

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

**A RELAÇÃO RITMO-MOVIMENTO NO FAZER MUSICAL CRIATIVO:
UMA ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA NA PRÁTICA DE CANTO CORAL**

Dissertação apresentada para obtenção
do título de Mestre em Educação

DENISE BLANCO SANT'ANNA BÜNDCHEN

Orientador: Prof^a. Dr^a. Esther Beyer

Porto Alegre

2005

Para
aqueles
que têm

movimentado

minha vida

Marcelo

Milena

Vicente

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Esther Beyer, por perceber a relevância desta pesquisa e acompanhar atentamente os passos e avanços qualitativos através de suas observações, de suas avaliações e de seus esclarecimentos.

A cada Menina Arte em Canto por sua espontaneidade e criatividade e ao grupo pelo interesse e pela disponibilidade refletidos na *performance* e no desenvolvimento musical.

Aos colegas participantes do Grupo de Estudos em Educação Musical (GEMUS) pelas críticas, sugestões e oportunidades de discussão e publicação.

Aos professores Fernando Becker e Maria Luiza Becker pela condução clara e apaixonante das paisagens piagetianas.

Aos manos Sérgio Bairon e Airton Sant'Anna por vivenciar a arte de criar, filosofar e ousar.

À mãe e avó Nair pela disponibilidade e atenção.

Ao Marcelo, ao Vicente e à Milena por me amar, acompanhar e respeitar minhas inquietações e ambições.

À amiga e colega de trabalho Ana Cláudia Specht por compartilhar os encontros com as Meninas Arte em Canto, acreditando, valorizando e apoiando esta pesquisa. Por contribuir com idéias, digitações, leituras e discussões. Pelas

folhas impressas. Pela sabedoria de ouvir e por acreditar que o fazer musical é imerso em possibilidades daqueles que se permitem ousar.

RESUMO

A presente pesquisa investiga a relação do movimento corporal na construção do conceito de ritmo a partir de um trabalho de composição coletiva, abrangendo os seguintes momentos: a) Composição rítmico-corporal; b) Representação gráfica; c) Entrevista individual; c) O aprendizado em grupo: a construção da *performance*. Este trabalho foi desenvolvido em uma situação de canto coral, contando com a participação de 30 meninas entre 11 e 18 anos. Integrar o movimento corporal compreende uma proposta de canto coral construtivista, tomando por base a trilogia cognição-música-corpo. A partir dessa inter-relação, muitos autores de diferentes áreas fazem-se presentes, porém buscamos um aprofundamento na teoria construtivista interacionista de Jean Piaget, mais especificamente no seu conceito de tomada de consciência, a fim de analisar o processo de construção rítmica de nossas alunas-cantoras. A metodologia empregou o Método Dialético-Didático, uma extensão do Método Clínico, na observação e intervenção com os grupos e nas entrevistas individuais. Os resultados mostraram que o envolvimento do movimento corporal favorece a compreensão da estruturação rítmica, desencadeando tomadas de consciência a partir da observação de si mesmo, pois é o próprio corpo em movimento que desenha os tempos no espaço. Além disso, sentir o próprio corpo nesse processo

tem favorecido a *performance* de modo geral, contribuindo com a afinação, a descontração e a expressividade do grupo.

ABSTRACT

The present research investigates the relation between corporal movement and the construction of rhythm from a collective composition project. This involves the following aspects: a) Rhythmic-corporal composition; b) Graphic representation; c) Individual interview; d) Group learning of the performance construction. The researcher is the conductor and musical educator of a choir formed of 30 girls aged between 11 to 18 in which this research was performed. Integrating corporal movement comprises a constructivist choir singing proposal based upon the ***cognition-music-body trilogy***. Several authors from different areas are present, however we sought to deepen Jean Piaget's ***Interactionist Constructivist Theory***; more specifically his concept of '***the grasp of consciousness***' in order to analyse the rhythmic construction process of our singer-students. During observation and intervention with the groups as well as in the individual interviews, the method applied was the ***Dialectic-Didactic*** one, an extension of the ***Clinical Method***. The results showed that the involvement of corporal movement improves the comprehension of the rhythmic framing. This triggers the grasp of consciousness from self observation because it is the body in movement itself that designs the times in space. Awareness of one's own body in this process has favoured the performance in general, contributing to the tuning, relaxation and expressiveness of the group.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Banco de Conceitos (Pontious, 1986, p.10).....	pág 107
Tabela 2	Mapeamento das Atividades Desenvolvidas.....	pág 129
Tabela 3	Repertório 2003/2004/2005.....	pág 131
Tabela 4	Apresentações 2003/2004/2005.....	pág 132
Tabela 5	Composição Rítmico-corporal I.....	pág 141
Tabela 6	Composição rítmico-corporal II.....	pág 142

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 História de Vida Pessoal e Problemática da Pesquisa	13
2 Problema e Hipóteses	16
3 Justificativa e Objetivos	16
1 A HISTORICIDADE DA RELAÇÃO ENTRE A ATIVIDADE DE CANTO CORAL, A EDUCAÇÃO MUSICAL E O CORPO	22
1.1 O Fazer Musical no Contexto Histórico	22
1.1.1 A educação musical no Brasil	34
1.2 Novas Propostas para a Educação Musical	40
1.2.1 O corpo no fazer musical	41
1.2.2 O fazer musical criativo.....	50
1.2.3 A criatividade sonora musical	52
1.3 Fazer, pensar e inventar músicas.....	59
2 REPENSANDO O DESENVOLVIMENTO MUSICAL A PARTIR DA TRILOGIA COGNIÇÃO – MÚSICA – CORPO	63
2.1 Cognição – Música – Corpo	63
2.1.1 A epistemologia genética e a educação musical	63
2.1.2 A teoria genética e a educação.....	64
2.1.3 As idéias piagetianas e o fazer musical	70
2.1.4 Uma abordagem construtivista na prática de canto coral	74
2.1.5 O desenvolvimento cognitivo musical à luz da teoria piagetiana.....	78

2.1.6 A tomada de consciência na construção de conceitos musicais	83
2.2 Corpo – Música – Cognição	88
2.2.1 O corpo na música: uma construção integrada.....	88
2.2.2 Um corpo expressivo.....	96
2.3 Música – Corpo – Cognição	102
2.3.1 Aspectos musicais: algumas investigações	102
2.3.2 O ritmo	103
2.3.3 A relação do movimento corporal na construção do tempo e do espaço	107
2.3.4 A representação sonora das durações	111
2.4 A <i>performance</i> como processo.....	117
3 GRUPO DA PESQUISA: UMA PROPOSTA DE CANTO CORAL	120
3.1 O Projeto Meninas Arte em Canto	120
3.2 O Contexto das Alunas-Cantoras	121
3.3 Uma Nova Proposta de Canto Coral	123
3.3.1 Desafios no ensaio coral.....	124
3.3.2 Três horas e meia de música, expressão corporal e novidades	127
3.4 Criando Movimentos, Sons e Ritmos: Uma pesquisa Exploratória.....	132
3.4.1 Composição corporal rítmica: uma atividade experimental	133
4 ASPECTOS METODOLÓGICOS	135
4.1 Método Dialético-Didático	138
4.2 Procedimentos.....	139

4.2.1 Plano de ação	139
4.2.2 Coleta de dados	143
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	145
5.1 Composição Rítmico-Corporal I	148
5.1.1 Primeiro momento: o processo de composição coletiva	148
5.1.1.1 <i>A performance</i> no processo: apreciação e análise das composições rítmico-corporais	150
5.1.2 Segundo momento: a representação gráfica das composições rítmico-corporais	152
5.1.2.1 Apresentação, descrição e execução das composições rítmico-corporais	154
5.1.3 Terceiro momento: entrevistas individuais	162
5.1.3.1 Entrevista 1: Integrante de grupo D	162
5.1.3.2 Entrevista 2: Integrante do grupo C	166
5.1.3.3 Entrevista 3: Integrante do grupo B	170
5.1.3.4 Entrevista 4: Integrante do grupo A	172
5.2 Composição Rítmico-Corporal II	177
5.2.1 Primeiro momento: o processo de composição coletiva	177
5.2.1.1 <i>A performance</i> no processo: apreciação e análise das composições rítmico-corporais	181
5.2.2 Segundo momento: a representação gráfica das composições rítmico-corporais	184

5.2.2.1	Apresentação, descrição e execução das composições rítmico-corporais.....	187
5.2.3	Terceiro momento: entrevistas individuais.....	198
5.2.3.1	Entrevista 1: Integrante de grupo I.....	198
5.2.3.2	Entrevista 2: Integrante do grupo II.....	200
5.2.3.3	Entrevista 3: Integrante do grupo III.....	202
5.2.3.4	Entrevista 4: Integrante do grupo IV.....	204
5.2.3.5	Entrevista 5: Integrante do grupo V.....	206
5.2.4	O aprendizado em grupo: a construção da <i>performance</i>	207
5.2.4.1	A <i>performance</i> no palco.....	209
6	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	212
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	221
8	REFERÊNCIAS.....	224

INTRODUÇÃO

1 História de Vida Pessoal e a Problemática da Pesquisa

No decorrer de minha trajetória em educação musical e como regente de coros, com diversas faixas etárias, tenho observado a relevância das atividades criativas e corporais na interação com a música. O uso do movimento corporal aliado às atividades criativas parece ampliar tal experiência, envolvendo o sujeito na sua totalidade e favorecendo a relação entre os elementos da linguagem musical. Assim, o foco desta pesquisa está centrado no fazer musical criativo integrado às descobertas das possibilidades corporais relativas à música numa situação de canto coral. Dessa maneira, busco ampliar as formas de interação com a música, compreendendo o coralista como um aluno-cantor ativo, criativo e reflexivo. Nesse contexto, um recorte fez-se necessário a fim de ser possível aprofundar a análise sobre um dos aspectos musicais implicados nesse fazer musical, a construção do conceito ritmo. Como consequência disso, também apontarei aspectos referentes ao desenvolvimento da *performance*.

Para favorecer a observação longitudinal do processo na construção do conceito ritmo, esta pesquisa foi realizada em nosso próprio projeto de canto coral, intitulado “Meninas Arte em Canto”. Esse grupo compreende 30 integrantes entre 11 e 18 anos e existe há três anos sob a coordenação de Ana Cláudia Specht (professora de técnica vocal) e por mim (educadora musical e regente).

Essa experiência com o Coral de Salvador do Sul estabeleceu-se como que um elo com toda a minha trajetória na música, que iniciou aos sete anos, como

aluna de piano, em um conservatório de música em Novo Hamburgo. No decorrer dos 11 anos de estudo nessa escola, percebi que a técnica que desenvolvi para a execução do instrumento superava a minha compreensão da linguagem musical, uma vez que parecia saber muito, mas na verdade sabia muito pouco. O resultado final era prioridade e, para isso, a repetição e a mecanização eram concebidas como a melhor maneira de alcançar os objetivos. Paralelamente às aulas de piano, a escola proporcionava aulas de teoria e percepção e história da música (que eram totalmente desvinculadas do instrumento). Não havia qualquer possibilidade de relacionar a teoria com a prática, de se expressar por conta própria e muito menos de experimentar momentos criativos. Portanto, o meu aprendizado de piano foi extremamente mecânico, pois não havia espaço para pensar sobre os elementos musicais envolvidos - apenas deveria executar o que a professora pedia.

Em busca de um aprimoramento, em Porto Alegre, estudei 1 ano com a professora **A**, que me mostrou a possibilidade de uma interação efetiva com os elementos da linguagem musical, unindo à técnica a expressão e a compreensão de alguns elementos da música. Ao ingressar no Bacharelado em Piano na UFRGS, estudei 2 anos com a professora **B**, a qual focava a técnica, a postura e a expressão. No decorrer dos 2 anos de Bacharelado, comecei a interessar-me pela didática do ensino de música. Porém, nesse curso, a didática não é aprofundada. Foi então que ingressei no curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Música/UFRGS, visando a satisfazer esse interesse. Nesse período, também trabalhava como professora de piano, sempre buscando uma metodologia que favorecesse a compreensão do aluno. Contudo, sentia a

necessidade de um embasamento teórico que fundamentasse o processo de construção do conhecimento musical a fim de favorecer a reflexão sobre minha prática pedagógica.

No final da década de 80, iniciei minha atividade Coral, na qual cantava e era auxiliar de regência. Também nesse período, comecei a trabalhar como regente de coro infanto-juvenil e iniciei um trabalho de Educação Musical com crianças de 4 a 7 anos em escola regular e aulas particulares de música.

Concluído o Curso de Licenciatura, passei a trabalhar como professora de música, em escola regular, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, e também como Regente de um Coro de Terceira Idade no Centro Universitário Feevale em Novo Hamburgo. Meu trabalho seguiu deparando-se com diferentes faixas etárias, em que também incluiu minha atividade com a Educação Infantil (6 meses a 6 anos), meu trabalho com um grupo vocal feminino adulto e no Projeto Meninas Arte em Canto de Salvador do Sul (11 a 18 anos).

A partir desse mapeamento da minha história relacionada à música, procurei refletir, compreender e questionar os contextos pedagógicos em que estive inserida durante essa trajetória, como aluna e como professora, especialmente no projeto de Salvador do Sul. Assim, pensar na prática, no ensinar e no aprender é o que me instigou a buscar meios para entender mais profundamente o processo de aprendizagem integrado à *performance* musical.

Referindo-nos às experiências musicais, o ato de cantar ou tocar um instrumento remete-nos imediatamente ao aparelho fonador e à ação motora dos dedos, o que de fato é imprescindível. No entanto, temos observado uma desconexão entre voz e corpo, uma falta de coordenação de ações. Portanto, é

essa coordenação de ações que possibilitaria novas reorganizações mentais, o que, conforme iremos aferir neste trabalho, favoreceria não só uma melhor *performance*, como também a compreensão da música de forma mais ampla, ou seja, a compreensão dos conceitos como integrantes de um todo, assim como o domínio e a liberdade de expressão na execução musical.

2 Problema e Hipóteses

Nesse contexto, o problema pesquisado foi o seguinte: Como o movimento corporal em atividades criativas pode favorecer a construção do conceito de ritmo e o desenvolvimento da *performance*, com meninas entre 11 a 18 anos, na atividade de canto coral?

A partir de um olhar mais atento sobre as condutas dos sujeitos pesquisados, a fim de observar a progressão de seu conhecimento musical através da relação som-movimento, objetivamos refletir sobre nossa hipótese de que existe uma relevante contribuição da ação corporal como um recurso favorável à construção de conceitos musicais e ao desenvolvimento da *performance*.

3 Justificativa e Objetivos

Refletir sobre a construção do conceito de ritmo na aprendizagem musical é o que nos tem levado a observar e analisar as interações de nossas alunas na atividade de canto coral, a fim de compreender as relações que estão implicadas

nesse processo. Acreditamos que, a partir de algumas atividades propostas, nas quais as meninas são instigadas a relacionar a consciência do movimento corporal à música no ato de cantar e aos elementos musicais, podemos estar favorecendo a ampliação dos esquemas musicais das alunas em níveis cada vez mais complexos. Desse modo, pretendemos buscar fundamentação teórica nas idéias interacionistas construtivistas piagetianas. Segundo Piaget, é através da ação com o objeto que o sujeito constrói suas hipóteses, ampliando seus esquemas em patamares cada vez mais complexos. A idéia de que o sujeito apreende primeiramente o mundo pelo próprio corpo é uma das maiores justificativas para verificar a compreensão da música nesse mesmo contexto. Assim, esta pesquisa poderá favorecer uma reflexão sobre a experiência musical, em que o educador possa compreender as possibilidades corporais e criativas do aluno e proporcionar situações envolvendo-o na sua totalidade de modo que a *performance* e a compreensão da música possam acontecer de forma integrada.

Assim como os aspectos da teoria piagetiana serviram-nos de base para refletir e repensar sobre nossa prática pedagógica, outros autores que propõem uma interação criativa com a música e com o próprio corpo também foram fundamentais para explicitar e compreender as relações entre cognição-música-corpo.

Existem inúmeras pesquisas referentes à importância do movimento corporal na prática de educação musical, como as que integram a dança, a expressão corporal e a improvisação. Esse novo olhar para a prática do ensino-aprendizagem musical surgiu nas primeiras décadas do século XX com músicos e pedagogos como Dalcroze, Willems, Orff e Gainza. A partir dessa nova

perspectiva para o fazer musical, autores como Delalande (1999), Mialaret (1990), Noisette (1997), Gagnard (1977), Agostin-Gherban e Happ-Hess (1986) ampliaram suas idéias para uma abordagem interacionista, atribuindo importância aos aspectos motores ligados às construções musicais. Porém, sobre essa temática, a maior parte dessas pesquisas, se não todas, são direcionadas para a criança pequena (até 7-8 anos). Dessa forma, percebemos que, à medida que se sucedem as faixas etárias e os níveis de ensino no percurso da aprendizagem na construção do conhecimento musical, parece ocorrer, progressivamente, um desinteresse sobre o uso do corpo como parte integrante nesse processo.

