance*.

Como apontado pela autora, a diversidade musical para aulas de técnica de dança clássica funciona como uma confrontação auditiva, ou seja, o aluno deve estar constantemente aberto à variados estilos musicais, que vá além das músicas

ditas “quadradas<sup>8</sup>” e bem marcadas no tempo musical como o habitual nas aulas, o que os faz sair de sua zona de conforto para identificar as possíveis relações da música com o movimento. Portanto, o professor precisa estar atento às respostas dos alunos em relação à novas escutas musicais, para perceber qualquer dificuldade e estranhamento expressas por eles, com isso buscar estratégias conforme a necessidade encontrada para auxiliar na superação dessas dificuldades.

No momento 4, foram utilizadas as músicas preferidas das alunas para comporem as aulas, fato que, segundo Laranjeira, motivou o aumento significativo da expressividade de cada uma. Assim, foi evidenciado nos exercícios mais lentos de *pliés*<sup>9</sup>, adágio de centro de prática e *reverence*<sup>10</sup>. Nesse momento 4, as alunas pediram para cantar as músicas escolhidas por elas, ponto que, segundo a pesquisadora, demonstrou o empenho e um desenvolvimento da musicalidade de cada aluna.

Um desafio encontrado pela autora, ao solicitar das alunas que escolhessem músicas para os exercícios técnicos, foi uma certa ansiedade demonstradas por elas, pelo fato de já terem vivenciado diferentes estilos musicais no momento 3 e, agora, estariam com a responsabilidade de, além de escolher as músicas, teriam que indicar para quais exercícios seriam usadas. Diante desse fato, buscou como estratégia de solução para este problema a realização de audição antecipada das músicas, como preparação para os exercícios de dança. Neste sentido, foi solicitado que atentassem para a contagem musical, de modo que sentissem a pulsação em cada exercício.

A autora relatou que o conteúdo dessas aulas foi aplicado como teste para avaliação de competências referente ao segundo período letivo, onde foi assistida pelas professoras de técnica de dança clássica e dança contemporânea. A banca avaliou a turma como bem concentrada e séria, com boa relação com o público, com a preocupação em expor limpeza e projeção nos movimentos, deixando evidente a

---

<sup>8</sup> Expressão utilizada na dança para músicas que possuem compasso simples com marcações do tempo musical bem evidentes e de fácil definição auditiva.

<sup>9</sup> Flexão dos joelhos.

<sup>10</sup> Reverência parte realizada ao final da aula que demonstra respeito e agradecimento ao professor.

vontade de dançarem mesmo a partir de músicas não habituais para técnica de dança clássica.

Ressalto a estratégia da autora em levar as alunas a escolherem músicas de sua preferência e relacioná-las a algum exercício da aula, pelo fato de ser algo incomum solicitado para alunos de dança. Normalmente, nas aulas de dança o professor é quem realiza as escolhas dos exercícios e do repertório musical a ser utilizado. Desta forma, acredito que a proposta da autora permite aos alunos experiência na escolha de músicas e sua relação com a composição dos exercícios nas aulas, inclusive daquelas que escutam no seu cotidiano.

Fazendo um aparato geral do que foi trabalhado durante o período do estágio, a pesquisadora afirma que as principais dificuldades que enfrentou foram insegurança diante dos desafios, desatenção, pouca percepção em relação às dinâmicas e acentuações fortes, musicalidade e expressividade enfraquecidas evidentes por uma parte da turma. Através dos pontos positivos e dificuldades musicais observadas, Laranjeira (2014) agrupou estratégias auxiliadoras na assimilação musical para as aulas.

A autora pontuou os itens como positivos e seus respectivos resultados como o Reconhecimento musical – um ponto que motivou as alunas foi identificar as músicas a serem trabalhadas nas aulas. Tempo de exercício – grande parte das alunas revelaram noção de pulsação no cumprimento dos tempos de exercícios. Seleção com músicas da preferência das alunas – mesmo o sentido rítmico não ter sido um fator de constante presença nas aulas, o motivo de algumas músicas serem do agrado das alunas, facilitou ao perceberem o andamento musical e a pulsação da música, uma vez que, as melodias já eram familiares.

Em relação as dificuldades evidenciadas, a autora mencionou a Dinâmica e acentuação – indicadas como fator de constante dificuldades sentidas pelas alunas na execução dos movimentos. Identificação de compassos – sendo conteúdo das aulas de música as alunas sentiam-se desconfortáveis na identificação desse elemento. E, ainda, as Contagens – evidenciaram insegurança na contagem de alguns exercícios.