Todavia, o que temos observado com crianças, adolescentes e adultos na 3ª idade, é que o uso do movimento corporal, da livre expressão corporal e da consciência corporal, nas situações de aprendizagem musical, têm gerado grande motivação e envolvimento nos trabalhos. Assim, essa relação corpo-música parece transcender a espontaneidade que encontramos naturalmente em alunos de educação infantil. Diante disso, optamos por realizar esta pesquisa com um grupo de adolescentes, com o qual pretendemos aferir as descobertas dessa relação som-movimento. Isso implica considerar um período de grandes mudanças físicas e cognitivas, ou seja, o momento crucial do desenvolvimento do indivíduo, aquele que marca não só a aquisição da imagem corporal, como também a estruturação da personalidade. Portanto, pensar as possibilidades corporais nessa faixa etária (11-18 anos) é poder estender a espontaneidade que é tão valorizada na educação infantil, bem como favorecer uma experiência musical em que a capacidade de expressão esteja integrada num aprendizado prazeroso, sem tensões e sem limitações.

Logo, o interesse por essa temática e por essa faixa etária está diretamente relacionado com o nosso trabalho de canto coral, que consideramos um espaço para aprendizagem musical, e não somente um momento de aprendizagem de técnica vocal para a melhor execução vocal do grupo. Sem dúvida, a técnica vocal é imprescindível, porém, acreditamos que proporcionar atividades que envolvam o movimento corporal pode ser favorável ao desenvolvimento de um coral.

No ato de cantar, o resultado sonoro é sentido no próprio sujeito como sensações físicas imediatas. A maneira como a voz é “sentida” no corpo torna-se referência direta do aluno para determinar a qualidade do som; portanto, a emissão da voz constitui-se por si mesmo numa ação, ou seja, o ato de emitir a voz é uma ação corporal. Nesse sentido, acreditamos que reprimir a ação motora, enquanto gestual expressivo e movimentos acentuadores de ritmo e intensidade, significa negar a participação do próprio corpo no ato de cantar.

Contudo, alcançar uma melhora considerável na execução da música utilizando-se amplamente os movimentos não implica, necessariamente, a compreensão dos conceitos musicais, como demonstram vários trabalhos de *performance* coral que resultam na repetição e na mecanização de ações musicais.

Sendo assim, o interesse por esse tema está relacionado ao uso do movimento não só como um meio de favorecer o desenvolvimento da *performance*, mas também como pode favorecer a construção de conceitos musicais. Dessa forma, parece-nos de grande importância considerar a espontaneidade gestual em todo esse processo de aprendizagem vocal musical.

Assim, o objetivo desta pesquisa é proporcionar, a partir das atividades de composição, execução e representação gráfica, a interação entre movimento corporal e ritmo, favorecendo a construção do conceito ritmo diante as descobertas das possibilidades corporais em relação à música.

No primeiro capítulo, propomos um estudo histórico das abordagens que aproximam o canto coral, a educação musical e o corpo a fim de possibilitar a visualização desses aspectos através do tempo, compreendendo suas relações e as influências que seguem tramando a nossa história diante do fazer musical.

No segundo capítulo, apresentamos a trilogia cognição-música-corpo, estrutura a partir da qual desenvolvemos nossa prática pedagógica e que serve de base para a fundamentação teórica desta pesquisa. Esses três aspectos apontam questões que estão imbricadas na ação de fazer música, como estar presente de corpo inteiro e construir-se cognitivamente na execução, na composição e na apreciação integradas à prática de canto coral.

No terceiro capítulo, contextualizamos os sujeitos desta pesquisa, apresentando o Projeto Meninas Arte em Canto e descrevendo nossa proposta de canto coral. No quarto capítulo, descrevemos os aspectos referentes à metodologia para a coleta de dados e os procedimentos utilizados nos encontros.

No quinto capítulo, abordamos os resultados da pesquisa e os dados levantados, descrevemos o percurso das atividades realizadas e analisamos o processo de construção do conceito ritmo a partir da elaboração de movimentos corporais, representações gráficas, interação com os grupos e entrevistas individuais.

No sexto capítulo, que serve de extensão do anterior, propomos a discussão dos resultados obtidos a partir dos dados levantados anteriormente, aprofundando o olhar sobre as possibilidades de as composições rítmico-corporais desencadearem tomadas de consciência, levando à conceituação ao nível prático e conceitual.

1 A HISTORICIDADE DA RELAÇÃO ENTRE A ATIVIDADE DE CANTO CORAL, A EDUCAÇÃO MUSICAL E O CORPO

Neste capítulo, consideramos fundamental contextualizar historicamente o fazer musical, focando mais especificamente o canto coral e buscando traçar um paralelo com a educação musical e a visão de corpo no decorrer da história. Após, na seqüência do desenrolar histórico, apontaremos as novas propostas de ensino da música no século XX, apresentando idéias que consideraram o corpo como atuante na aprendizagem musical, as idéias interacionistas que passaram a integrar esse panorama e as propostas que enfatizam a criatividade e a reflexão na construção de um conhecimento musical atual e significativo.

1.1 O Fazer Musical no Contexto Histórico

Fazendo uma retrospectiva histórica do fazer musical, observamos que a voz foi uma das primeiras possibilidades de manifestação sonora do homem primitivo, como também sons corporais e alguns materiais que pudessem servir como instrumento sonoro. Assim, podemos pensar que o canto aliado à dança foi uma das primeiras manifestações musicais do homem. Dessa forma, poderíamos dizer que o ato de fazer música teve seus primórdios no ritual e seguiu, na Antigüidade, apresentando funções religiosas, cívicas e sociais. Conforme Sousa (2003, p.81), provavelmente as primeiras metodologias de ensino musical tenham sido a transmissão oral através da imitação repetida de cantos e músicas rituais.

O termo coro (chóros), na cultura grega, representava a dança unida à poesia, ao canto e ao teatro. Do mesmo modo, documentos da Mesopotâmia revelam uma prática coral ligada aos cultos religiosos e às danças sagradas. Assim como, a palavra coro apresentava um amplo significado, a palavra *musiké* (Sousa, 2003) abarcava tudo o que representava um meio de transmissão cultural e espetáculo público, abrangendo todas as artes – a poesia, o teatro, a dança, etc., e não apenas a música. Dessa forma, pode-se dizer que tanto a idéia de coro como a de música, nas civilizações antigas em geral, apresentavam um caráter interdisciplinar, no sentido de integrar as artes. Assim, o corpo em movimento e na sua totalidade estava presente no fazer musical desses povos antigos.

No Império Romano, a educação musical estava voltada para um fim utilitário; por isso, a habilidade de execução era primordial. Tanto na cultura grega como na romana, o ensino da música era baseado na imitação e na reprodução de memória, mas o que se difere, segundo Beyer (1999), é a concepção de música de cada civilização. Para os romanos, a música tinha um fim utilitário, como destacamos acima, enquanto para os gregos a música era enaltecida por si só, por sua existência própria e pela importância que ela desempenhava no desenvolvimento da criança e do jovem. Dessa forma, as crianças aprendiam a cantar, a tocar instrumento e participavam da atividade de canto, que era muito valorizada. Sobre o ensino da música na civilização grega, Beyer aponta:

[...]Vê-se que esta formação musical incluía primeiro um vivenciar prático de performance, depois uma teorização sobre a prática, dando significados a ela, e por fim um enquadramento filosófico, onde a música, por suas relações com outros conhecimentos, possui profundo significado,

talvez até um tanto distanciado da sua prática. É a tendência que já havia sido proposta por Pitágoras. (1999, p.100)

A partir da descoberta de Pitágoras, que apontou proporções matemáticas da música, a educação musical deixa de ter uma função para determinadas finalidades e passa a ser autônoma como matéria de estudo. Desse modo, enquanto na antiga Grécia o aluno partia de uma prática musical para alcançar um aprofundamento no conhecimento teórico, integrando prática e teoria, na Idade Média ocorre uma fragmentação desse aprendizado, relegando o corpo ao esquecimento como expressão e arte. O músico teórico deixou de ter um conhecimento prático e assim, conseqüentemente, a teoria passou a se desvincular da prática. Segundo Beyer (idem), “a partir deste ponto na história, a cisão entre as duas posições foi se acentuando”.

A Idade Média rompeu com a visão integrada da música, favorecendo o surgimento de dois tipos de profissionais, o teórico (*musicus*) e o executante (*cantor*). Nesse contexto, com a divisão entre o pensar e o fazer musical, e devido à extrema importância do ritual religioso, é que a ação prática do cantar, independente do compreender, ganha força. Como conseqüência, passa a existir um número muito maior de *cantores* do que de *musicus*.

Com o cristianismo, a música passou a ocupar um lugar importantíssimo no ritual religioso. A música para o culto deveria ser precisa, nenhum erro era possível, pois poderia invalidar a celebração (Raynor, 1981, p.26). Assim, a música precisava ser memorizada e treinada. A aprendizagem resultava da imitação e do acompanhamento repetitivo do estilo salmódico e dos hinos (Sousa, 2003). A dificuldade de aprendizagem e a memorização como único recurso

fizeram com que surgisse a necessidade de criar uma notação que favorecesse a memória dos músicos para que o ritual da Igreja estivesse assegurado. Conforme Raynor (idem), “[...] só a igreja possuía recursos e meios intelectuais para o ensino que possibilitou não apenas a notação de melodias mas também a codificação de técnicas e algumas normas dos estilos”.

A Igreja detinha o conhecimento e ditava as regras, sendo que a concepção estética dessa época tinha como único significado a devoção a Deus. A arte estava a serviço de Deus, e tudo o que poderia ser expresso e sentido no corpo era considerado impuro. Esse pensar resultou na negação do movimento, ligando-o ao pecado. Nesse cenário, tramaram-se os padrões de educação e comportamento da época, em que a criança ficou à mercê da repressão e dos castigos dos adultos. Reforça-se aqui a preocupação do adulto em controlar a criança, principalmente o movimento do seu corpo, “[...] a criança era atada, enfaixada e imobilizada durante longos períodos de tempo, mediante qualquer tipo de recurso” (Levin, 1997, p.222). A criança imóvel, feito um pacote, foi uma prática que se prolongou por toda a Idade Média até o começo do século XIX. A educação, ditada pela Igreja resumia-se a castigos e humilhações como tentativa de domesticar e civilizar os corpos infantis.

Durante muito tempo, a firmeza, o castigo e a disciplina foram considerados fundamentais como prática pedagógica na educação corporal. A partir da Idade Média, instauram-se regras e manuais de indicações sobre o comportamento corporal diante da moral, em que “[...] a representação postural adquire o estatuto da representação divina” (idem, p. 244). É importante assinalar que, nesse cenário, desenrolava-se um aprendizado musical por imitação e mecânico. A

negação do corpo e, portanto, do sentir tem uma estreita ligação com todas as manifestações artísticas que existiam na época. Contudo, na Idade Média o coro teve o seu esplendor nas grandes catedrais católicas, onde a música, preenchendo o interior das igrejas e envolvendo a todos com sua leveza, gerava “[...] uma atmosfera extraterrena que ela podia criar, e para afastar o culto do reino da experiência e sentimentos subjetivos pessoais” (Raynor, 1981, p.26). Assim, por ser o canto religioso uma prática extremamente voltada a Deus, procurava transmitir algo além do humano, quase místico, em que os cantores serviam de reprodutores. Não se focava a música como expressão dos sentimentos e tudo o que a isto se referia era considerado mundano.

No contexto religioso, o cantar em grupo continuou tendo primazia nas vozes masculinas, que foi gradativamente incorporando mais vozes e várias combinações, chegando, no século XV, à definição das quatro vozes fixas: soprano, contralto, tenor e baixo. O canto gregoriano e a música profana tiveram um papel fundamental no desenvolvimento da música coral, bem como no surgimento de uma escrita que desse conta das possibilidades musicais que estavam surgindo. Segundo Magnani (1996, p.272), “[...] é na Roma cristã que o coro cria as bases da musicalidade ocidental, através do canto gregoriano [...] que se apresentava monódico tanto na arte religiosa como na profana.

O canto em grupo, que era domínio da Igreja cristã, foi expandido ao coral protestante com Lutero (1483–1545), que propagou por toda a Alemanha as melodias populares e o canto gregoriano na língua alemã, para que as pessoas pudessem compreender o que estava sendo cantado. Conforme Beyer (1999, p.26), a reforma de Lutero favoreceu a inclusão da música no currículo escolar;

assim, todas as crianças teriam a oportunidade de aprender a cantar e muitas vezes, aprender a escrita musical. Contudo, mesmo Lutero viabilizando e, expandindo o canto na língua alemã, sua concepção musical foi extremamente conservadora, uma vez que cortou todos os instrumentos musicais que já haviam conquistado um espaço no cenário musical religioso, bem como qualquer possibilidade de movimentação corporal como a dança. Assim, a idéia de Lutero com a expansão do canto, além da Igreja, teve um objetivo especificamente religioso e com certeza trouxe uma grande contribuição, tornando acessível o conhecimento da escrita musical através do canto a um grande número de pessoas. Dessa forma, há um grande aumento de pessoas cantando, porém a partir de uma proposta de reprodução, sem nenhuma possibilidade de criação musical ou expressão corporal através da dança. Nesse contexto, o coro começa a assumir a estrutura que é adotada hoje, mas essa estrutura foi desenvolvendo-se e reestruturando-se no decorrer dos tempos, desligando-se do clero e atingindo um maior número de pessoas. Mesmo assim, é importante ressaltar que, por muito tempo, os coros foram mantidos e estimulados pelos reis, pelo clero e por pessoas abastadas que mantinham músicos para suas festividades, bem como para expandir a doutrina religiosa, atraindo mais fiéis às igrejas.

O período da Renascença foi um movimento intelectual, artístico e literário guiado e influenciado pelo espírito humanístico que resultou numa abertura para o ensino da música, sendo que se instituíram as “capelas”, onde se ministravam aulas de música. Segundo Souza (2003, p.85), a Sé de Milão passou a oferecer na sua “capela” aula de música gratuita para quem desejasse aprender. Como conseqüência, as aulas de música nas “capelas” passaram a coexistir juntamente

com as aulas de música nas casas de famílias mais abastadas, a música expandiu seus horizontes para além das catedrais e começou a se firmar o profissionalismo musical. A nobreza passou a se interessar pelo aprendizado da música, sendo que em suas festividades os músicos também acompanhavam as danças da corte. Podemos perceber que, na Renascença, o ensino da música não é mais domínio único da Igreja, aproximando-se novamente da dança. É importante destacar que, nesse período, no qual há um resgate do pensamento grego, o homem passa a ser obra máxima de Deus, incluindo seu corpo, sua alma e seu espírito. Com a expansão da música profana no cenário da época, a dança passa a ser valorizada e, conseqüentemente, o corpo também; em contraposição, a Igreja começa perder o seu poder e a ciência passa a ocupar seu lugar.

Nesse espírito humanista, várias transformações continuaram ocorrendo com a música coral. Houve uma nova estrutura coral no sentido da valorização da música a *cappella* (execução somente vocal), que começou a ganhar gradativamente maior importância e foi dispensando o acompanhamento de instrumentos. Na música renascentista brilhou o virtuosismo vocal: os compositores chegavam a compor para 36 vozes paralelas, num verdadeiro malabarismo contrapontístico. Compositores como Guillaume Dufay (1400-1474) e Josquin des Pres (1445-1521) são grandes representantes que abrilhantaram essa época com suas composições. É nesse período que a polifonia católica passa das igrejas para os salões da aristocracia. Dessa maneira, a prática coral inicialmente ligada a atividades religiosas passou a socializar-se.

No período Barroco, o artista, em contraposição à Arte Renascentista, buscou o suntuoso, o dramático e o contraditório como uma das conseqüências da

intranqüilidade social e da insatisfação estética. Assim, a música desse período é caracterizada pela grandiosidade, pelas grandes formas musicais. A música apreciada pela nobreza cortesã, que passou a contratar os serviços do artista, foi conseqüência e causa da expansão da música profana nesse cenário, motivo pelo qual ocorreu um aumento significativo de cantores e instrumentistas existentes até então. É importante destacar, que por muito tempo as mulheres ficaram à margem dos grupos corais, já que somente homens e meninos cantavam. As vozes agudas eram muito apreciadas no período Barroco e, como as mulheres não cantavam em coros de igreja, a castração era freqüentemente praticada nos meninos para preservar os sons agudos. Esta foi uma solução brutal para fins estéticos de uma prática que perdurou por quase um século. Contudo, é nesse período que os coros de escolas também assumem compromissos com o canto coral. A expressão máxima da forma coral é atingida no alto Barroco com J.S. Bach e Haendel.

No que diz respeito à educação musical, ela seguiu vinculada à imitação e ao treinamento, e, com certeza, somente participavam das atividades musicais os “mais capacitados”. Foi a época das instituições e dos conservatórios que abrigavam crianças pobres e abandonadas, as quais passavam a estudar música, canto ou instrumento. Esses conservatórios eram mantidos por benfeitores e igrejas que recebiam prestação de serviço dos jovens internos. Sendo assim, as autoridades religiosas não permitiam que participassem de apresentações noturnas, pois temiam que os alunos fossem prejudicados moralmente por qualquer convivência com bailarinas e atores de teatro. Segundo Sousa (2003), o aprendizado da música estava centrado no ensino do mais novo pelo mais velho e

não era nada fácil a vida desses alunos, sendo que ainda havia distinção e uma supervalorização pelos meninos castrados, chamados *eunucos*.

No século XVIII, que marca a transição do Barroco para o período Clássico, a instrução e a educação musical adquirem uma considerável importância, valorizando os músicos e professores. Isso resultou numa nova concepção de música que passou a integrar o cenário da época. Segundo Beyer (1999, p.28), “a música deixa de ser ciência e passa a se assumir como arte, mas como uma das Belas Artes”. Nesse contexto, ocorreu a valorização do aprendizado da música, e esta foi consequência dos ideais iluministas que começaram a se desenvolver, a partir de Rousseau (séc. XVIII) e seguindo com Pestalozzi e Fröebel (séc. XIX). Dentro do espírito de liberdade que emergiu das idéias iluministas, a pedagogia passa a representar um aspecto fundamental na sociedade, no sentido de promover o desenvolvimento de um homem moderno e criador de sua própria história. Desse modo, as mulheres, as crianças e os deficientes passam a integrar esse cenário que começa a abrir espaço para as diferenças. A criança passou a ser considerada como um ser em formação, necessitando ser educado no amor e na bondade (Souza, 2003).

Até essa época, a criança era considerada um adulto em miniatura, ou seja, com as mesmas capacidades, sendo que as dificuldades que apresentava eram concebidas como preguiça e não imaturidade, e o castigo corporal uma forma de sanar os pecados e punir a preguiça (Levin, 1997). Com as idéias iluministas, essa visão sobre a criança foi perdendo a força e dando lugar à concepção de um futuro adulto em fase de formação. Um dos principais responsáveis por uma nova forma de pensar o indivíduo e a educação foi Rousseau, que renovou “[...] toda a

concepção pedagógica e a *práxis* em vigor até aquele momento” (Cambi 1999, p.338), resgatando o homem a sua corporeidade e espiritualidade. Ao aproximar o homem do seu próprio corpo, abriu-se um espaço para um novo indivíduo, que integra emoções e sentimentos. Para Rousseau, “[...] o corpo é o componente desde sempre integrado no homem, origem do sentimento no qual ressoa e vive a clarividência do espírito” (Gonçalves 1994, p.54). Com essa nova perspectiva, a maneira de aprender música também começa a sofrer mudanças positivas.

A partir do século XIX, caracterizado pelo período do Romantismo, o canto coral passa a assumir um caráter mais social e a fazer parte do currículo das escolas da Europa, o que perdurou por muito tempo. O canto coral passa a ser disciplina obrigatória nas escolas de Paris.

Um dos grandes pensadores do Romantismo, que contribuiu para a expansão e a valorização da música como linguagem expressiva e forma pura, foi Hegel. Segundo Fonterrada (2005), esse pensador, ao tramar música e filosofia, busca ressaltar a afinidade da estrutura do sujeito com a da música, a qual passa a representar uma “[...] interioridade pura, isenta de conteúdos” (idem, p.62), abrindo-se caminho para a valorização da música como entidade própria. Diante disso, com o indivíduo e a música fundindo-se na perspectiva hegeliana, possibilita-se a descoberta da própria identidade através da temporalidade musical que é sentida. Esse sentir integra as idéias desse filósofo, abrindo espaço para pensar no *indivíduo corpo*, pois não há sentido sem um corpo; portanto, “[...] Hegel abre caminho para o pensamento de realidades até então total ou parcialmente ignoradas pelos filósofos, como a problemática da corporeidade” (Gonçalves, 2005, p.57).

Como grandes representantes da pedagogia romântica, Pestalozzi e Fröebel, influenciados pelas idéias de Rousseau, também assumem papel importante diante das novas idéias, ressaltando a importância da educação no desenvolvimento de um indivíduo participativo e responsável na nova sociedade industrial e liberal que emergia. Fröebel foi o precursor do jardim-de-infância, o qual veio valorizar extremamente o canto, criando a partir do *Kindergarten* um espaço para o lúdico, com a entrada do jogo e das atividades cantadas (Cambi, 1999). A partir desse novo espaço, que também favoreceu o aspecto criativo, temos uma reedição do canto numa versão completamente nova, a qual, com certeza, também passa a valorizar o movimento corporal. A esse respeito, Beyer (1999, p. 26) aponta que o canto de melodias e as canções passaram a ser observados no sentido de que estivessem de acordo com as características mentais das crianças.

Conseqüentemente a essa visão da infância, o interesse pelo desenvolvimento foi crescendo e, no âmbito da educação musical, a família passa a ter grande influência na educação musical de seus filhos, favorecendo e apoiando aulas particulares em casa. Isto resultava em *status* e boa educação para os filhos. As meninas entram no cenário musical através da supervalorização das aulas de canto e piano, que eram as únicas ofertas musicais que lhes eram permitidas.

Diante da grande revolução cultural do século XIX, que promoveu uma nova concepção de indivíduo integrante de um contexto em constante transformação, em relação à educação musical, efetivam-se as escolas particulares e profissionalizantes de música. Com o aumento significativo de alunos, iniciou-se,

segundo Fonterrada (2005), “[...] a instrução em massa em meados do século XIX” (p. 71). Consideramos interessante ressaltar que, nesse momento, começaram a surgir propostas de sistematização das várias áreas de conhecimento da música, como a harmonia, o contraponto, o estudo das formas, etc. Diante disso, o ensino da música passa a assumir um caráter fragmentado e distanciado da prática musical.

[...] Em vez de promover a prática musical, a tendência desses tratados é “treinar” o aluno em expedientes técnicos, tendo como resultado a proficiência em meios de construção musical e orquestração. Não se trata de ensino artístico, portanto, mas do domínio de técnicas instrumentais, que em muito se assemelham à formação do artesão. (Fonterrada, 2005, p.71)

Essa forma de pensar o ensino da música em relação à composição, segundo a autora, resultou em dois aspectos que ocupam o mesmo cenário: a música como expressão dos sentimentos e como construção formal. Segue apontando que o ensino do instrumento, do canto e da regência, diferentemente da composição, integram o desenvolvimento da habilidade técnica e a *performance* de caráter interpretativo, o que veio reforçar a busca pelo virtuosismo e a individualidade exacerbada. Essa nova maneira de conceber o ensino da música instaura-se em nosso contexto musical.

1.1.1 A educação musical no Brasil

No Brasil, o percurso da historicidade proposta inscreveu-se a partir da chegada dos colonizadores, sofrendo influências e criando novas formas musicais. O canto coral tem seus primórdios na catequização dos índios pelos jesuítas, que lhes ensinavam o canto para ser executado no culto religioso. Conforme Fonterrada (2005), os portugueses formavam pequenos coros de índios e lhes ensinavam canto em português e latim. Dessa forma, no período colonial a música vinda da Europa não sofria influência indígena, pois os jesuítas impunham o repertório europeu da época sem considerar as manifestações culturais dos índios. Contudo, gradativamente características da cultura indígena e africana passaram a influenciar o cenário musical brasileiro que emergia.

A metodologia do ensino da música liderada pelos jesuítas apresentava-se rigorosa e impunha a cultura lusitana. A autora afirma que possivelmente foi a partir desse rigor em que os índios eram treinados, através de exercícios exaustivos, objetivando a evolução do simples ao complexo, que se estabeleceu a base para a primeira proposta de educação musical no Brasil (idem, p.193). Durante os séculos XVII e XVIII, a situação da educação musical não se apresentava diferente, porque permanecia vinculada à Igreja, com influência direta dos moldes europeus, em que prevalecia o ensino do canto por repetições e memorizações. Por outro lado, houve sempre uma defasagem na chegada dos estilos europeus, pois a comunicação era lenta. Assim, mesmo com toda influência não poderíamos caracterizar os períodos da mesma forma, já que a música européia misturava-se aos estilos nascentes no Brasil, principalmente com

a música afro-brasileira e nativa (Barros, 2002, p.15). Diante dessa situação de influência europeia e da abertura para o surgimento de expressões espontâneas no cenário musical brasileiro, começa a emergir a prática informal da música popular. Segundo Fonterrada (2005), essa prática vem valorizar a improvisação e a habilidade instrumental.

A partir da segunda metade do século XIX, institucionaliza-se o ensino da música nas escolas públicas brasileiras, onde deveriam prevalecer algumas noções de música e canto e, como consequência, a profissão de professor de música começa a se firmar. Dessa forma, ao mesmo tempo em que a música vinda da Europa para o Brasil começou a incorporar elementos populares, chegando a uma expressão de caráter nacionalista, o ensino desta começa a se expandir através das escolas e dos conservatórios.

Enquanto na Europa, no início do séc. XX surgiam novas propostas de educação musical, no Brasil ocorreu no ano de 1922 a Semana da Arte Moderna que teve representantes como Villa-Lobos e Mário de Andrade. Foi um período de discussões, reflexões e imposições em relação aos modelos europeus que vinham sendo impostos na sociedade brasileira. Nesse contexto, e contrapondo-se às influências europeias, a música deveria ter uma função social nacionalista. Villa-Lobos foi o grande idealizador de uma nova proposta para o ensino da música no Brasil, inspirando-se nas idéias de Kodály. A afinidade com tal método deu-se por este enfatizar o ensino da música pelo canto coral, a utilização de material folclórico e popular de cada contexto e o uso da manossolfa¹ (Fonterrada, 2005). A partir disso, Villa-Lobos resgata o folclore brasileiro e, na década de 30, implanta

¹ Manossolfa: conjunto de sinais manuais para exercitar o solfejo.

como obrigatório em todas as escolas o canto orfeônico. Dessa forma, a música foi instituída no currículo com um caráter funcional, embora o próprio Villa-Lobos (1946) tenha apontado que um dos maiores objetivos do ensino da música era o de desenvolver a sensibilidade e o amor pela música, bem como estimular o convívio coletivo (Hentschke e Oliveira, 2000 p.47). Mesmo assim, o canto orfeônico seguiu tendo uma abordagem tradicional com objetivo de promover a disciplina e desenvolver o senso cívico do aluno (Beyer, 1994, p.104). Era uma possibilidade de contemplar um grande número de alunos e, portanto, foi considerado um meio socializador, em que a letra da canção representava um meio, ou seja, uma função disciplinadora e transmissora de idéias morais e éticas e, assim, uma maneira de preservar os valores da sociedade. Beyer (1994), salienta que essa importância à utilização da música como veículo da linguagem (letra) desconsiderou “[...] a formação musical como conhecimento importante em si mesmo, dando destaque à letra, exatamente o elemento mais distanciado das características próprias da música” (p.103). Essa forma de contemplar a música na escola parece ter contribuído para caracterizar o ensino musical como uma prática mecânica e repetitiva, que através do canto orfeônico prosseguiu até as décadas de 50 e 60. Contudo, Villa-Lobos introduziu uma nova tendência de educação musical que sofreu críticas principalmente por estar vinculada à política, mas, ao mesmo tempo, foi um modo de expandir o canto.

Foi com a entrada do professor polivalente, que devia dar conta das artes em geral, como a música, as artes plásticas e o teatro, que o canto coral foi desaparecendo do meio educacional, pois buscava-se em contraposição à pura reprodução deste, a criatividade e a liberdade de ação da criança. Não houve,

nesse momento, nenhuma tentativa de transformação do canto coral a partir dessa nova concepção de ação direcionada à criança, o que já institucionalizava a prática de canto coral como algo tradicional, vinculado à reprodução, à repetição e à mecanização. Assim, a partir da segunda metade do século XX, morre o movimento coral existente até então e passa a ser opcional e existir em instituições privadas, como escolas particulares, empresas, igrejas, ou mantido por municípios que valorizam tal prática.

Paralelamente ao que ocorria na escola pública, surgem pedagogos musicais, influenciados por Willems, Dalcroze, Orff e Kodály, que passaram a adotar e adaptar as novas idéias vindas da Europa em suas aulas de música para crianças. Entre esses pedagogos brasileiros, destacamos Anita Guarnieri, Liddy Mignone, Sá Pereira e Gazy de Sá. Segundo Fonterrada (2005), esses educadores tinham em comum “[...] a desvinculação da aula de música do ensino de instrumento, o incentivo à prática musical, o uso do corpo e a ênfase no desenvolvimento da percepção auditiva” (p.198). Eles trabalhavam em escolas especializadas de música, sendo que essas idéias não chegavam à escola pública. Outro nome importante que trouxe uma nova forma de pensar a educação musical foi Koellreutter, que chegou ao Brasil em 1937 trazendo uma nova dimensão para as propostas de educação musical vigentes, dando ênfase ao processo criativo musical (idem, p.199). A partir das idéias de Koellreutter, novas experiências pedagógicas foram surgindo, resultando em oficinas de músicas com propostas mais amplas de interação com a música, focando a criatividade e as pesquisas sonoras.

Fonterrada (idem) destaca que, na década de 60, houve uma tentativa de instituir O Curso de Formação de Professores de Música, o qual acabou formando uma única turma, uma vez que não se obteve a legalização do curso, o que resultou em formandos sem diplomas. Na década seguinte, muitas mudanças ocorreram no ensino da música no Brasil com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5. 692/71. Essa lei resultou na extinção da educação musical como disciplina do currículo escolar e com a entrada da atividade de educação artística. É de concordar com a autora que a troca da *disciplina* pela *atividade* enfraqueceu a música, desvalorizando-a como área do conhecimento e linguagem expressiva com valor em si. Entram em cena os professores polivalentes, responsáveis pelos aspectos artísticos desenvolvidos na escola, como a música, as artes plásticas, o teatro e a dança. Por um lado, promoveu-se a livre expressão e a possibilidade de criar e improvisar; por outro lado, porém, tanto a música como as outras expressões artísticas perderam força e espaço.

A situação da música nas escolas hoje ainda é bastante crítica, já que ainda não há um consenso sobre o ensino da música. Muitas escolas trabalham com professores polivalentes no ensino das artes, salvo as poucas escolas que oferecem o ensino da música separado das demais artes, o que é restrito às escolas particulares (Hentschke, 2000). O movimento dos profissionais da área está sendo decisivo para modificar a situação em que a educação musical se encontra, como também a abertura de espaço para o ensino da música como disciplina, a ampliação do mercado de trabalho para os educadores musicais e a reformulação dos cursos de licenciatura em artes são medidas fundamentais e

necessárias. Assim, trago a seguinte questão: onde se enquadra o canto coral nesse contexto? Arrisco-me a responder que se solidificou como uma prática musical de cunho social, mantendo-se à margem das novas propostas curriculares de educação musical. Contudo, essa idéia hoje não é geral, pois existem trabalhos inovadores que integraram a cena, por exemplo, o movimento e a dança na prática de canto coral. Mesmo assim, a aprendizagem do canto em grupo ainda está, em sua maior parte, voltada à repetição, à memorização e à mecanização.

Talvez a maior problemática do repensar a própria ação pedagógica seja a falta de flexibilidade em relação a certas práticas musicais que provêm de uma tradição histórica. Conforme Beyer (1994, p.106), é necessário que tenhamos uma tradição em educação musical, mas que esta permita a inovação, o que implica acrescentar a essa tradição elementos novos e não romper com as estruturas já consolidadas. Assim, essa inovação se tornará construtiva.

As novas propostas que surgiram no século XX representaram o resultado da reflexão sobre a tradição e a inovação, buscando um suporte na psicologia para compreender o processo que o indivíduo percorre na construção de seu conhecimento, de modo a dar sustentação a um pensar sobre a construção do conhecimento musical. Portanto, a importância de compreender mais profundamente os mecanismos psicológicos abriu caminho para a desmistificação do fenômeno musical, ou seja, que a música, por se tratar também de uma área do conhecimento, estaria acessível a todos os sujeitos, e não somente aos *eleitos musicalmente*. Sobre esse aspecto, Moreno (1995, p.52) ressalta que o desconhecimento dos mecanismos psicológicos intervindo na educação musical fazia com que esta se limitasse a um adestramento, a um ensino sem considerar o

aluno na sua dimensão total como pessoa, reduzindo-se a uma técnica instrumental ou vocal baseada em procedimentos orientados para a automatização.

1.2 Novas Propostas para a Educação Musical

A partir dessa trajetória que procurei traçar, tanto da prática de canto coral como da educação musical e da visão de corpo, venho agora dar mais ênfase às idéias e propostas musicais que surgiram a partir do século XX e que lançaram um novo olhar para o aprendizado da música. Apresentarei essas propostas em três momentos: 1) autores que destacaram a importância do envolvimento do corpo, 2) autores que ressaltaram a importância da criatividade como fator relevante no desenvolvimento musical e 3) autores que consideram os três aspectos fundamentais no envolvimento da música, isto é, execução, apreciação/reflexão e criação musical (composição e improvisação). Ressaltarei, também, os autores que apresentam, nesse quadro de novas tendências, uma abordagem interacionista-construtivista no aprendizado da música e, paralelamente, farei uma relação com a prática de canto coral. Vale ressaltar, que as propostas que incluem o uso do movimento corporal não tratam necessariamente da composição e da improvisação, assim como as que tratam desses aspectos nem sempre integram ou consideram a importância do corpo como fator importante no processo de aprendizagem musical. Dessa forma, muitas propostas não focam a prática pedagógica, ou seja, a relação professor-aluno, como se dá o conhecimento musical ou como o aluno constrói seu conhecimento.