Mesmo com as estratégias para ultrapassar as adversidades citadas acima, a

pesquisadora continuou percebendo algumas dessas dificuldades. De certa forma, afirmou que houve um desenvolvimento geral na musicalidade da turma, que inicialmente, percebeu boa expressividade em algumas alunas e, ao final do estágio, notou melhoras significativas na expressividade da turma como um todo. Como também o comportamento perante o público e desenvolvimento da memória corporal.

Constatou que nem todos os objetivos foram completamente assimilados e aprendidos igualmente por todas as alunas, mas ficou explícito o crescimento artístico da turma e que a utilização de músicas de diversos estilos e gêneros nas aulas de dança clássica, ampliaram os conhecimentos e cultura musical das alunas. Desta forma considerou que, se os gêneros e estilos musicais forem introduzidos no início nas práticas do ensino artístico especializado, os alunos poderão cedo ir treinando o ouvido e desenvolver a sensibilidade musical, colaborando para sua formação profissional.

Diante dos dados e resultados apresentados, fica claro que Laranjeira (2014) buscou o desenvolvimento da sensibilidade musical e expressiva da turma pesquisada, utilizando como estratégia principal estilos e gêneros musicais diferentes nas aulas de dança clássica. Desta forma conseguiu instigar questões técnicas, expressivas e musicais, que não estavam sendo aproveitadas de forma favorável na construção da formação artística das alunas.

Com intuito de estimular a percepção das alunas em relação a expressividade e musicalidade, fez um trabalho de conscientização do uso dos elementos musicais para saberem a melhor forma de apropriar-se deles, favorecendo o trabalho técnico e artístico na dança. Fato que Teck (1994) considera válido, pois afirma que para estudantes, o “aumento consciente de como um indivíduo se relaciona com a música na sala de aula ajuda com o domínio de exercícios de dificuldade técnica”. Assim, para o desenvolvimento da musicalidade, a autora tomou como base as observações em relação às dificuldades identificadas nas alunas, tais como a dinâmica e acentuações, contagens, identificação de compassos, uso da respiração, entre outros.

Essas dificuldades são comumente encontradas e assinaladas nas aulas de

técnica de dança. Nessa direção, Queiroz (2011, p. 4) afirma que “a conexão entre o trabalho musical e o corporal, muitas vezes, não acontece”, mas para sanar esse obstáculo, deve-se adotar formas de trabalho musical integral, que busque “construir no aluno a consciência da relação entre música e movimento, aumentando as chances de formar um artista da dança mais bem preparado para trabalhar com música” (QUEIROZ, 2011, p. 4).

Acredito que Laranjeira (2014) alcançou seu objetivo de sensibilização musical e expressiva das alunas com sua intervenção ao final do estágio, pelo fato de todas apresentarem um desenvolvimento em relação à musicalidade e à expressividade do movimento.

### 3.3 PESQUISA 3 – CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA MUSICALIDADE NOS ALUNOS DE DANÇA

A pesquisa de Soares (2016) traz o tema “Contributos para o desenvolvimento da musicalidade nos alunos de dança: estratégias pedagógicas e metodológicas no âmbito da Técnica de Dança Contemporânea, com alunos do 5º ano da EDDALM” e teve como principal objetivo promover o desenvolvimento da musicalidade nos alunos e melhorar a sua performance ao nível da expressividade.

Para o desenvolvimento da pesquisa optou pela metodologia de investigação-ação e fez uso de alguns instrumentos técnicos como apoio à coleta de dados. Escolheu o recurso audiovisual, a grelha de observação e o diário de bordo, por considerar os mais adequados para essa investigação.

O grupo pesquisado são de adolescentes na faixa etária de quinze anos de idade do 5ºB da Escola de Dança Ana Luísa Mendonça (EDDALM). A turma, segundo a autora, é composta por mais integrantes, mas a investigação deu início com apenas cinco participantes nomeadas pelas siglas (J.O, M.F, D.R, M.S e B.F).

Com a pesquisa em andamento, duas alunas M.S e B.F foram transferidas para outras turmas, porém, a aluna B.F retornou para a turma no terceiro momento da pesquisa. Na reta final das atividades, a aluna D.R faltava constantemente as

aulas, no que impossibilitou a realização de sua avaliação final. Desta forma dentre as cinco alunas mencionadas anteriormente, apenas duas delas foi possível um acompanhamento de forma integral.

A pesquisadora elaborou um plano de ação com estratégias pedagógicas que considera uma diversidade de experiências, auxiliando as alunas a alcançarem os recursos necessários para desenvolverem sua musicalidade. As dividiu em dois tipos, as estratégias constantes - que são presentes em todas as aulas, e as estratégias implementadas progressivamente - que são inseridas gradualmente ao longo das aulas.