1.2.1 O Corpo no Fazer Musical

Existem inúmeras pesquisas referentes à importância do movimento corporal na prática de educação musical, como as que integram a dança, a expressão corporal e a improvisação. Esse novo olhar para a prática do ensino-aprendizagem da música surgiu nas primeiras décadas do século XX com músicos e pedagogos como Jaques-Dalcroze, Willems, Orff e Gainza, cada qual enfocando o corpo de formas variadas.

No início do século passado, Jaques-Dalcroze trouxe uma renovação para o ensino da música, até então puramente teórico e tradicional, considerando o corpo como o catalisador dos fenômenos musicais. Propôs que o “eu sinto” assumisse o lugar do “eu sei”, abrindo maiores possibilidades para um conhecimento musical mais significativo.

La finalidad de la rítmica consiste en colocar a sus adeptos, al terminar los estudios, en la situación de poder decir: yo siento en lugar de yo sé, y, especialmente, despertar en ellos el deseo imperioso de expresarse, después de haber desarrollado sus facultades emotivas y su imaginación creadora. (Jaques-Dalcroze, 1966, p. 54)

Assim, o compositor Jaques-Dalcroze (1966) foi um dos primeiros a abordar o corpo na pedagogia musical, valorizando a interação entre organismo e meio no processo de aprendizagem musical. Como professor de piano, descobriu que as crianças deveriam aprender desde muito cedo a música para desenvolverem a capacidade de audição interior, a partir não só da audição, mas também através

dos movimentos corporais. Sua conclusão foi a de que tudo em música, que é de natureza motriz e dinâmica, depende não somente do ouvido, mas ainda de um outro sentido, que pensou em princípio que fosse o tátil, pois os exercícios métricos efetuados pelos dedos ajudariam no progresso de seus alunos. Porém, outros movimentos corporais que seus alunos faziam ao executar o piano, como a ajuda dos pés, as oscilações do tronco e da cabeça, etc., levaram-no a pensar que as sensações musicais, de natureza rítmica, apóiam-se sobre músculos e nervos, ou melhor, sobre o organismo como um todo. Desse modo, criou exercícios de caminhadas e paradas, habituou seus alunos a reagir corporalmente à audição de ritmos musicais. Este foi o começo do que chamou de rítmica.

Jaques-Dalcroze abriu caminho para se pensar a prática de ensino musical de uma forma completamente inovadora. Chegou à conclusão de que a musicalidade unicamente auditiva é incompleta e que existem ligações entre a mobilidade e o instinto auditivo, entre a harmonia dos sons e as durações, entre o tempo e a energia, entre a dinâmica e o espaço, entre a música e o caráter, entre a música e o temperamento, entre a arte musical e a dança. Observou ainda que existe uma dialética entre os processos e que esses possuem um caráter dinâmico, em que as figuras da escrita musical também passam a fazer parte das vivências corporais, aliando a educação do ouvido aos movimentos corporais à representação gráfica das durações. No entanto, seu método chamado euritmia acabou voltando-se mais para a ginástica rítmica do que para o aprendizado da música, com a finalidade de alcançar os seguintes propósitos: o desenvolvimento das habilidades corporais, a flexibilidade, a expressão corporal, o equilíbrio e a educação do ouvido.

Sem dúvida, suas idéias trouxeram uma contribuição relevante para a experiência musical, o desenvolvimento de habilidades corporais e do ouvido através das atividades rítmicas. Sobre esse aspecto, Ciavatta (2003, p.106-107) afirma que Jaques-Dalcroze enfatiza a importância da totalidade corporal no fazer musical, ou seja, o andar, o bater os pés são o ponto de partida para despertar a consciência rítmica através do treinamento do corpo inteiro. Segundo o autor, as idéias de Jaques-Dalcroze seguem em direção a um conceito de rítmico plástico, em que passa a relacionar música e dança, isto é, a ênfase maior estaria no movimento, e não no ritmo propriamente dito. Diante disso, o autor ressalta que há críticas aos exercícios rítmicos propostos por Jaques-Dalcroze, por apresentarem ordem de comando em que é esperada uma única resposta certa, antecipando o que deve ser ouvido e representado corporalmente, ou seja, uma padronização de ações que geram o treinamento. No entanto, Sousa (2003, p.94) aponta que Jaques-Dalcroze atacou as atuações ditatoriais, formais e repressivas dos professores de música da época, afirmando que estes devem incentivar o aluno a efetuar experiências que o levem a aprender, contrariando a transmissão de conhecimentos a serem memorizados. Portanto, ainda sobre a proposta de Jaques-Dalcroze, parece haver, além do ritmo e da movimentação, a improvisação. De qualquer forma, esse autor trouxe idéias inovadoras para a educação musical, as quais abriram caminho para um novo olhar sobre o aluno de música e sua interação com a mesma.

Assim como Jaques-Dalcroze, Willems (1987) revela a importância dos movimentos para o desenvolvimento rítmico e também do ponto de vista das ligações entre o som e o ritmo. Compôs uma série de músicas específicas para

trabalhar padrões rítmicos variados, em que as crianças deveriam marchar, correr, galopar, saltar conforme a música tocada. Em uma ordem de associações, diz o autor, devemos dar grande importância, no começo, às relações diretas e reais que existem entre o ritmo musical e o movimento e, como em meio a todos os sentidos o movimento é o mais desenvolvido na criança, é importante explorar essa necessidade de se mexer que a criança possui em benefício da música. Willems sugere que a movimentação através da música conduz a criança a uma escuta geradora de aprendizagem e, por isso, a uma resposta criativa, em que se torna capaz de explorar as idéias expressivas contidas no objeto sonoro assimilado. Segundo ele, o movimento deve ser visto como modo de expressão criativa da música.

Willems (1981, p.29) salienta ainda a relação entre melodia e movimento: “O elemento principal da melodia é o intervalo melódico, o qual representa um movimento de um som ao outro. Este movimento, que acontece no tempo, pode sentir-se como realizado no espaço”.

E essa valorização do ritmo e do corpo como uma união importante para o aprendizado musical também teve a contribuição de Orff (Paz, 2000), que nos apresentou três caminhos importantes: a descoberta do ritmo da palavra em todo seu potencial, o ritmo no corpo, onde este se torna um instrumento de percussão utilizando várias combinações tímbricas, e a criação de um instrumental específico para fins pedagógicos. Em sua proposta, Orff enfatiza o resgate e a valorização do folclore, como também a integração de exercícios de criação e improvisação no aprendizado da música.

Talvez por influência mais direta dos estudos piagetianos, muitos educadores musicais franceses têm construído suas idéias de educação musical apoiando-se na psicologia e no construtivismo e ressaltando a importância do movimento corporal na aprendizagem da música. Em uma abordagem construtivista, Delalande (1982) refere-se à importância do movimento em música. O autor diz que a origem gestual marca profundamente a música, assim como o exercício fonatório marca a fala, pois o movimento vocal ou a movimentação através de algum instrumento está sempre presente no jogo musical. Apoiado na epistemologia genética de Piaget, Delalande fala que “De modo geral, o jogo instrumental realiza esta ligação sensório-motora na qual a música é percebida ao mesmo tempo como movimento e como som. A produção e recepção dos sons estão intimamente ligadas” (ibidem, p.165). O autor vê a produção musical como resposta às seguintes motivações: o prazer da motricidade produtora de som, a ultrapassagem dessa origem material por um valor simbólico e o prazer de submeter essa organização formal às regras do tocar (do jogo). Assim, para ele, criar significa descobrir novas leis de organização.

Mialaret (1990) segue uma linha de pesquisa semelhante à de Delalande. O autor buscou investigar, também a partir da teoria piagetiana, a capacidade que as crianças de 2 a 6 anos possuem de desenvolver uma atividade sonora espontânea através de tateios exploratórios. Segundo ele, as produções sonoras da criança constituiriam o resultado de uma atividade produtora que pode ser apreendida como condutas específicas, nas quais interagem as características do gesto (movimento) produtor e do som produzido e percebido. Desse modo, o emergir musical poderia ser analisado em termos de processos psicológicos das relações

entre o gesto sonoro e seu efeito. Ou seja, o som produzido/percebido se tornaria, diz Mialaret, o motivo do movimento seguinte, uma vez que no momento em que a criança percebe que produziu sons, essa percepção influencia explicitamente o desenrolar de seus movimentos, que seriam a origem da musicalidade.

Noisette (1997, apud Kebach, 2003) defende a tese de que a musicalidade nasce de uma relação entre a arte do movimento e a do som, e não de simples técnicas instrumentais. Para ela, o preparo das crianças rumo à evolução em um mundo cultural e artístico aberto e criativo é possibilitado pela forma interacionista de proporcionar conhecimento e técnica de base, facilitando a aprendizagem musical e coreográfica das crianças. A autora salienta ainda a necessidade que as crianças do maternal possuem de se movimentar e, por isso, uma atividade corporal fundamentada em jogos nessa fase de desenvolvimento proporciona o prazer da descoberta das possibilidades corporais. Tanto músicos quanto dançarinos beneficiam-se, diz ela, dessa aprendizagem conjunta, já que os dançarinos devem estar à escuta de seu corpo, do corpo dos outros, dos sons e do espaço em volta, e o músico, por sua vez, deve aprender a conhecer seu próprio corpo, a se mexer, a procurar melhorar sua atitude corporal, aprimorando, assim, sua execução e sua capacidade de expressão.

Como metodologia de ensino, Noisette (idem, p.27) destaca as primeiras necessidades de diferenciação e de reconhecimento dos parâmetros do som pelas crianças a fim de apreender a música pela totalidade corporal. Segundo ela, as noções essenciais a serem adquiridas são: a intensidade, o timbre, a duração, o contraste, a altura, o ataque/a ressonância/o movimento, a frase, a estrutura musical (ibidem, p. 11). A apreensão do espaço e de sua dimensão sonora, diz

Noisette, é realizada através, especialmente, da intensidade e da duração. A diferenciação das qualidades do som passa, segundo a autora, naturalmente pelo corpo, pelo movimento e pelo deslocamento no espaço, sendo a escuta essencial também para os bailarinos. Assim se constrói uma escuta através do deslocamento no espaço e “essa diferenciação é simples de sentir se for vivenciada corporalmente, num primeiro momento, com uma referência contínua através do suporte gráfico” (ibidem, p.12), diz ela, baseada na pedagogia de Jaques-Dalcroze. A pulsação e sua interiorização têm, então, uma grande importância no começo dessa aprendizagem conjunta. Logo em seguida, há o reconhecimento do tempo forte, trabalhando diferenciações de pesos relacionados ao tempo em música (o tempo forte é pesado e o seguinte é leve, por exemplo) e das direções.

Noisette afirma que a criança descobre a matéria do som através de jogos e de exercícios de escuta ativa, que colocam em ação sua imaginação e iniciativa, e das pesquisas sonoras do modo mais variado possível. A pedagoga diz ainda que “A música deve ser a preocupação primeira e não chegar depois de uma *décupage* em ditado rítmico, ditado melódico, teoria, etc.” (ibidem, p. 20). Isso, segundo ela, não favorece nem a escuta nem a expressão. Os professores de instrumento que integram um trabalho corporal ao seu ensinamento são ainda pouco numerosos. Os cantores têm muito mais consciência dessa prioridade, pois seu instrumento é o corpo de modo bem direto e imediato. Mas isso, não diz respeito igualmente aos instrumentistas. Não importando qual instrumento e a posição. Essa pesquisa de deslocamento traz à luz as dificuldades de movimentação da criança, ou seja, é possível conhecer as estruturas básicas do

sujeito em relação ao seu próprio corpo. O professor pode assim saber como adaptar o seu ensinamento a essa criança. A ligação afetiva entre o professor e o aluno ganha uma confiança enorme, quando a música é abordada dessa maneira.(Noisette, p.20)

Finalmente, Noisette afirma que o som só se torna música através de suas modificações no tempo, estando, assim, relacionado à idéia de movimento. Pensamos que a idéia de que o sujeito apreende primeiramente o mundo pelo próprio corpo é uma das maiores justificativas para esse método de ensino conjunto entre música e dança.

A escola musical francesa vem atribuindo, há alguns anos, uma importância especial à interação entre corpo e mente na construção do conhecimento musical.

Segundo as pedagogas musicais Agosti-Gherban e Happ-Hess:

Tomar consciência do ambiente sonoro, dos parâmetros do som, dos barulhos exteriores e corporais, do silêncio, por intermédio do movimento, do jogo, da imaginação, do grafismo. Viver todas as noções antes de verbalizá-las, a análise permitindo ultrapassar o estágio de manipulação pura, que é fundamental, para a utilização consciente do objeto sonoro. Tudo isso permite à criança a obtenção da coordenação de si mesma, de ter uma maior consciência de si e do grupo. (Agosti-Gherban & Happ-Hess, 1986, apud KEBACH, 2003, p. 28)

Também Gagnard (1977, apud Kebach 2003) atribui importância aos aspectos motores ligados às construções musicais. A autora reafirma a importância da pesquisa em psicologia musical, apoiada na teoria piagetiana, para fornecer as bases de criação de uma pedagogia ativa também inspirada na mesma teoria. A passividade, segundo ela, deve ser descartada, pois, nos

primeiros anos de vida, a criança adquire certas noções, não totalmente via intelecto, mas especialmente pela ação motora, assimilando com seu corpo os conceitos de espaço e de tempo, os quais serão ancorados nela própria porque os terá vivenciado. Musicalmente isso se traduziria pelos jogos de exercícios rítmicos, que intervêm na sua atividade motora e sensorial, visto que a criança comprova a necessidade de concretizar suas percepções sob a forma de movimentos, de desenhar no espaço formas e figuras, transpondo, assim, os sons e os ritmos para o próprio corpo. Isso, além de ajudar na afinação da audição da criança, também a faz sentir a música através de seus músculos, contribuindo para sua evolução geral, já que esse tipo de prática mexe na constituição interna e fornece as bases da inteligência especulativa partindo da música (p. 16).

Ainda nesse contexto e mais especificamente na área coral, Wis (1999) pesquisou a importância do gesto para o desenvolvimento de habilidades vocais e da compreensão musical. Ela ressalta que os cantores têm maior compreensão da música quando se movem:

Gestos não são apenas eficazes quando se trata dos desafios associados à técnica vocal; eles podem ser muito importantes para ajudar os cantores a sentir e entender a música em um nível mais profundo e primordial. Os cantores podem vivenciar em seus corpos os elementos estruturais ou as qualidades expressivas da música: eles podem ver o que suas mãos estão fazendo à medida que eles pintam a frase, eles podem sentir a tensão e o relaxamento inerentes à linha melódica, enquanto eles representam estes tipos de gestos, e eles podem conectar sua consciência cinestésica com o som e suas mudanças sutis ou dramáticas. (Wis, 1999, p.26)

A autora destaca ainda que a compreensão que os cantores têm do ritmo, do fraseado, do impulso, da direção, e muitos outros conceitos musicais tornam-se reais quando eles traduzem suas próprias experiências em termos de movimento físico dentro da música. Através dessa proposta que relaciona o gesto a um movimento e a uma metáfora, o regente também abre novos caminhos para compreender melhor as possibilidades expressivas de uma peça e os elementos que a estruturam, podendo, assim, favorecer a comunicação regente-coralista. Portanto, é na segunda metade do século XX que começaram a surgir pesquisas que abordam a relação entre as atividades gestuais ou de movimento com o canto, sendo que muitas se apóiam no campo da Eurritmia, desenvolvida por Jaques-Dalcroze no início do século.

1.2.2 *O Fazer Musical Criativo*

O uso do termo criatividade musical corresponderá principalmente à ação de compor musicalmente, a qual integra em seu processo momentos de improvisação. Acredito que pensar na criatividade musical como um aspecto fundamental para o aprendizado da música está diretamente relacionado à prática pedagógica concebida pelo professor. Nesse sentido, estabelecerei uma relação entre as propostas que consideram o fazer musical criativo do professor a uma postura construtivista, que considera o aluno ativo, questionador e reflexivo. Schelder ressalta a importância que tem para o indivíduo a escolha e ação, “[...], pois isto possibilita a exploração de novas idéias, novas possibilidades, oportunizando a descoberta e a estimulação do potencial criador” (1999, p.27).

Dessa forma, penso que o desenvolvimento do potencial criativo do aluno e a exploração de novas idéias estarão à mercê do olhar que o professor lhe atribuirá, bem como as possibilidades que lhe conferirá em sala de aula.

Piaget (2001), em uma conferência realizada em 1972, comenta sobre a criatividade. Apontou que sua origem é misteriosa e que os sujeitos que parecem mais criativos não seriam resultado de uma genialidade, mas sim o resultado da possibilidade de criar algo novo a partir das construções que apresentam até o momento. Assim, a capacidade criativa seria o resultado de vários aspectos interligados, como o nível de desenvolvimento do sujeito e a influência do meio. Atribui ao desenvolvimento da inteligência uma criação contínua e defende que todo esse desenvolvimento é caracterizado por estruturas totalmente novas, resultantes da reestruturação das estruturas precedentes. Portanto, a criatividade, segundo Piaget, implica em recombinação dos esquemas que o sujeito já possui de uma forma inusitada, ou seja, é o novo remontado a partir do já existente. Essa visão reforça as idéias que surgiram a partir da década de 40. Segundo Schelder (idem), na segunda metade do século XX desponta um olhar mais atento para o pensamento criativo. Até então, vários autores já haviam feito referência a isso, porém a criatividade era tida como parte da inteligência e relacionada ao QI elevado. Logo, na segunda metade do século XX, intensificam-se as investigações sobre a criatividade.