As estratégias constantes foram a ênfase na sincronização entre as alunas, a utilização de diferentes estilos musicais como música clássica, rock, percussão, etc. e a exploração de diferentes formas de assimilar o tempo e o ritmo da música. No caso das estratégias implementadas progressivamente foram o reconhecimento e execução rítmica, a exploração e introdução da música, a aplicação de diferentes músicas para o mesmo exercício, a utilização do silêncio, a exploração da execução em oposição e dissociação com a música, a adaptação da execução a diferentes velocidades, a improvisação com a música, a movimentação sequencial e o cânon.

Por se tratar de um estágio-pesquisa, Soares (2016) elaborou um plano de intervenção organizado em três etapas, a observação estruturada, a participação acompanhada e a lecionação efetiva. Na fase de observação estruturada, percebeu como se dava o formato das aulas, os tipos de músicas utilizadas pela professora titular, os procedimentos e regras quanto à pontualidade e apresentação das alunas nas aulas entre outros aspectos.

Em suas observações pôde notar que as aulas iniciavam com aquecimento, seguido de um bloco de exercícios no chão, depois no centro, deslocamentos e finalizavam com alongamentos. Os componentes técnicos trabalhados eram principalmente: *curvs*<sup>11</sup>, *archs*<sup>12</sup>, *pliés*<sup>13</sup>, *brushes*<sup>14</sup>, *grand battments*<sup>15</sup>, *swings*<sup>16</sup>,

---

<sup>11</sup> Curvaturas.

<sup>12</sup> Arqueamentos.

<sup>13</sup> Flexão dos joelhos.

<sup>14</sup> Deslizamento dos pés pelo chão.

<sup>15</sup> Extensão total da perna e do pé e o retorno à posição inicial como uma grande batida.

*falls*<sup>17</sup>, transferências de peso e rolamentos. Ponto relevante para definição das aulas na etapa de lecionação efetiva que, segundo a pesquisadora, serviu como ponte entre as aulas da professora titular e da estagiária.

De acordo com o diário de campo descrito nesse período, notou que a professora fazia uso da mesma música várias vezes durante a aula, explorava constantemente a marcação numérica dos tempos e o uso da voz de forma a auxiliar na indicação das dinâmicas do movimento. Observou que a professora alterava a música quando percebia que a escolha não era indicada, fato que considerou importante, pois foram as primeiras aulas do ano letivo e os alunos estavam se readaptando, após o longo período de férias.

Na fase de participação acompanhada, a pesquisadora afirma que a intervenção aconteceu direcionada para construção de uma aula completa de técnica de dança contemporânea com base nas aulas da professora titular.

Nas primeiras aulas, a pesquisadora buscou estratégias que seriam de uso constantes em todas as suas aulas. Desse modo, procurou enfatizar a sincronia dos movimentos entre as alunas, utilizou diferentes estilos musicais para os exercícios e explorou diferentes formas de sinalizar o tempo e o ritmo da música como, por exemplo, a utilização da nomenclatura técnica do movimento, uso de contagens numéricas e vocalizações.

Na percepção de Soares (2016), as dificuldades evidenciadas nas alunas em relação a musicalidade foram relacionar as dinâmicas de movimentos com as da música, adaptar a execução do movimento com as mudanças do andamento musical, manter a pulsação durante a execução dos exercícios e iniciar ou terminar os exercícios no tempo certo. Percebeu também que algumas dificuldades como de técnica, de memorização ou até mesmo falta de confiança, prejudicavam a execução dos exercícios.

Desta forma, ao final dessa etapa do estágio, a pesquisadora acreditou ter um conhecimento mínimo e proveitoso em relação as alunas, bem como de suas capacidades e dificuldades, para a implementação das estratégias traçadas, sem

---

<sup>16</sup> Movimentos de balanço.

<sup>17</sup> Movimentos de queda.

desviar o percurso delineado pela professora titular.

A fase de lecionação efetiva foi dividida por Soares (2016) em três blocos de aulas, nos quais implementou as estratégias pedagógicas progressivamente em cada um deles. O processo de implementação iniciou pelas estratégias mais simples e as demais foram sendo acrescentadas com o avanço das aulas com a pretensão de unificar as atribuições que foram desenvolvidas no estágio.