Com certeza, as novas propostas de interação com música voltada às possibilidades criativas do aluno foram conseqüência desse novo olhar, que desmistifica a crença de que “[...] a criatividade é uma característica inata, não podendo, portanto, ser ensinada ou aprendida” (idem, p.47). Vale fazer aqui uma

analogia com o ensino da música tradicional, que objetivava contemplar os “talentosos musicalmente” e, em se tratando de criatividade musical, seguia a mesma idéia de que era necessário um QI elevado e um “grande talento” ou um “talento muito mais elevado” do que simplesmente executar. Nesse contexto, quando tratamos de criatividade musical, até hoje o representante máximo da criatividade é o compositor, o qual é respeitado e colocado em um patamar de “supremacia e genialidade”, ou seja, “nasceu com este dom”, o “supremo criador”. Diante disso, e do fato de que poucos têm acesso à linguagem musical mais formal, a primeira reação é que “eu não sou capaz de criar”, “isto não está ao meu alcance”. Mesmo no meio acadêmico de música, a ação criativa refere-se aos estudantes de composição, mas não aos instrumentistas ou cantores, e mais distante ainda está da atividade de canto coral. Assim, essas idéias são responsáveis por manter o acesso ao aprendizado da música e principalmente o desenvolvimento da criatividade relegado a poucos, colocando-a em uma condição de linguagem complexa e mística.

1.2.3 *A Criatividade Sonora Musical*

A escolha de nomes como Paynter (1972), Schafer (1991) e Koellreutter (Brito, 2001) está relacionada a uma proposta que atribui grande importância às atividades criativas musicais (improvisação e composição). Apresento esses autores com o intuito de ressaltar a relevância do deixar criar musicalmente, possibilitando uma reflexão sobre a responsabilidade do educador-regente de coral em propiciar o desenvolvimento da criatividade musical. Assim, considero

que essas idéias aproximam-se de uma postura construtivista, a qual procuro desenvolver em minha prática pedagógica, reforçando a importância que atribuo aos momentos criativos no desenvolvimento musical dos sujeitos desta pesquisa. Considero, então, esses autores grandes representantes desse novo olhar para a interação com a música, que propõem a possibilidade de manipular os elementos musicais de acordo com o imaginário sonoro que cada um é capaz de criar.

Schafer (1991) comenta que a idéia de abrir para possibilidades criativas na educação musical iniciou-se com poucos e, gradativamente, as novas idéias foram iluminando outros educadores e instituições educacionais. O autor ressalta que essas novas idéias têm em comum colocar o fazer musical criativo no centro dos currículos, mencionando nomes como Maxwell Davies, John Paynter e George Self. Sobre o ensino da música, Schafer coloca com ironia e graça que o âmbito de se negar o desenvolvimento da criatividade vai muito além da aula de música, apontando que existe um temor persistente da sociedade em relação “a ações originais de qualquer espécie” (idem, p.179). Essa colocação abre para uma série de questões sociais, culturais e políticas relevantes, mas que não nos aprofundaremos especificamente. O autor ainda faz uma breve referência ao canto coral, na qual o sujeito necessita, como indivíduo único e cheio de possibilidades, sujeitar-se e limitar-se à exigência de não destoar da mistura homogênea que se objetiva no grupo, no sentido de conter a sua individualidade vocal. Ainda complementa que “[...] o canto coral é o mais perfeito exemplo de comunismo, jamais conquistado pelo homem” (idem, p.179). É claro que essa afirmação do autor deve causar grande mal-estar àqueles que atribuem ao canto coral justamente a importância de ser uma prática social em que pessoas

completamente diferentes encontram-se com um objetivo comum, a música e o canto em grupo. Contudo, penso que Schafer proporciona, uma reflexão importante que diz respeito à mecanização e ao treinamento na educação musical. O autor aponta a relevância de integrar ao currículo de música também o desenvolvimento da expressão individual. Dessa forma, penso que na atividade de canto coral, como já comentei acima, é necessário abrir possibilidades em que o sujeito possa desenvolver-se musicalmente tanto em grupo, como individualmente, e penso que isso está diretamente ligado à postura do professor-regente e às atividades criativas que poderiam possibilitar a participação ativa de todos os componentes do grupo.

Esse contexto traz à tona uma questão já discutida por Figueiredo (1990, p.10) sobre o treinamento *versus* aprendizagem no canto coral, da importância de compreender a música, da reflexão como parte do processo, de participações mais ativas do coralista, sendo crítico, reflexivo e criativo. O autor ressalta a importância de se considerar a função do regente análoga à de um professor; sendo assim, este deve refletir sobre a natureza do processo de aprendizagem musical (idem, p.4). Nesse contexto, o autor indica a relevância de se privilegiar a organização do ensaio, pois “[...] Uma boa organização pode dimensionar a trajetória de um grupo com uma margem de erro muito pequena” (1990 p.88). Isto nos remete às seguintes questões: qual o papel do regente-professor? Que postura ele assume diante dos seus alunos-cantores? Como o erro está sendo encarado no processo? E qual a margem de flexibilidade que teria essa organização? Que possibilidades criativas teriam os alunos-cantores nessa trajetória organizada pelo regente-professor? São várias questões as que

emergem de uma tentativa de repensar uma tradição de cantar em grupo que perdura por muitos séculos.

Isto está diretamente relacionado à ação do regente-professor, que necessariamente deveria compreender o papel que pode exercer como educador, concebendo a música como um conhecimento. Assim, se o regente assumir uma condição de professor, ele deve rever, repensar e refletir sobre o seu papel diante de um determinado grupo e a sua concepção sobre a aprendizagem. Obviamente, cada regente de coro tem seu propósito; porém, se pensarmos na fragilidade da situação musical nas escolas do Brasil e, ao mesmo tempo, tendo em mãos um grupo de crianças, adolescentes ou adultos para fazer música através do canto em grupo, por que não proporcionar uma situação musical em que o sujeito possa participar do processo não só repetindo, mas também construindo seu conhecimento musical de forma ativa, criativa e reflexiva?

Analisando a proposta de Schafer (1991) em relação à prática pedagógica, ressaltam-nos idéias de possibilidades de interagir com a música, pois objetiva a participação de um aluno ativo e criativo. E, no decorrer do processo de aprendizagem musical, considera o erro mais útil que o sucesso, “[...]pois provoca mais pensamentos e autocrítica” (idem, p. 282). Assim, afirma que o professor deve estar aberto a mudanças e “trabalhar para sua própria extinção”, ou seja, no sentido de instigar a turma com uma questão ou proposta de atividade que levará o grupo a seguir seu próprio destino, criticando a composição e planejando novos trabalhos (1991, p. 281). E ressalta:

[...] Na educação, e considerando o aspecto de transmissão de conhecimentos, o professor tem todas as respostas, e os alunos, a cabeça vazia – pronta para assimilar informações. Numa classe programada para a criação não há professores: há somente aprendizes (Schafer, 1991, p.286).

A razão pela qual eu busco aproximar a proposta de Schafer ao construtivismo é por que este demonstra ser atuante de uma pedagogia relacional no trabalho com alunos, independentemente da faixa etária. Dessa forma, suas idéias caracterizam muito bem a postura de um professor construtivista, pois acredita na participação ativa do aluno, explorando, criando e refletindo sobre a sua ação, já que, só assim construirá um conhecimento novo e significativo. Sobre isto, Becker (2001, p. 23) afirma que existem duas condições necessárias para que o conhecimento seja construído. A primeira é que o aluno aja sobre o material proposto pelo professor, assimilando-o. A segunda é que, “[...] o aluno responda para si mesmo às perturbações (acomodação) provocadas pela assimilação do material, ou que o aluno se aproprie, em um segundo momento, não mais do material, mas dos mecanismos íntimos de suas ações sobre esse material [...]”. Assim, segue-se o processo em que, a partir dessas condições, alunos e professores levantarão diversas questões que possibilitarão a reflexão, as discussões e os conflitos cognitivos e isto se dará a partir de uma pedagogia que favoreça a ação e a tomada de consciência, o que implicará a apropriação dos mecanismos da própria ação. Esses conceitos de Piaget, como ação, mecanismos e tomada de consciência, envolvem o processo de construção do conhecimento, ou seja, integram o processo de reestruturação e reorganização das estruturas

internas que o indivíduo apresenta em um patamar superior. Mais adiante, abordarei com maior profundidade esses conceitos que serviram de base para a análise da pesquisa.

Nesse contexto, penso que compositores-educadores como Paynter e Koellreutter, a partir de suas propostas em educação musical, também se aproximam de uma postura construtivista, pois parecem vir ao encontro do que nos apresenta Becker (2001) sobre a prática pedagógica do professor no âmbito de uma pedagogia relacional. É importante ressaltar que esses compositores-educadores musicais buscaram uma renovação dos procedimentos didáticos tradicionais, voltando-se à aprendizagem e ao manejo da linguagem musical contemporânea, sem deixar de lado a tradição ocidental, mas priorizando a expressividade do aluno através do seu fazer criativo (Frega, 1994, p.5).

Paynter (1972) atribui aos compositores contemporâneos o mérito de ampliar o conceito de música, influenciando as novas propostas de aprendizagem musical. Considera que a complexidade da escrita musical e a forma do ensino tradicional são os grandes responsáveis pela evasão das aulas de música. Aponta a criatividade como o fator fundamental para o envolvimento com a música e salienta que todas as propostas que enfocam a criatividade apresentam os seguintes pontos em comum: a imaginação e o fato de que é o indivíduo quem manipula e elabora os materiais à sua disposição, o que isto possibilitará uma “[...] escritura creativa, teatro creativo, danza creativa – y no podríamos imaginar las artes plásticas como una meteria *no-creativa*. Entoces por qué no música creativa?”(idem, p.8). Paynter (idem) ressaltava a importância de se pensar em uma vertente interdisciplinar no ensino da música, abrindo possibilidades de relações

com as outras formas de expressão artística. Salienta que a verdadeira criação musical cria possibilidades para estabelecer relações com a escrita criativa e as artes visuais, o teatro e a dança, oferecendo ao aluno um amplo campo de realização. Atribui grande importância à postura do professor de possibilitar ao aluno o trabalho com a imaginação e a experimentação, manipulando e modelando seus materiais para adequá-los às idéias imaginadas. Nesse sentido afirma, aponta que o primeiro objetivo do professor é abrir os ouvidos dos seus alunos e seguir descobrindo novas formas expressivas.

Igualmente privilegiando o espírito criador, a reflexão e o questionamento, o pedagogo-musical Koellreutter chegou e estabeleceu-se no Brasil na década de 30 (Brito, 2001, p. 20), como já nos referimos antes. Trazendo a idéia de uma educação musical mais significativa, o autor integrou à sua prática pedagógica elementos atuais, enfatizando que a música precisa ter uma função social, como também estar vinculada ao interesse do aluno e à sua realidade. Assim, sua proposta volta-se para um fazer musical ativo e reflexivo, em que a improvisação passa a ser uma das principais ferramentas de seus princípios pedagógicos. O autor, segundo Brito (2001), apresenta grande preocupação em desenvolver um trabalho de educação musical que privilegie o ser humano e a interdisciplinaridade. A partir, da sua experiência como compositor, educador e pesquisador e de suas análises e críticas aos modelos tradicionais de ensino, criou uma proposta baseada na improvisação e na reflexão, considerando fundamental o questionamento, o debate, a elaboração de hipóteses e a análise crítica como princípios básicos no trabalho de educação musical. Koellreutter, segundo Brito (idem), considera que o espírito criativo, vivo e curioso dos alunos

pode ser reprimido por métodos e modelos programados aos quais o professor se prende. Dessa forma, a autora faz uma relação entre a proposta do autor e a postura construtivista, afirmando que “[...] é interessante refletir sobre a consonância existente entre os princípios orientadores da ação pedagógica de Koellreutter e a pedagogia construtivista, (...), mas, especialmente na área da música, ainda pouco praticada” (idem, p.30).

Em resumo, as três propostas discutidas apresentam pontos em comum sobre a educação musical, suas idéias transcendem o tradicional sem eliminá-lo, mas colocando-o em um novo contexto, de um novo olhar que instiga a reflexão para um novo agir pedagógico musical.

1.3 Fazer, Pensar e Inventar Músicas

Como representantes de uma proposta de educação musical que integra a execução, a criatividade musical, a apreciação e a reflexão na organização curricular, citarei Swanwick (1991) e Pontious (1986).

A escolha de Swanwick, bem como de autores já citados, foi pelo fato de este ter tido grande influência na fundamentação de minha prática como educadora musical. Mas considero importante ressaltar que tal influência deve-se especificamente pela abordagem pedagógica que o autor faz do desenvolvimento musical, apresentando as três modalidades *performance*, apreciação musical e composição musical como as principais formas de envolvimento com a música. Maffioletti (2005), em sua clara exposição à teoria de Swanwick, comenta que o desenvolvimento equilibrado dessas três modalidades de atuação musical

resultaria na forma mais adequada para promover o desenvolvimento musical (idem, p.55). Assim, os aspectos referentes à espiral, eu não os utilizo como meio de avaliar o desenvolvimento musical dos alunos; portanto, não considero relevante aprofundá-los nesta pesquisa.

Swanwick (1993) ressalta a importância que o professor de música deve atribuir às experiências musicais, compreendendo o que é primordial para o desenvolvimento musical dos alunos. Dessa forma, destaca que o professor de música não pode trazer respostas prontas e tratar o aluno como máquina, mas deve abrir espaço para a discussão, para a apreciação (deixando ouvir), envolvendo os alunos nas escolhas e decisões sobre as músicas que executam e, sem dúvida, deixando criar musicalmente através da composição e da improvisação. O autor também enfatiza a importância de se promover trabalhos em grupo e apresenta cinco requisitos essenciais na atuação do professor, dos quais, ressaltarei três que considero os mais relevantes. O primeiro corresponde à idéia de que o professor não necessariamente precisa ser um virtuoso, mas sim um crítico sensível. Fica claro o quanto o autor concebe a importância do processo, e não do resultado final. O outro requisito é que o aluno tenha espaço para decisões musicais, o que possibilita a sua participação ativa, considerando-o crítico e autônomo no processo. O outro fator, também primordial, é o de considerar todos os alunos musicais, o que é fundamental no olhar do professor. Assim, fazendo uma relação com a postura construtivista, considerar todos musicais corresponde conceber todos capazes de construir musicalmente, respeitando a individualidade de cada um no processo de construção do conhecimento musical.

Pontious (1986) apresenta um programa de educação musical que vai da educação infantil até a fase adulta. Esse programa foi pensado para o contexto musical de uma escola americana, onde a música faz parte do programa escolar. Integrado a este, Pontious apresenta um banco de conceitos que progressivamente vão tornando-se mais complexos diante das experiências musicais. Os elementos expressão, melodia, ritmo, harmonia, timbre, textura e forma são apresentados em seis ciclos, sendo que cada ciclo corresponde a um nível de compreensão. As idéias de Pontious mostram-se bastante consistentes, pois apresentam uma progressão gradativa, de um ciclo para o outro, a partir de atividades de *performance*, descrição e criatividade. Nessa proposta, há um mapeamento do desenvolvimento dos conceitos musicais a partir de uma interação do sujeito com a música, em que este executa, cria e reflete sobre a sua ação. Isso favorece ao sujeito a possibilidade de construir seu próprio conhecimento musical para que ele possa ampliar-se progressivamente a níveis cada vez mais complexos.

Outro aspecto que consideramos importante na proposta de Pontious é o fato de ampliar os elementos da linguagem musical, incluindo a expressão como um conceito a ser construído. Atribui a todos os elementos um grau de importância igualada, não existindo especificidade maior ou menor deste ou daquele. Propõe a construção dos conceitos por fazerem parte de um todo e aponta que, a partir da experiência e da compreensão musical, pode-se estender as fronteiras do pensamento, suprimindo um importante meio para a auto-expressão e satisfação pessoal, bem como ajudando no desenvolvimento da confiança e da auto-disciplina. No seu banco de conceitos, atribui importância a todos os sete

elementos no que diz respeito às suas características individuais e ressalta que expressão, ritmo, melodia, harmonia, timbre, textura e forma são elementos que não existem sozinhos e que precisam ser produzidos como um todo através de experiências musicais.