No primeiro bloco introduziu três das estratégias traçadas, a de reconhecimento rítmico através da percussão corporal, a exploração da introdução da música, na intenção de melhorar a atenção e a capacidade de resposta imediata ao andamento percebido na música e o uso de diferentes músicas para o mesmo exercício, com o intuito de desenvolver a habilidade assegurar a execução do movimento no tempo marcado.

Entre as estratégias introduzidas, percebeu as alunas interessadas nos exercícios de reconhecimento rítmico, pois algumas comentaram o seu entusiasmo. Considerou que a exploração da importância da introdução da música tornou as alunas mais atenciosas, revelando uma rápida melhora nesse ponto.

No segundo bloco de aulas, a pesquisadora introduziu as estratégias restantes do plano de ação, sendo a utilização do silêncio, objetivando a melhora da capacidade em manter a execução do movimento mesmo na ausência de música, a exploração da execução de movimentos em oposição e dissociação em relação a música, a adaptação na realização do movimento em diferentes velocidades. Acrescentou ainda a improvisação, a exploração do movimento sequencial e o Cânon, que promoveram a concentração do movimento individual, mas este último agregou a sensibilidade às alterações nas contagens da música.

Pontuando o momento da improvisação, a autora afirmou ter sido percebida as capacidades das alunas entrelaçadas entre as competências desenvolvidas pelas estratégias introduzidas. Considerou ainda que a exploração da movimentação sequencial e do cânon, foram experiências impulsionadoras para essas competências, mesmo tendo sido revelado certas dificuldades na execução dos movimentos.

No terceiro bloco de aulas, considerado o mais curto em comparação ao

anteriores, a pesquisadora retomou a atenção no reconhecimento do ritmo e da execução rítmica. No entanto trabalhou a transposição de frases rítmicas para movimento, com células coreográficas criadas pelas alunas e em seguida combinadas entre si na composição de uma grande sequência de movimentos dançada por todas.

Considerou esse momento como ponto alto durante o estágio, no que diz respeito a relação música e dança, pois possibilitou observar a desenvoltura das alunas em como trabalharam seus movimentos dentro da frase rítmica, mostrando um desenvolvimento homogêneo da turma nesse ponto.

Ao final da lecionação a pesquisadora percebeu que deveria ter trabalhado mais estratégias que buscassem desenvolver e aprimorar a compreensão dos acentos musicais (dentro/fora), assim como a ligação do movimento no espaço-tempo especificamente na execução de movimentos mais lentos como o *adágio*, na busca positiva das alunas relacionarem dinâmicas do movimento com as dinâmicas encontradas na música.

A autora aponta que para a análise de dados precisou levar em conta o fato das aulas do estágio serem desenvolvidas no último do horário de sexta-feira, um dia de final de semana, no qual as alunas demonstravam cansaço e distrações durante os exercícios. Assim a pesquisadora buscou manter um ambiente lúdico e descontraído, sem comprometer as exigências indispensáveis para aprendizagem das aulas de técnica de dança contemporânea.

De um modo geral, as alunas responderam de forma positiva ao trabalho desenvolvido durante o período de estágio, onde foi evidenciado a apreciação para com as estratégias pedagógicas implementadas, especialmente pelas relacionadas a execução de ritmos e por algumas escolhas musicais apresentadas pelas próprias alunas.

A análise dos dados foi apresentada pela pesquisadora em forma de gráficos divididos em sete itens: 1 - Inicia o exercício no tempo; 2 - Mantém a pulsação durante o exercício; 3 - Termina o exercício a tempo; 4 - Diferencia acentos musicais do movimento (dentro/fora), 5 - Liga o movimento no espaço-tempo; 6 - Relaciona dinâmicas do movimento com a música; e 7 - Adapta-se a mudanças de andamento

da música. Foram organizados com base em uma escala de frequência de 5 pontos em que: S - sempre, F - frequentemente, V - às vezes, R - raramente, N - nunca, onde mostram o progresso individual de cada aluna no período do estágio.

No item 1, inicia o exercício no tempo, verificou que todas as alunas apresentaram melhoras nesse aspecto, mas as alunas J.O e D.R progrediram de forma expressiva ao longo do estágio nesse quesito. Percebeu que as alunas ficaram mais atentas à introdução da música e deram mais importância ao início correto no tempo da música.

No item 2, mantém a pulsação durante o exercício, a pesquisadora destacou resultados distintos, onde as alunas J.O e M.F apresentaram um bom destaque nesse tópico, especialmente a M.F com maior evolução no grupo. No entanto, as alunas D.R e M.S manifestaram maiores dificuldades em manter a pulsação da música de forma regular na execução dos exercícios, não sendo percebido melhoras relevantes ao longo do estágio, pelo fato de possuir poucos dados sobre as alunas devido à baixa frequência nas aulas.

Em relação ao item 3, termina o exercício a tempo, também foram encontrados resultados distintos, a aluna J.O obteve uma rápida evolução, enquanto a aluna M.F foi progredindo gradativamente. Por outro lado, D.R demonstrou oscilações ao longo do estágio, M.S manteve sua frequência razoável na escala e B.F melhorou o nível do seu resultado. Segundo a pesquisadora, este item tem ligação com o anterior, pois quando uma aluna apresentava o problema em manter a pulsação durante a execução do exercício, reverberava num atraso de movimento, o que tornava complicado terminar o exercício no tempo musical desejável.

Com a análise do item 4, diferencia acentos musicais do movimento (dentro/fora), Soares (2016) constatou que J.O, D.R e B.F desenvolveram a sua sensibilidade, que M.S manteve o seu grau razoável de frequência na escala, e a aluna M.F evoluiu de forma progressiva, tendo destaque novamente no grupo.

No item 5, liga o movimento no espaço-tempo, as alunas D.R, J.O e M.F, apresentaram respostas mais positivas, no entanto, não ocorreu nenhum resultado no nível “sempre” na escala de frequência. Desta forma, a autora concluiu que esta aptidão deveria ser desenvolvida por um período maior para apresentar melhorias

mais significativas.

Com exceção da aluna M.S, o item 6, relaciona dinâmicas do movimento com a música, foi desenvolvido positivamente por todas as alunas. Porém não foi apurado nenhuma avaliação máxima desse item na escala de frequência. Sendo assim, a pesquisadora considerou ser um ponto que precisaria de mais tempo para melhorar seu desenvolvimento.

Na observação do item 7, adapta-se a mudanças de andamento da música, levando em conta a exceção da aluna M.S, todas apresentaram melhorias alcançadas, especialmente as alunas M.F e B.F

Diante do exposto, a pesquisadora concluiu que cada aluna teve um processo evolutivo diferente ao longo do estágio. O início do processo, permitiu conhecer o perfil do grupo de modo geral, verificou que as alunas M.F e B.F tinham os melhores resultados, enquanto J.O, D.R e M.S demonstravam ter maiores dificuldades. Nessa fase, também alguns resultados foram presentes ao nível de “raramente” nos itens 1, 2, 6 e 7, Inicia o exercício a tempo; Mantém a pulsação durante o exercício; Relaciona diferentes dinâmicas do movimento com a música e Adapta-se a mudanças de andamento da música. Percebeu que as dificuldades sentidas pelas alunas eram uma soma de vários fatores, indo desde as capacidades musicais pouco desenvolvidas às questões físicas que dificultavam a execução de movimentos, levando em conta ainda a falta de concentração nas aulas.

Ao final da intervenção, mesmo sendo possível avaliar o desenvolvimento de apenas três alunas, a autora menciona que foi notável na maioria dos itens avaliados melhorias do desempenho da turma. Constatando ainda os melhores resultados nos itens 1 e 3, Inicia o exercício a tempo e Termina o exercício a tempo.

De modo geral, a pesquisadora considerou o processo do estágio enriquecedor tanto para os professores como para as alunas, pois colaborou para o crescimento pessoal e profissional, agregando maturidade reflexiva sobre as atividades desenvolvidas e sobre as diferentes propostas que podem ser aplicadas em um mesmo exercício. Dessa forma, acreditou ter auxiliado na aquisição de mecanismos que colaboraram para o melhoramento da performance e expressividade das alunas, ao buscar o desenvolvimento de sua musicalidade.

Contudo, notou que cada aluna passou por um processo evolutivo, ao longo do estágio, de forma diferente umas das outras. A autora, afirma que as alunas demonstram estar satisfeitas com os esclarecimentos e compreensões sobre a música, e julga ter atingido os objetivos que se propôs a fazer em sua pesquisa. Porém, ressalta que não se trata de um método singular, mas sim de um processo de evolução constante, pois acredita que seu aproveitamento é digno de atenção e pode ser explorado de muitas outras formas.

Em sua pesquisa, Soares (2016) buscou desenvolver a musicalidade e expressividade de alunas de técnica de dança contemporânea a partir de métodos e estratégias pedagógicas propostas por ela. Dentre as estratégias utilizadas trabalhou com diferentes músicas, sincronia de movimento, uso do silêncio, improvisação, oposição e dissociação com a música, uso favorável da respiração no movimento, entre outros. Tal procedimento possibilitou conhecer em que nível expressivo e musical encontrava-se a turma e fez uma classificação de itens identificados para realizar sua análise avaliativa.