Pontious busca unir a *performance* a uma aprendizagem ampla e significativa, abrangendo não apenas a educação infantil, mas também a adolescência e vida adulta. Segundo o autor, os estudantes necessitam fazer música através da *performance* (execução), discutindo os materiais envolvidos e descrevendo por que esses materiais podem ser usados, assim como organizando e arranjando elementos na criação de músicas em novos e interessantes procedimentos. Portanto, o autor atribui grande importância ao processo de aprendizagem “[...] através de experiências musicais compreensivas executando música, descrevendo música e criando música” (Pontious, 1986, p.5). O autor atribui à *performance* a possibilidade de experimentar os elementos da música, produzindo sons e combinando habilidades dentro dos limites estruturais oferecidos. Isto se dá na execução, mostrando o entendimento de um ou mais conceitos. Considera a descrição como uma experiência que oferece aos sujeitos a oportunidade de discutir, definir, expandir e relatar o fenômeno de fazer música, já que, através da descrição, manifesta-se o entendimento de vários conceitos musicais. Atribui à criatividade uma experiência que possibilita aos sujeitos aplicar o que tem sido discutido e executado e à atividade de composição ou improvisação um amplo espaço para o entendimento sintético de vários conceitos musicais.

2 REPENSADO O DESENVOLVIMENTO MUSICAL A PARTIR DA TRILOGIA COGNIÇÃO – MÚSICA –CORPO

A abordagem que faremos da aprendizagem musical nesta pesquisa assenta-se sobre a perspectiva da trilogia cognição-música-corpo. Emergem esses três conceitos gerais pelas seguintes razões: a) cognição, porque não há aprendizagem sem cognição; b) música, porque esse trabalho desenvolve-se no âmbito da música; c) corpo, porque estamos a ponderar justamente a importância do uso do corpo no aprendizado musical.

2.1 Cognição - Música – Corpo

2.1.1 A Epistemologia Genética e a Educação Musical

Como o termo cognição está relacionado ao conhecimento, e tratamos nesta pesquisa de aspectos referentes à aprendizagem musical, consideramos fundamental um aprofundamento sobre a gênese do conhecimento e seu desenvolvimento a partir de uma abordagem interacionista-construtivista. Assim, acreditamos ser essencial para esta pesquisa nos valermos do que propõe a epistemologia genética piagetiana a fim de fundamentar a nossa proposta de canto coral e compreender como se processam as construções musicais de nossas alunas-cantoras.

Primeiramente, comentaremos as aplicações da teoria genética à educação, apresentadas por Coll (1995)). Apontaremos essas aplicações como forma de possibilitar uma reflexão sobre as contribuições da teoria genética à educação a fim de favorecer, num segundo momento, um repensar sobre a aprendizagem musical e os aspectos envolvidos nesse processo.

A seguir, teceremos comentários sobre pesquisas e propostas que se apóiam na teoria piagetiana, refletindo como o sujeito pode construir o conceito ritmo a partir de uma proposta construtivista na prática de canto coral.

2.1.2 A Teoria Genética e a Educação

As pesquisas de Piaget para verificar como se passa de um estado de menor conhecimento para outro de maior conhecimento vieram a contribuir para o repensar sobre a problemática educacional.

Segundo Coll (1995), é a partir dos anos 60 que grande parte das leituras da obra de Piaget são empregados por motivos pedagógicos. Contudo, a utilização da teoria no cenário educacional, considerada sua relevância, tem encontrado dificuldades de atuação por motivos de resistência do sistema educacional em aceitar inovações e pela dificuldade de entendimento da teoria genética. Talvez isso seja conseqüência da vasta obra de Piaget, que compreende cerca de 70 livros publicados e que integra um grande número de conceitos. De qualquer forma, cada vez mais se tem discutido sobre as relações entre a psicologia e a epistemologia genética, como também a teoria e a prática educacional. Nesse contexto, Coll (idem) apresenta as aplicações educacionais da

teoria que considera mais importantes e que alcançaram maior difusão. Uma das aplicações da Epistemologia Genética comentadas trata da teoria genética e do estabelecimento dos objetivos educacionais, trazendo à tona a problemática do papel da escola como transmissora de conhecimentos e valores que a sociedade considera importantes, questionando como os conteúdos específicos podem ser desenvolvidos respeitando e favorecendo o desenvolvimento dos alunos. Esse pensar é o resultado do que propõe a teoria genética: o desenvolvimento corresponde a um conjunto de estruturas intelectuais que progressivamente se constroem, equilibrando-se em níveis de maior complexidade e proporcionando uma constante adaptação do sujeito ao meio físico e social.

A segunda aplicação corresponde ao uso das provas operatórias e à avaliação das possibilidades intelectuais dos alunos. O autor demonstra que a dificuldade em adotar a aplicação das provas no sistema educacional é consequência de problemas de ordem técnica, metodológica e teórica, o que favorece graves erros. A utilização das provas exige um grande conhecimento do método clínico e um profundo conhecimento da teoria genética, bem como a consciência de que nada é estanque, que cada situação e contexto cultural corresponderá a um indivíduo característico. Portanto, com o conhecimento do método clínico para empregá-lo, teremos uma grande ferramenta para servir de suporte para avaliar as possibilidades intelectuais dos alunos na assimilação de determinados conteúdos, favorecendo a organização seqüencial dos mesmos. Na seqüência das aplicações, o autor analisa sobre as noções operatórias como conteúdo de aprendizagem escolar, apontando que “[...] o problema pedagógico consiste então em determinar qual é o método mais eficaz para que o aluno se

apropriar de conhecimentos, considerado seu nível de competência operatória (Coll, 1995, p.181). A problemática que essa aplicação apresenta é a grande importância atribuída ao desenvolvimento das noções operatórias em relação aos conteúdos e à prática do professor. Isto relega os conteúdos e a prática pedagógica a um segundo plano; contudo, é de suma importância que sejam levadas em conta as capacidades operatórias dos alunos quando são abordados novos conteúdos. O autor complementa essa questão:

[...] aprender algo exige uma competência intelectual de acordo com a complexidade do que se aprende, mas exige, sobretudo, que se saiba utilizar adequadamente tal competência; e é nesta utilização que se deve situar prioritariamente a problemática geral das atuações educacionais (Coll, 1995, p. 182).

Tal aplicação implica a seleção e a ordenação de conteúdos da aprendizagem escolar. Além disso, apresenta uma dualidade em relação a sua utilização: por um lado, parece ter sido a de maior impacto no meio educacional por favorecer a análise dos conteúdos e sua ordenação, por outro lado, tem ocorrido uma má utilização por ser atribuída a essa ordenação a solução do problema didático. Dessa maneira, a ênfase maior dessa aplicação ficou direcionada aos conteúdos de ensino, sem buscar um equilíbrio com a metodologia do professor que acreditamos ter o mesmo grau de importância na aprendizagem escolar. A complexidade parece estar em criar uma conexão ideal entre o conhecimento do processo evolutivo e a adequação do processo educativo como um facilitador para a apropriação de novos conhecimentos. Piaget (1972, p.152), ao debater sobre a epistemologia genética na educação, destaca a

necessidade de analisar em detalhes os princípios de seus métodos e suas aplicações, “[...] pelo menos em quatro pontos: a significação da infância, a estrutura do pensamento da criança, as leis de desenvolvimento e o mecanismo da vida social infantil”.

A outra aplicação vem justamente se contrapor ao foco quase exclusivo sobre os aspectos operatórios das aplicações anteriores, ou seja, há uma busca pela aproximação entre os níveis de construção, os conteúdos e os procedimentos pelos quais o aluno se apropria destes. Contudo, essa tarefa também apresenta dificuldades, pois os procedimentos do professor como um recurso para a compreensão dos conteúdos, serão realmente efetivos se ele conhecer de que modo o sujeito constrói o conhecimento. A última aplicação comentada trata da teoria genética como fonte de inspiração de métodos de ensino. Essa aplicação concentra-se na concepção construtivista, ou seja, a teoria genética serve de base para repensar a prática pedagógica e favorece, a partir de seu postulado, a elaboração de propostas metodológicas. Mas, afinal, o que é construtivismo? E qual a relação que estabelece com a teoria genética piagetiana?

Coll aponta que “[...] a idéia básica do construtivismo é que o ato do conhecimento consiste em uma apropriação progressiva do objeto pelo sujeito” (1995, p.186). Essa apropriação progressiva refere-se a um ato dinâmico, a uma freqüente reestruturação dos mecanismos internos do sujeito a fim de favorecer a assimilação e a acomodação de novos conhecimentos, o que gerará sucessivas reorganizações em níveis mais complexos. Segundo Becker (2001, p.71), Piaget criou a idéia de conhecimento-construção contrapondo-se à concepção de que o conhecimento pode ser transmitido (empirismo) ou herdado pela bagagem

hereditária (apriorismo). Assim, o construtivismo aparece subtendido na teoria genética, integrando uma perspectiva relativista e interacionista, o que caracteriza a aprendizagem escolar como um processo ativo de elaboração, e não uma recepção passiva de conhecimentos. Dessa forma, ressalta-se a importância de uma pedagogia relacional que compreende que o aluno só construirá algum conhecimento novo se agir e problematizar a sua ação (Becker, 2001). Então, observamos que o ato de compreender um conhecimento novo não depende exclusivamente das estruturas internas, mas também das possibilidades que o aluno encontra para interagir com o objeto novo, ponto em que entra o papel do professor. Para que todo esse processo siga com êxito, Coll indica a seguinte necessidade:

[...] o ensino deve se realizar de tal maneira que favoreça as múltiplas interações entre o aluno e os conteúdos. Em suma, a teoria genética nos diz que o aluno, como qualquer ser humano, constrói seu próprio conhecimento através da ação; conseqüentemente, os processos educacionais devem respeitar e favorecer ao máximo a atividade do aluno. (Coll, 1995, p.187)

O autor alerta sobre a dificuldade que ocorre na interpretação do construtivismo e em sua transferência para a prática pedagógica. Ele apresenta duas interpretações que surgiram no campo da aprendizagem escolar: a radical e a interacionista.

A interpretação radical atribui aos conteúdos uma presença mínima no processo, ou seja, a atividade livre e espontânea do aluno é definidora do conhecimento e a única possibilidade de aprendizagem. Nesse sentido, em que

consiste a postura do professor? Um apreciador à distancia das ações do aluno? Parece-nos que não haverá êxito no desenvolvimento sem uma condução, uma intervenção. No entanto, em uma concepção interacionista-construtivista, com a intervenção do professor, emerge a dificuldade de elaborar atividades que contemplem um “grau ótimo” (idem, p.189) de desequilíbrio. A complexidade está em elaborar atividades que superem o nível de compreensão do aluno, mas não a ponto de impossibilitar a assimilação por estarem muito além das possibilidades de equilíbrio deste. Assim, mesmo diante de tantas dificuldades que se apresentam para se desenvolver uma prática pedagógica significativa segundo uma proposta construtivista, deve-se continuar prioritariamente focando o que o aluno faz e a atuação do professor. Consideramos fundamental ter consciência de que não há uma fórmula para todos os contextos e alunos e que a flexibilidade para compor momentos construtivos encontra-se no propósito de cada professor, na compreensão que tem sobre os aspectos que podem ser relevantes para a construção de conhecimentos. Dessa forma, a teoria genética piagetiana, mesmo tendo motivado variadas interpretações no contexto educacional, também vem possibilitar o repensar sobre o processo educativo. É nesse contexto que buscamos contemplar os aspectos que consideramos de grande importância para o desenvolvimento cognitivo musical: o conhecimento do nível de desenvolvimento do aluno-cantor, os conteúdos musicais respeitando o nível de desenvolvimento e a prática pedagógica desenvolvida pelo professor-regente.

2.1.3 *As Idéias Piagetianas e o Fazer Musical*

As aplicações anteriormente comentadas passaram, a partir do final do século XX, a influenciar também algumas pesquisas e propostas em educação musical. Mesmo compreendendo um número aparentemente pequeno de adeptos, a aproximação da teoria piagetiana à educação musical deve-se à valorização dos aspectos cognitivos e psicológicos que passaram a embasar um novo repensar sobre a educação musical, valorizando o processo e contrapondo-se à mecanização, ao treinamento e ao resultado final como objetivos únicos no fazer musical. Outro fator fundamental para essa aproximação tem sido a necessidade de se compreender como o aluno constrói seu conhecimento musical. Nesse contexto, muitos autores têm aplicado a teoria piagetiana às suas pesquisas e propostas. Contudo, vale ressaltar que essas aplicações têm ocorrido de diversas formas, ou seja, pesquisas que se detêm mais especificamente nos processos de aprendizagem musical e pesquisas que buscam, a partir da compreensão desses processos, estabelecer uma proposta pedagógica musical. Representantes dessa segunda vertente são os autores citados no capítulo anterior, como Delalande (1982), Mialaret (1990), Noisette (1997) e Gagnard (1977). No Brasil, alguns pesquisadores e educadores musicais também têm buscado uma aproximação entre a teoria piagetiana e a educação musical, como Beyer (1988), Lino (1998), Maffioletti (2005) e Kebach (2003).

Poderíamos citar Beyer (1988) como a pioneira nessa aproximação, pois faz em sua dissertação de mestrado uma crítica ao ensino da música a partir da teoria de Piaget e propõe uma abordagem cognitiva, compreendendo a música

como conhecimento e linguagem e relacionando a ela as etapas de desenvolvimento do sujeito. A autora ressalta a importância de se construir um método condizente com nosso contexto social e cultural, sendo que a maioria dos métodos estrangeiros adotados tem resultado em uma mera reprodução descontextualizada. Acrescenta que “[...] a realidade educacional carece de uma teoria que respeite a ordem seqüencial e progressiva do domínio da linguagem musical” (1988, p.9). Essa colocação feita em 1988 continua recente, pois ainda estamos remando contra todo o misticismo musical resultante do desenrolar histórico dos séculos anteriores, traduzidas como “talento inato”, “habilidades especiais para cantar ou tocar um instrumento”, “dom divino”, etc. Essas concepções são expressas ainda hoje no meio educacional musical, escolar e em nosso contexto cultural. Como consequência disso, uma das maiores problemáticas que Beyer (idem) aponta é o fato de o ensino de música no Brasil estar voltado para a reprodução, a mecanização e a repetição, visando resultado final e desconsiderando toda a contextualização histórica em que a música esteve e está envolvida. Sua crítica, ainda atual, amplia-se às condições sociais e culturais em que estamos inseridos, as quais consideram o “saber musical” como consequência de um “talento inato”. Assim, a autora propõe que o aluno possa participar ativamente do processo e reconhecer-se como integrante de um momento histórico musical com autonomia para atuar criativamente e criticamente em seu processo de desenvolvimento musical.

Diante dessas colocações, e pensando na prática de canto coral, podemos abrir um leque para reflexões sobre como tem ocorrido esse fazer musical em grupo. Traçando um paralelo entre a educação musical e o canto coral a partir das

discussões que se tem apresentado, podemos observar em muitas práticas de canto coral características de propostas empiristas e inatistas. Então, podemos nos perguntar: como assim, se não estamos falando de uma sala de aula? E onde aparecem essas características empiristas e inatistas? Consideramos importante ressaltar que, justamente por não ser uma sala de aula, entendemos que cada situação de canto coral tem o seu propósito, cada regente tem um objetivo com o seu grupo. Muitos regentes apóiam sua prática coral na integração social dos cantores como um dos principais objetivos. Outros atribuem à *performance*, ou seja, ao resultado da execução musical final como o maior objetivo e alguns objetivam os dois. Dessa forma, mais uma questão poderá emergir: o que compreende de fato a prática de canto coral? Historicamente, como vimos no capítulo anterior, essa prática compreende um grupo de pessoas que cantam. Na Europa e nos Estados Unidos, como a aprendizagem da música é mais valorizada no currículo escolar, de fato, teremos outro contexto e propostas condizentes com aquelas realidades, sobre as quais não nos deteremos neste trabalho. Assim, tratamos da prática de canto coral no Brasil, com adolescentes que vêm de um contexto escolar que não apresenta uma tradição em educação musical, em que, na maior parte dos casos, os cantores nunca tiveram uma aproximação com o canto e com elementos da estrutura musical.

Nesse contexto, supõe-se que, quando as pessoas procuram fazer parte de um grupo coral, elas estão em busca de algo como a aprendizagem do canto, o convívio social ou os dois. Assim, a participação no canto coral compreende vários aspectos que estão implicados nesse cantar em grupo. Nossos adolescentes pouco cantaram nas aulas de educação infantil, que dirá a partir da primeira etapa

do ensino fundamental. Como ainda não temos uma tradição de uma prática em educação musical e muito menos de cantar, os alunos, quando iniciam um grupo de canto coral, necessitam conhecer sua voz, desenvolver suas possibilidades vocais, compreender as relações vocais e corporais na execução da música, entender as relações entre respiração e canto, conhecer os elementos musicais. Assim, nossa concepção construtivista concebe todos esses aspectos como integrantes de um processo, de uma aprendizagem. Enfim, acreditamos que construir-se musicalmente em meio a tantas informações com as quais os alunos estão, na sua maioria, deparando-se pela primeira vez, requer possibilidades de agir e refletir a partir da interação com os aspectos musicais em questão a fim de construir um conhecimento musical significativo. Para que possamos esclarecer mais nossa proposta construtivista no canto coral, exemplificaremos como temos observado posturas empiristas e inatistas nessa situação.

A concepção inatista subentende a bagagem hereditária do sujeito, ou seja, o conhecimento *a priori* que o sujeito apresenta, o que já vem com ele. Segundo Becker, [...] “apriorismo” vem de a priori, isto é, aquilo que é posto antes como condição do que vem depois. – O que é posto antes? – A bagagem hereditária” (2001, p.20). Assim, já na montagem de um grupo coral, encontramos situações que caracterizam muito bem essa concepção. Muitos regentes fazem testes de seleção para novos cantores e classificam as “vozes afinadas” ou, poderíamos dizer, “os mais talentosos” para fazer parte do seu coro. Esse procedimento integra ao grupo os “já capacitados”, ou seja, o regente seleciona os candidatos com habilidades “inatas” para cantar. Essa realidade é atual e apresenta uma desconsideração total com o processo, com o sujeito capaz de aprender, de

construir conhecimento sobre o canto e sobre a música. Porém, observamos que essa concepção ocorre na seleção dos cantores e segue mesclando-se com a concepção empirista. O cantor que entra para o grupo, se não conseguir acompanhar o que é exigido nos ensaios, passa a ser menos considerado e, algumas vezes, é convidado a retirar-se; aqueles que se sobressaem são os mais “importantes membros do grupo”.

A concepção empirista apresenta-se na postura do regente da seguinte forma: ele detém o saber musical indiscutivelmente; escolhe e define o repertório que o grupo vai executar e não abre espaço para questionamentos e momentos criativos; o grupo deve ser um exímio reproduzidor de suas idéias musicais. Contrapondo-nos a isso, buscamos uma aproximação com o construtivismo piagetiano, no sentido de nos apropriarmos de um embasamento teórico que propõe uma reflexão sobre essa prática musical tão tradicional, que seleciona, não possibilita a criatividade e impõe toda a ação musical que deve ser percorrida.

2.1.4 Uma Abordagem Construtivista na Prática de Canto Coral

Para o desenvolvimento desta pesquisa, consideramos necessário apresentar nossa concepção de canto coral a fim de possibilitar a contextualização das atividades de composição que integram o uso do movimento corporal nos ensaios, as quais propiciaram a análise de como as alunas-cantoras estão construindo o conceito de ritmo.

A importância que atribuímos à abordagem da idéia construtivista piagetiana nesta pesquisa veio ao encontro do que nos propomos em nossa

prática de canto coral com sujeitos entre 11 e 18 anos. Nossa idéia sobre a aprendizagem musical aproxima-se do que é proposto pelo construtivismo piagetiano, que compreende o sujeito ativo e construtor de seu conhecimento. Portanto, na participação ativa de nossas alunas-cantoras nas atividades de criação musical (composição e improvisação), apreciação, análise e reflexão, desenvolvemos nossa proposta de canto coral e esta pesquisa. A partir dessa abordagem, tentamos favorecer a reflexão sobre uma nova forma de conceber essa prática de canto em grupo, a qual atribuímos ao processo de desenvolvimento musical a mesma importância que o resultado final. Dessa forma, consideramos importante trazer para esse contexto musical as discussões e reflexões sobre as questões de educação que normalmente se direcionam às disciplinas obrigatórias da grade curricular escolar.

Mesmo não se tratando de uma sala de aula, estamos trabalhando com um grupo heterogêneo, que busca a compreensão musical e o êxito performático dentro de uma uniformidade grupal. Então, objetivamos o desenvolvimento individual e grupal através de estratégias que favoreçam a participação ativa de nossas alunas-cantoras na construção do seu conhecimento musical. Se promovemos uma reflexão sobre a ação do professor-regente, e sobre a teoria construtivista piagetiana como fundamento de nossa prática, é por considerarmos que esta favorecerá uma visão mais clara sobre a integração entre o desenvolvimento cognitivo das alunas-cantoras, a postura do professor-regente e o conteúdo musical desenvolvido.

Em uma proposta construtivista, Becker (2003) salienta a importância do “deixar aprender”. Comenta que maior desafio do professor é “aprender o deixar-

aprender e não ensinar conteúdos”. Conferindo ao regente o papel de professor, concebemos fundamental a constante avaliação sobre o seu papel diante de um grupo de canto coral no sentido de ser um transmissor de conteúdos musicais a serem reproduzidos, ou talvez um condutor de possibilidades musicais que permitam também a ação ativa dos alunos-cantores. Neste contexto, Becker (2001, p.24) enfatiza a pedagogia relacional, que implica o fato de o professor conceber seu aluno como um sujeito que apresenta uma história de conhecimento já percorrida. Assim, buscando uma relação com a prática de canto coral, essa postura do professor-regente favorecerá e ampliará a interação do aluno-cantor com a música, possibilitando tanto a construção do cantar quanto da música como linguagem expressiva a partir da própria ação sobre a música. Segundo Becker (2001, p.23), “[...] o aluno só aprenderá alguma coisa, isto é, construirá algum conhecimento novo, se ele agir e problematizar a sua ação”. Portanto, nossa concepção de canto coral parte do princípio de que todos os sujeitos são capazes de aprender música e aprender a cantar, salvo os que apresentam algum distúrbio no aparelho fonador. Assim, não selecionamos as crianças com as quais trabalhamos, pois não acreditamos que o conhecimento musical já venha determinado pela bagagem hereditária (apriorismo), ou que somente o meio físico (empirismo) seja capaz de possibilitar o aprendizado. Então, consideramos o construtivismo uma forma de pensar a aprendizagem, que focaliza a interação e o processo como os protagonistas para a construção do conhecimento novo. Em suma, acreditamos que ser construtivista representa a postura do professor diante do sujeito que aprende, considerando-o um construtor, criador, crítico e reflexivo. Sobre o construtivismo, Becker afirma:

[...] Construtivismo significa isto: a idéia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado – é sempre um leque de possibilidades que podem ou não ser realizadas. É constituído pela interação do indivíduo pelo meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação, e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento. (Becker, 2001, p.72)

Nossa intenção é fundamentar a construção de uma prática musical significativa como um meio para a compreensão efetiva da música como conhecimento e linguagem expressiva. Acreditamos que o conhecimento musical se constrói na ação, e isto é o que nos instiga a refletir e analisar mais profundamente sobre a importância da postura do professor-regente no processo de desenvolvimento musical do aluno-cantor. Assim, parece-nos fundamental compreender a gênese do conhecimento, o modo como funcionam as estruturas do pensamento no desenvolvimento do sujeito a fim de relacioná-las ao nível de desenvolvimento do nosso aluno-cantor.

Beyer (1995) sugere que os educadores musicais deveriam apoiar suas ações em um planejamento fundamentado no conhecimento dos processos e das etapas do desenvolvimento dos seus alunos. Dessa maneira, focar o processo, considerando o sujeito como o construtor do seu conhecimento, é o primeiro passo para se pensar uma experiência musical significativa. Nossa abordagem de canto coral concebe o regente como um professor que deve assumir o papel de colaborador na aprendizagem, sendo responsável por proporcionar situações que favoreçam o desenvolvimento do aluno-cantor na sua totalidade. Assim, em nossa

proposta construtivista, atribuímos às atividades de composição, análise, reflexão e execução o mesmo grau de importância que a *performance* final.

Mesmo não tratando diretamente de concepções pedagógicas, Figueiredo (1990) aponta a importância de se considerar a execução no processo, e não somente a execução no palco como o objetivo maior. Ressalta que precisa haver uma organização, um planejamento nos ensaios e uma freqüente avaliação do professor-regente sobre sua atuação e sobre o resultado do que está sendo proposto. Além disso, os conceitos musicais devem ser contextualizados na prática para que não fiquem sem significado. Enfim, é preciso que os regentes lembrem-se sempre do seu papel educacional.

2.1.5 O Desenvolvimento Cognitivo Musical à Luz da Teoria Piagetiana

Com o intuito de analisar e compreender o processo de desenvolvimento musical de nossas alunas-cantoras na atividade de canto coral proposta, buscamos um suporte teórico em alguns conceitos da teoria piagetiana.

Conforme Piaget, é na interação do sujeito com o objeto que se processa o conhecimento, ou seja, através da ação com o objeto é que o sujeito constrói suas hipóteses e pode transformar as coisas, ampliando seus esquemas em patamares cada vez mais complexos. Portanto, por ação (na teoria piagetiana) entende-se a ação do indivíduo sobre o meio ambiente, interagindo com o objeto e resultando na construção e no desenvolvimento de estruturas cognitivas. No livro *Conversando com Jean Piaget*, em uma entrevista a Bringuier (1993), Piaget

coloca que para cada nível de desenvolvimento do indivíduo corresponde um conjunto de estruturas:

Eu penso que todas as estruturas se constroem e que o fato fundamental é este desenvolvimento da construção, ao qual nada se acrescenta de saída, senão alguns pontos limitados sobre os quais se apóia o resto. Mas as estruturas não são acrescentadas antecipadamente, nem ao espírito humano nem ao mundo exterior, do modo como nós o percebemos ou o organizamos. Elas se constroem por interação entre as atividades do indivíduo e as reações do objeto. (Piaget, apud Bringuier, 1993, p.56)

A experiência musical remete-nos à ação, seja tocando, ouvindo ou cantando; portanto, será no processo que o indivíduo ampliará seu conhecimento musical, em que os mecanismos de assimilação e acomodação estarão em jogo, implicando a construção de esquemas e, conseqüentemente, o desenvolvimento das estruturas. Todas as mudanças cognitivas resultam de um processo de desenvolvimento, em que os esquemas novos não substituem os anteriores, e sim incorporam-se a eles. Portanto, os esquemas são construídos e reconstruídos progressivamente. Segundo Becker (2001, p.37):

[...] para Piaget, a função da ação é a de superar a dicotomia sujeito-objeto, podemos dizer que não se admite, na sua epistemologia, consciência antes da ação; a ação é que produz a psiqué, a ação é que produz o próprio inconsciente humano, a ação é que produz não só o conhecimento no seu conteúdo, mas o conhecimento na sua forma e, sobretudo, o conhecimento nas suas estruturas básicas, ou seja, na sua condição de possibilidade.

A aprendizagem se dá na ação e esta ocorre por intermédio dos esquemas motores, que uma vez interiorizados, tornam-se imagens e representações que possibilitam a construção de conceitos. Logo, a ação é vital na aprendizagem e representa o motor do desenvolvimento cognitivo. Segundo Piaget (1978), o desenvolvimento intelectual também compreende fatores hereditários, ou seja, considera a existência de uma estreita relação entre o desenvolvimento biológico e cognitivo, pois o organismo como um todo vai reestruturando-se diante de novos conhecimentos. O autor afirma que no desenvolvimento mental existem elementos variáveis e outros invariáveis. As grandes funções do ser vivo são idênticas (invariantes), mas existem diferenças quanto a órgãos de um grupo para o outro, assim como da criança para o adulto (variantes). As *invariáveis* apresentam-se como funções biológicas mais genéricas e correspondem à *organização* e à *adaptação*, as quais são processos complementares de um único organismo. Para Piaget, “[...] a adaptação intelectual, como qualquer outra, é um estabelecimento de equilíbrio progressivo entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar” (1978, p.18). Assim, a adaptação representa o processo externo e constitui-se de dois mecanismos (a assimilação e a acomodação), enquanto a organização representa o processo interno. A assimilação e a acomodação são processos responsáveis pela mudança dos esquemas cognitivos da criança para o adulto. Por esquema, na teoria piagetiana, entende-se síntese das diferenciações que são construídas a partir da ação e introduzidas nas ações práticas gerando o desenvolvimento mental. Segundo Perraudeau, os esquemas “[...] organizam-se em estruturas que se reorganizam inteiramente na passagem de um estágio a outro” (1996, p.214). Nesse processo, as estruturas que são construídas em um

nível integram-se ao nível seguinte (superior), não havendo um rompimento do que já foi construído, e sim uma progressiva reestruturação. À medida que a criança desenvolve-se, os esquemas tornam-se mais diferenciados, mais numerosos e cada vez mais complexos. Isto se deve também ao processo autorregulador da assimilação e da acomodação: a equilibração. Assim, constitui-se o desenvolvimento da inteligência através da reorganização da própria inteligência, o que proporcionará maiores possibilidades de assimilação, o que não ocorre quando há um acúmulo progressivo de informações.

Beyer (1988) comenta que, na música, ocorre muitas vezes um desequilíbrio entre a assimilação e a acomodação gerada por uma ação quase inexistente do sujeito, referindo-se ao caso em que há apenas uma absorção do conteúdo musical (assimilação sem a devida acomodação), o que impossibilita a compreensão do discurso musical. Compreendemos que isto ocorre quando há uma recepção e reprodução mecânica do conteúdo musical proposto, como, por exemplo, se em todos os nossos ensaios de canto coral os cantores repetissem tudo o que é proposto, sem nunca parar para analisar, refletir, criar novas possibilidades, interagir com os colegas, etc.

Para Piaget, os esquemas diferenciados marcam as fases em que se encontra o sujeito, as quais denominou de estádios. Consideramos importante ressaltar que a questão dos estádios tem gerado muitas discussões no cenário educacional, principalmente por serem considerados estanques as médias de idades sugeridas por Piaget. Contudo, enfatizamos que as médias de idades propostas pelo autor não são rigorosas nem constituem um objetivo a ser atingido, mas sim representam as diferentes fases da construção das operações mentais.

Segundo Perraudeau, as idades indicadas devem servir como “[...] referência de uma ordem de sucessão na construção operatória” (1996, p.214). Assim, os estádios são divididos da seguinte maneira: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal.

Nesse contexto é que pensamos em integrar e investigar o uso do movimento corporal na aprendizagem musical, de forma que, na interação com a música, essa relação possa favorecer a construção e o desenvolvimento de esquemas musicais. Portanto, consideramos como dois aspectos básicos e fundamentais a serem analisados, para a construção de conceitos musicais, a participação integrada da voz e do corpo. Para Beyer (1995), as primeiras construções musicais são feitas a partir da analogia entre som e movimento e, para formar conceitos, é preciso antes vivenciar esse conceito em nível prático. Salienta ainda que o aparecimento conjunto dos sons vocais e dos movimentos ajudaria a criança na formação de conceitos musicais.

Para que nossas alunas-cantoras possam construir o conceito de ritmo e desenvolvê-lo em patamares cada vez mais complexos, propomos estratégias que favoreçam um processo de desequilíbrio e equilíbrio frequentes. Acreditamos que essas estratégias referem-se principalmente às atividades de criação musical coletiva, que no caso desta pesquisa integra as atividades de composição e improvisação com o uso do movimento corporal.

2.1.6 A Tomada de Consciência na Construção de Conceitos

Musicais

Utilizamos o conceito tomada de consciência, para analisar com maior profundidade a relação som-movimento na construção do conceito de ritmo em nossa prática de canto coral. Para clarear nossa análise, que será apresentada posteriormente, trataremos aqui da complexa tarefa de apresentar o que compreende a tomada de consciência na teoria piagetiana.

Conceituar implica compreender, ou seja, a interiorização de uma ação que resulta no posterior desenvolvimento das operações, ampliando as possibilidades de coordenação entre os esquemas um patamar superior, favorecendo, assim, a tomada de consciência tanto ao nível da ação como da conceituação. Assim, a conceituação diz respeito à representação. É o instrumento de assimilação que vamos constituindo para melhorar nossas ações.

Segundo Piaget (1978), a tomada de consciência representa uma construção que compreende a elaboração de diferentes níveis “[...] enquanto sistemas mais ou menos integrados” (p. 9). Ele ressalta que esse conceito refere-se a uma conduta implicada no fazer e no compreender, ou seja, “[...] das ações materiais às operações” (p.9). Assim, da ação à conceituação há uma reconstrução, em que são introduzidas características novas a partir das tomadas de consciência, oportunizando a independência no agir e novas possibilidades de construção e reconstrução de esquemas, já que o desenvolvimento da ação e da conceituação é análogo e integrado. Ocorrem numa progressão em que o mecanismo formador é tanto retrospectivo como construtivo, ou seja, reaproveita

os elementos anteriores construindo novas possibilidades. Logo, a passagem da ação à conceituação decorre de tomadas de consciência, da ação material à interiorização dos atos, a partir da interação sujeito-objeto, e orienta-se para os mecanismos centrais (C e C') da ação do sujeito, isto é, aproxima-se por etapas do mecanismo interno das ações. Dessa forma, a tomada de consciência procede da periferia para o centro (C e C'), ou seja, de um estado indiferenciado (periferia) entre sujeito e objeto, orientando-se para as regiões centrais da ação com o objetivo de alcançar seu mecanismo interno. Essa dinâmica ocorre de maneira solidária entre os movimentos de interiorização e exteriorização. O desenvolvimento entre sujeito e objeto se dá correlativamente, já que cada passo do sujeito na direção do objeto (assimilação) representa um passo em direção a ele mesmo (acomodação), se o sujeito vencer o desequilíbrio.