Os itens classificados foram relacionados de acordo com as dificuldades encontradas nas alunas, que foram referentes ao tempo musical, à pulsação, à ligação de movimento, à diferenciação de dinâmicas e à adaptação musical.

Uma observação que considero importante é sobre a dificuldade das alunas em relação as questões físicas, que atrapalhavam de alguma forma na execução de movimentos, principalmente quando tratavam-se de adaptações e mudanças nas dinâmicas dos exercícios com a música. Exercícios rápidos exigem força e energia para uma boa execução. Trago aqui um exemplo dado por Teck (1994) ao afirmar que:

Em contraste com movimentos de fluidez, exercícios como frappé, no balé ou em qualquer movimento que se sobressaia em outros estilos, frequentemente, tem um instante de acento ou ênfase sobre a chegada a um certo ponto do exercício físico. Frappé é um bom exemplo, pois você pode acentuar “fora” (o ponto mais distante de extensão, ou você pode acentuar “dentro” (chegada próxima a perna de apoio). Em qualquer caso, existe uma rápida explosão de energia seguida por um breve momento de sustentação da pose (TECK, 1994).

Assim, o preparo físico também é importante para execução de movimentos

rápidos e de maior resistência, para o alcance de uma musicalidade mais evidente. Como afirma, Teck (1994) a musicalidade “parece ser algo que emana de cada músculo do corpo do bailarino”. Ao contrário, se o aluno não possui um preparo físico apropriado para realização técnica dos exercícios, isso pode ser um fator que atrapalhe o seu desempenho na execução do movimento no sentido técnico e estético, conseqüentemente na expressividade e musicalidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho consistiu em aprofundar conhecimentos e em buscar respostas de como vem sendo estudado na literatura especializada a relação entre música e dança, em especial, pesquisas que tratam de processos de ensino voltados para o aprimoramento da musicalidade do bailarino. O principal objetivo da pesquisa foi o de analisar a relação entre música e dança a partir de pesquisas que tratam de processos de ensino com o foco na musicalidade do bailarino. Como objetivos específicos, busquei identificar conceitos sobre musicalidade na literatura da música e a dança, descrever as características da dança clássica e da contemporânea, em relação à compreensão dos elementos musicais para o desenvolvimento da musicalidade e refletir sobre esses aspectos a partir dos resultados apontados das três pesquisas selecionadas.

Trago aqui um ponto da pesquisa 1, que considero relevante, a importância do ensino musical para alunos de dança e a real necessidade de haver disciplinas de música ao longo de sua formação, visto que, a falta de disciplinas de música no curso de dança, afeta diretamente na formação dos alunos. Mesmo que haja um músico acompanhador para as aulas de técnica, que pode ajudar com algumas orientações, faz-se necessário pensar que poderá ocorrer a falta de um trabalho didático-pedagógico em música mais sistematizado. As experiências adquiridas nessas aulas podem não suprir as necessidades dos alunos referentes ao aprendizado musical, nem substituem o ensino de música que uma disciplina específica de música pode oferecer.

Os conteúdos da linguagem musical precisam ser ministrados de forma tal que leve os alunos a uma compreensão clara da relação entre música e dança, para que a aprendizagem seja mais eficaz. Desse modo, ensino musical para bailarinos precisa ser diferenciado do ensino musical para músicos, uma proposta que leve o aluno a lidar ativamente com os elementos musicais, ou seja, pensar em aulas de música que permitam uma melhor assimilação, trazendo benefícios para dança relacionados à sua prática. Assim, acredito que ensino de técnica de dança paralelo ao ensino de música voltado para bailarinos contribui de forma considerável na

formação desse profissional, no que diz respeito a conhecer e saber colocar em prática os termos e elementos musicais de maneira que auxiliem no seu desenvolvimento enquanto artista. O ensino de música nessa perspectiva, pode levar o aluno a desenvolver ainda mais sua musicalidade, pois este aspecto é fundamental para sua formação profissional em dança. No entanto, é importante deixar claro que a musicalidade do bailarino, conforme apontado na pesquisa, depende também da qualidade e expressão do movimento, pois esta musicalidade precisa ser observada mesmo com a ausência da música, quando uma dança, por exemplo, é realizada no silêncio.

Ensinar os termos musicais de forma clara é uma responsabilidade tanto do professor de música como do professor de dança, pois este último tem a incumbência de reforçar esse ensino na prática. O fato desse reforço pode instigar os professores a trabalharem a relação da música com a dança em suas aulas, o que colabora também para o desenvolvimento de suas habilidades como lecionador, pois estará em constante prática dos termos musicais e exercitando sua própria musicalidade. Com isso mantendo-se sempre apto para sanar possíveis dúvidas de seus alunos e descobrir outras formas e estratégias para explorar tal relação.

Nessa perspectiva, as pesquisas 2 e 3 apresentaram justamente a preocupação das professoras de dança em consolidar os termos musicais nas aulas de técnica. Destaco aqui as diferentes estratégias utilizadas pelas professoras para melhorar assim as questões musicais e expressivas dos alunos na busca de fomentar o interesse destes em desenvolver a sua musicalidade na sua prática diária. Também foi possível observar a preocupação em tornar o ambiente das aulas de dança mais receptivo, de modo que contribuísse para uma melhor assimilação de forma natural os conteúdos estudados.

Um ponto em comum entre as duas pesquisas foi a utilização de diferentes estilos musicais nas aulas. Considerando que se tratavam de aulas de técnicas distintas, a primeira, técnica de dança clássica e a outra técnica de dança contemporânea. Em ambos os casos, a diversidade musical funcionou como uma confrontação auditiva. Desse modo o aluno precisava estar constantemente aberto à variados estilos musicais, o que o faz sair de sua zona de conforto para identificar as

possíveis relações da música com o movimento, tendo que adaptar a sua escuta para acomodar os movimentos aos novos estímulos musicais apresentados.

A utilização de músicas conhecidas pelos alunos também pôde contribuir significativamente para o aumento do interesse dos alunos de dança nos exercícios propostos e a melhoria na execução de cada exercício proposto. Portanto, o professor precisa estar atento às respostas dos alunos em relação à novas escutas musicais, para perceber qualquer dificuldade e estranhamento expressos por estes, com isso buscar estratégias pedagógicas, conforme a necessidade encontrada, para auxiliar na superação dessas problemáticas.

Ainda em relação às escolhas de músicas para as aulas de dança, ressalto outra estratégia da pesquisa 2, onde a professora solicitou das alunas que escolhessem músicas de sua preferência e para relacioná-las à algum exercício da aula, fato que considero ser algo incomum solicitado para alunos de dança. Normalmente, nas aulas de dança o professor é quem realiza as escolhas dos exercícios e do repertório musical a ser utilizado. Desta forma, acredito que a proposta da autora permite aos alunos uma experiência na escolha de músicas e sua relação com a composição dos exercícios nas aulas, inclusive daquelas que escutam no seu cotidiano.

Dentre as práticas realizadas pelas autoras nas pesquisas 2 e 3 foi percebido que as turmas sentiram dificuldades em alguns aspectos semelhantes como condições físicas e motoras, expressividade, exercícios poucos respirados, tempo musical, contagem, diferenciação de dinâmicas e acentuações e adaptação musical. Em sua maioria, tais dificuldades são comumente encontradas e assinaladas em aulas de técnica de dança. Desse modo, faz-se necessário realizar um trabalho de sensibilização musical e conscientização do uso dos elementos musicais, aproveitando as aulas práticas de dança para ajudar, assim, os alunos saberem a melhor forma de apropriar-se deles, como apresentado pelas pesquisas. Em relação às questões físicas exigidas nas práticas de exercícios técnicos, para o auxílio no ganho de força muscular e agilidade em atividades que exigem maiores esforços, é importante favorecer um trabalho técnico e artístico na dança com o foco na busca da musicalidade do bailarino.

Com essa pesquisa pude aprofundar meus conhecimentos acerca da relação música e dança e entender o que é musicalidade em um bailarino e como desenvolve-la. Compreendi que a musicalidade possui uma gama de elementos a serem explorados e trabalhados no campo da dança, que independente dos elementos escolhidos para serem exercitados nas aulas, se faz necessário o trabalho da conscientização da presença da música na busca da relação com o movimento. Dessa maneira capacitar o aluno ao ponto que internalize em seu corpo e torne visível os atributos da musicalidade, podendo expressá-los mesmo com a ausência da música para a realização de um exercício ou de uma performance.

A pesquisa me auxiliou a enxergar que independentemente da faixa etária ou do nível de formação em que se encontra o aluno de dança, sendo uma criança, um adolescente ou um jovem, é importante deixar bem claro para o aluno os termos da linguagem musical. No que o possibilita cada vez mais perceber como se relacionar com a música na sua prática de dança. Um bom exercício, por exemplo, é dar autonomia na escuta musical para que o aluno consiga identificar contagens sem que o professor de dança faça por ele, treinando assim o seu ouvido.

Com a visão adquirida através da referida pesquisa e como futura profissional da dança, buscarei na prática da dança desenvolver os aspectos musicais e compreender cada vez mais essa relação em meu corpo, para assim sentir e saber desenvolver em outros corpos os atributos da musicalidade. Trazer nas aulas e nas coreografias não só a preocupação com a técnica de dança, mas também manter um trabalho constante para o desenvolvimento diário da musicalidade nos bailarinos.

Assim com a pesquisa foi possível constatar que para um bailarino alcançar um grau de musicalidade, fez-se necessária a obtenção de um conjunto de fatores importantes como: condição física, técnica de dança, conhecimento dos termos e elementos musicais, boa memória, consciência na relação entre música e dança, segurança e confiança na realização dos exercícios, entre outros aspectos. Incluindo também as partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, isto é, o professor de música e o professor de dança, responsáveis pelo o “que” e “como” ensinar e o próprio aluno de dança que precisa buscar exercitar continuamente o

que foi assimilado nas aulas. Como resultado, haverá uma melhora generalizada em sua expressividade melhorando conseqüentemente sua *performance*.

## REFERÊNCIAS

ACHCAR, Dalal. **Balé: uma arte.** Dalal Achcar; ilustrações Nilson Penna. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998: il.

FARIA, Sueli Mayerle. **Musicalizar o corpo, corporalizar a música:** contribuições do enativismo e da Teoria da Aprendizagem Significativa para a Educação Musical dos bailarinos. Simpósio brasileiro de pós-graduandos em música. Anais do III simpom 2014.

FARO, Antonio Jose. **Pequena história da dança.** Jorge Zahar, 1986.

FRANCK, Cecy. **Dança Moderna:** movimento fundamentais organizados segundo os princípios da técnica de Martha Graham. Porto Alegre, 2013.

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

HOMANS, Jennifer. **Os anjos de apolo:** uma história do ballet. Lisboa: Edições 70, 1948.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem et al. **Expressão musical na educação infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2013.

LARANJEIRA, Marta Joana Simões Ralha. **A interação entre Música e Dança na aula de Técnica de Dança Clássica:** Estratégias para o desenvolvimento da sensibilidade musical com alunas do 5º ano da Escola Vocacional de Dança da Sociedade Filarmónica Gualdim Pais. (Mestrado) Instituto Politécnico de Lisboa Escola Superior de Dança, 2014.

PENNA, Maura. **Música(s) e seus ensino.** Porto Alegre: Sulina, 2008.

MAFFIOLETTI, Leda de A. **Musicalidade humana:** Aquela que todos podem ter. In: Anais do IV Encontro Regional da ABEM Sul, I Encontro do Laboratório de Ensino de Música/LEM-CE-UFSM. Educação Musical hoje: Múltiplos Espaços. Novas demandas profissionais. UFSM/RS, 23 a 25 de maio de 2001. p.53-63.

NEVES, Isabel Maria Neto de Almeida Duarte Craveira. **A formação em música dos atuais e futuros professores de dança. Doutorado em educação, Área de Formação de Professores.** (Mestrado) Universidade de Lisboa, 2015.

PRODANOV, Cleber Cristiano, Freitas, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEIROZ, Camila de. **A educação musical para alunos de dança**: uma análise sobre observações em dois cursos profissionalizantes de dança da cidade de São Paulo. São Paulo: Escola de Música da UFMG; Especialização em Educação Musical; Jussara Rodrigues Fernandino. In: VI Reunião Científica da ABRACE. Porto Alegre. 2011

QUEIROZ, Camila de. **A educação musical na formação em dança**: propriedades e particularidades. Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música. 2013.

RENGEL, Lenira Peral ... [et all]. **Dança, Corpo e Contemporaneidade**. Salvador: UFBA, Escola de Dança, 2016

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. atual.- São Paulo: Correea, 2007.

SOARES, Carla Patrícia Botelho Fernandes. **Contributos para o desenvolvimento da musicalidade nos alunos de dança**: Estratégias pedagógicas e metodológicas no âmbito da Técnica de Dança Contemporânea, com alunos do 5º ano da EDDALM. (Mestrado) Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Dança. MED 4ª Ed., Junho 2016.

TECK, Katherine. **Ear training for the bory**: a dancer's guide to music. Princenton Book Company, 1994.

VIEIRA, Marcilio de Souza. **As Danças de Martha Graham e Doris Humphrey, no Ensino/Prática da Dança**. R. Científica / FAP, Curitiba, v. 9, p. 202-212, jan./jun. 2012.