Existe um inter-relacionamento entre as etapas e os sucessos da ação e o compreender conceitual, mas a diferença está no fato de que os progressos da ação são relações de finalidade, com tempo determinado (curto ou longo prazo), enquanto o compreender apresenta um fim permanente e global. Portanto, os sujeitos sofrem modificações estruturais progressivas. Conforme Piaget:

[...] Numa palavra, o permanente desenvolvimento das ações conduz a antecipações melhoradas sem que por isso se recorra a deduções extraídas de estruturas operatórias, porque estas, embora procedendo também da coordenação geral das ações, se situam em níveis superiores (o que nem sempre quer dizer ulteriores) que comportam um complexo jogo de abstrações refletidoras. (1978, p.177)

Diante disso, acreditamos que colocar o aluno-cantor em uma situação de receptor, passivo e apenas repetidor do que é proposto, impossibilita a compreensão da estrutura musical em questão, favorecendo apenas o desenvolvimento da ação prática, porque o treinamento é uma ação vinda de fora, ou seja, não há espaço para uma ação internalizada. Segundo Becker, “[...] a ação possui êxito precoce à conceituação, ou seja, a ação não necessita da conceituação para alcançar êxito” (2003, p.34). Contudo, ressalta que a conceituação é o resultado de progressivas tomadas de consciência da ação (idem, p.35). Mesmo que a ação tenha êxito anterior à conceituação, o autor aponta que, a partir de um certo nível, a conceituação torna-se necessária para possibilitar uma melhora da ação. Por isso, o professor-regente deveria proporcionar desafios que vão além da execução da música a fim de possibilitar a reflexão e a criação, pois em cada nível de compreensão novas possibilidades são criadas, novos esquemas são construídos e reestruturados, gerando desequilíbrios e reequilibrações.

Conforme nossa hipótese, acreditamos que a elaboração de movimentos corporais dentro de uma estrutura rítmica inserida em um contexto de conflito sociocognitivo, ou seja, em uma composição musical coletiva, pode representar uma situação favorável às regulações ativas, favorecendo a chegada ao plano conceitual. Contudo, o conceito propriamente dito só acontece no plano formal; anteriormente a isso se encontra em um processo de construção. Assim, não se pode considerar que a tomada de consciência sempre culmine na conceituação, mas toda conceituação passa pelo processo de tomada de consciência. Portanto, o desenvolvimento da ação prática poderá ou não corresponder ao

desenvolvimento da conceituação. A tomada de consciência envolve a coordenação entre as ações lógico-matemáticas, assim como a coordenação de ações motoras construídas até então pelo sujeito, servindo de base para a explicação causal das regulações ativas que levam o sujeito a agir sobre o objeto de modo operatório. Desse modo, reorganiza as estruturas mentais do sujeito em um patamar superior, a partir de uma abstração não apenas empírica (simples constatação de fatos), mas também reflexionante (coordenações inferenciais deduzidas por composição operatória, introduzindo novas relações de necessidade).

Segundo Piaget (1978), os mecanismos formadores que impulsionam o desenvolvimento da ação e da conceituação são análogos e “[...] se repetem, mas com grandes defasagens cronológicas, em dois e mesmo três níveis sucessivos, rigorosamente hierarquizados” (p.208). Esses níveis, correspondentes aos estádios, constituem-se progressivamente em uma série de coordenações por assimilação recíproca dos esquemas e são caracterizados da seguinte forma: nível I – esquemas práticos ou motores; nível II e III – esquemas conceituais. O primeiro nível representa a ação material sem conceituação, o domínio das ações particulares em que os sujeitos não relacionam o resultado de suas ações à sua própria ação, podendo atribuir um poder inanimado aos objetos. Conforme Kebach (2003, p.49), os sujeitos nesse nível não conseguem compreender a possibilidade de subdivisão de tempos no compasso. Isto se deve também à falta de transitividade, característica desse nível, em que o sujeito ainda não consegue estabelecer relações entre os objetos. Portanto, não há relações entre as ações como um todo, nem antecipação (previsão). O nível II representa a conceituação,

pois o sujeito toma consciência do todo, dissocia as suas regulações das dos objetos, as quais são progressivamente superadas por regulações ativas.

Segundo Piaget:

[...] a conceituação do nível II tira seus elementos das ações do nível I, mas, num determinado nível, ela age retroativamente sobre as ações dirigindo-as em parte e fornecendo-lhes planos de conjunto e até mesmo às vezes a idéia de meios novos que a ação vai ajustar segundo suas próprias regulações. (1978, p.209)

Sobre a estruturação rítmica, Kebach (idem, p.152) aponta que no nível II mesmo havendo um progresso, os sujeitos intuitivos avaliam as durações de um trecho rítmico em função de seus pontos de vista, conforme o nível I. Não conseguem coordenar dois dados ao mesmo tempo, como a pulsação e a célula transformada, mas começam a admitir a possibilidade de subdivisão, ainda que sem generalizar esse procedimento. O nível III é o nível das operações formais, das abstrações refletidas. Nesse nível, a tomada de consciência “[...] começa a tornar-se também uma reflexão do pensamento sobre si mesmo” (Piaget, 1978, p.210). O sujeito torna-se capaz de teorizar, podendo elaborar operações sobre as operações. Kebach afirma que há um progresso considerável no sentido da abstração reflexionante. Nesse nível, o sujeito já relaciona e coordena as células rítmicas em jogo, através dos esquemas operatórios que possui, diferencia o objeto e é capaz de conservar a pulsação juntamente com variações das células rítmicas. Opera conceitualmente, compreendendo a estrutura rítmica e explicando as subdivisões. Nesse contexto, buscamos verificar se o movimento corporal pode representar uma forma mais concreta de interação com o objeto ritmo, trazendo a

estruturação temporal deste para o movimento do corpo. Assim, tanto o objeto ritmo como o próprio corpo passam a fundir-se em um mesmo objeto de pesquisa.

2.2 Corpo – Música – Cognição

2.2.1 O Corpo na Música: Uma Construção Integrada

A música impulsiona-nos provocando sensações diversas e movimentos corporais como resposta imediata à escuta. O corpo, quando solicitado nas experiências musicais, parece auxiliar na concentração e na sensibilidade perceptiva, havendo a possibilidade de fazer várias relações e referências no momento da interação. Dessa forma, considerar o sujeito não só mental, mas corporal, é fundamental na ampliação de recursos que permitem o envolvimento dele na sua totalidade. O jogo é uma das possibilidades de ampliar a interação na construção de esquemas, e o corpo no jogo é o todo envolvido.

Podemos pensar no sujeito agindo corporalmente de duas maneiras: a primeira é a ação do movimento mecânico, a repetição pela repetição; a segunda incorpora na ação do movimento um sentido, a consciência a partir da inter-relação no processo de construção, tanto de conceito musicais, como da consciência corporal. Dar sentido é o que diferencia a ação puramente mecânica do movimento pensado ou analisado: o importante é ter consciência desses dois processos e a compreensão da contribuição que cada um poderá nos trazer. Por que, então, considerar o corpo, parte importante no processo de construção do conhecimento musical?

A importância da ação corporal na interação com a música não é apenas uma questão de novidade, e sim de considerar o ser humano como um todo, é não fragmentá-lo, é ser cooperador no seu desenvolvimento. Ter consciência corporal é estar aberto para o mundo, é poder expressar-se com liberdade, sentir efetivamente, construir-se plenamente diante de novos desafios.

Por isso, pensar na implicação do movimento do corpo no processo de aprendizagem musical é resultado da minha experiência com o teatro e mais intensamente com a dança, as quais acompanharam minha trajetória como aluna e professora de música e ajudaram-me a observar com mais clareza a relação corpo-música no espaço de educação musical. E estar consciente do próprio corpo é fundamental para o desenvolvimento da *performance*, possibilitando um desempenho mais seguro quanto à expressão musical. Assim, a consciência do movimento, a descontração muscular e o relaxamento relacionam-se diretamente com o desenvolvimento da habilidade técnica, favorecendo a consciência do movimento na execução e promovendo um resultado final mais significativo.

Como a voz é um instrumento fundamental no canto coral, parece haver uma desconexão entre ela e o próprio o próprio corpo do sujeito. O corpo tem ficado em segundo plano, sendo que a técnica acaba restringindo-se ao desenvolvimento da voz, o que é imprescindível, mas não prioritário e único no processo. Não há uma fragmentação fisicamente possível entre voz e corpo, ambos estão interligados e relacionados, sendo que a arte musical final será o resultado do todo, do sujeito inteiro. Contudo, parece haver uma dificuldade de integrar o indivíduo com um corpo inteiro no processo de aprendizagem musical.

Diante dessa situação, Pederiva reflete que na música o intérprete é tratado como se fosse uma “[...] máquina de fazer música. O corpo, como consequência dessa percepção, é fragmentado em função dos objetivos a serem alcançados: a decodificação do símbolo, o domínio técnico do instrumento e da expressão musical” (2004, p.91). Essa reflexão resulta da maneira como o corpo tem sido concebido no espaço de aprendizagem musical, o que não se restringe unicamente aos instrumentistas, mas também, como queremos abordar aqui, à prática de canto coral. Obviamente, temos clareza de que a prática instrumental de um músico profissional é bem mais intensa, no que se refere à quantidade de horas de ensaio, em relação às três horas semanais de canto coral. A questão é a negação do corpo nesse processo, tanto por parte do músico profissional como em outras situações de aprendizagem musical.

Nesse contexto, acreditamos que, em nossa proposta de canto coral tanto a técnica como o processo e a compreensão dos elementos musicais envolvidos precisam estar integrados em um todo na interação com o sujeito de corpo inteiro a fim de promover uma *performance* consciente e não mecânica. Assim, apresentamos alguns autores que de alguma forma consideram o corpo, sua consciência, suas expressividades e suas possibilidades de ação, como fatores fundamentais e integrantes no processo de descoberta de si mesmo como corpo autônomo e ativo na construção de novos conhecimentos.

Como vimos no primeiro capítulo, a relação sujeito-corpo passou por muitas concepções e transformações, mas o período de negação do corpo, com certeza, nos deixou um marco profundo e teve grande influência no desenvolvimento das civilizações ocidentais, no que diz respeito à própria arte, à educação, à

organização social e política e à educação musical, como já comentamos. Temos, em primeira mão, a herança cultural e social que, desde os primórdios da história, impôs formas de pensar e agir, instigando a reflexão sobre a dicotomia corporemente. No século XVII, Descartes radicaliza o dualismo cartesiano, pregando que o corpo é algo externo que não pensa, pois o pensamento está na alma, a qual não tem relação alguma com o corpo (Levin, 1995, p.22). A partir de pesquisas médicas, realizadas no século XIX, esse dualismo passa a ser confrontado com novas descobertas no campo da neurofisiologia. No início do século XX, Wallon confere ao movimento humano sua participação como um instrumento no desenvolvimento do psiquismo (idem, p.23). Para Wallon (1995), o movimento do corpo relaciona-se ao afeto, à emoção e ao contexto em que o indivíduo está inserido, sendo assim, “[...] o conhecimento, a consciência e o desenvolvimento geral da personalidade não podem ser isolados das emoções” (Levin, 1995, p.25). A emoção dá-se no corpo por meio de sensações, e essas sensações são o resultado de nossa interação com o meio, o que favorecerá que nos expressemos em maior ou menor grau. Assim, Wallon destaca a relevância do movimento no desenvolvimento do sujeito, sendo que “[...] através do movimento, o acto insere-se no instante presente” (1995, p.47). Portanto, o movimento é o instrumento da ação e está diretamente relacionado às questões afetivas e biológicas do sujeito. Dessa forma, as relações entre o biológico e o cognitivo são integrantes no processo de desenvolvimento do sujeito, possibilitando a reestruturação e adaptação ao meio em níveis progressivamente mais complexos.

Se a adaptação biológica é uma espécie de conhecimento material do meio ambiente, torna-se necessário, entretanto, toda uma série de estruturações ulteriores para que desse mecanismo puramente ativo saia uma representação consciente e gnóstica. (Piaget, 1978, p.19)

Piaget (1978), em seu livro *Fazer e compreender*, apresenta alguns experimentos, como a queda sucessiva de dominós enfileirados, que demonstram a relevância da ação motora como um fazer necessário a fim de possibilitar a coordenação de ações implicadas no processo em questão. O sujeito precisa fazer e refazer a montagem dos dominós para conseguir o resultado esperado, bem como possibilitar a representação mental dessa ação. Dessa forma, abre-se um caminho para a internalização das ações partindo da tomada de consciência, nesse caso em nível conceitual. Contudo, acreditamos que a ação motora possibilita a tomada de consciência nesse nível se estiver calcada em sucessivas reflexões durante o processo. Portanto, consideramos a atuação do educador fundamental no sentido de promover situações favoráveis à ação-reflexão na construção de um novo conhecimento.

As idéias apontadas por Wallon e Piaget a respeito da ação motora no desenvolvimento do sujeito apresentam aspectos em comum, mas são tratadas por óticas diferentes, as quais não pretendemos discutir e desenvolver aqui, pois consideramos mais importante ressaltar o foco que é direcionado ao ato motor na construção de novos conhecimentos. Assim, os dois autores apontam que a ação mental representativa atinge um nível de abstração que lhe caracteriza uma progressiva autonomia da conceituação em relação à ação motora, ou seja, o nível de abstração do sujeito permite-lhe agir mentalmente e resolver questões

sem que haja um ato motor propriamente dito. Diante dessa questão, pensamos que isso não caracteriza uma definição da ação do sujeito diante de um novo conhecimento, pois cada situação é única no que se refere à interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, independentemente de sua faixa etária. Parece-nos que a problemática da negação do corpo na aprendizagem pode ser resultado tanto de fatores culturais como de uma interpretação equivocada sobre as idéias acima apontadas acerca da relativa independência da ação mental sobre a ação motora.

Diante dessa relação corpo-ação-aprendizagem, visualizamos uma sociedade, uma cultura em que os valores, as concepções, as formas de agir, os gestos específicos são construídos nesse corpo que aprende. Segundo Bruhns (1989), com o desenvolvimento tecnológico, nosso corpo tem sido usado apenas para o necessário. O autor acredita que estamos parando de usá-lo definitivamente, pois “[...] usamos o corpo para comer - para algumas relações sociais – um pouco para dançar, um pouco para trabalhar, um pouco para sentir prazer – mas estamos cada vez mais distantes da experiência corporal” (idem, p.64). É de concordar que estamos aprendendo a ver o mundo muito mais com os nossos olhos do que com o nosso corpo, sendo esse, a expressão da sociedade em que está inserido. Portanto, o corpo é o resultado da cultura que integra, como aponta Daolio “[...] é possível discutir o corpo como uma construção cultural, já que cada sociedade se expressa diferentemente por meio de corpos diferentes” (1995, p.36). O autor destaca que cada conhecimento novo assimilado pelo indivíduo em seu desenvolvimento cognitivo vai além do intelectual, ou seja, são conteúdos culturais que se instalam no corpo e no conjunto de expressões. Assim,

o corpo é o resultado da construção de significados culturais que se dá na interação com o meio o qual está inserido.

Junto a isso, nossa cultura privilegia a espontaneidade e a criatividade corporal na educação infantil. Contudo, a partir da primeira etapa do ensino fundamental, inicia-se um processo de estagnação da espontaneidade e da criatividade corporal, já que o cognitivo passa a reinar absoluto sobre o corpo, seguindo com determinação até a vida adulta e a velhice. Diante de um grupo de adolescentes, em uma atividade de canto coral, como podemos negar a livre expressão, a criatividade e a espontaneidade, em que o corpo se fará presente ativo e participativo? Proporcionar a descoberta do tempo e espaço musical através do corpo é também possibilitar o desenvolvimento da consciência de si mesmo como um indivíduo capaz de sentir, pensar e expressar-se na sua totalidade. Não estamos falando de imposição de conteúdos musicais e nem de movimentos propostos, mas sim movimentos e estruturas musicais criadas pelos próprios alunos-coralistas. Acreditamos que “[...] as experiências vividas a partir do próprio corpo (...) possibilitam uma captação diferente do mundo, uma apreensão de conceitos que, por haverem sido vivenciados, deixam uma impressão mais profunda que os conhecimentos meramente racionais” (Schinca, 1991, p.13).

Para Piaget, só existe sujeito pensante se há um corpo, pois sem esse, não haveria pensamento. O corpo é o biológico, não há o sensorial e o motor, em sua perspectiva, sem o corpo. Pensamos que, quanto mais esquemas ligados à sua motricidade o sujeito tiver construído, maior facilidade ele terá em tomar consciência através de suas inferências, reorganizando suas estruturas mentais e ampliando seu conhecimento ligado à área musical. Isto ocorre através da

coordenação de ações que ele primeiramente realiza na ação prática e, posteriormente, em nível de representações mentais geradas pelo processo de tomada de consciência.

Maffioletti (2004), em sua tese de doutorado, intitulada *Diferenciações e integrações: o conhecimento novo na composição musical infantil*, observa a implicação do gesto e do movimento do corpo como integrantes no processo de composição musical. O corpo da criança possibilita-lhe a criação de um espaço, o qual já tem em si elementos musicais que lhe integram, que lhes são íntimos e os quais poderão ser combinados dentro e fora dela (p.51). Assim, a autora observou gestos que acompanham o processo de composição, movimentando-se com os sons, existindo com a música como um impulso para o desenrolar da composição auxiliando a expressão e a concentração. A esses gestos denominou de *sinais expressivos de envolvimento*, os quais fazem parte da peça, de sua dinâmica (p.153).

[...] compreendo que, ao compor suas peças musicais, a criança mostra-se pensando; o seu corpo é a instância que torna a música pensável. Com o seu corpo, ela cria um espaço que é dentro de si e ao mesmo tempo está fora dela; constrói melodias e ritmos que fazem parte de si mesma e podem combinar-se fora dela. Seu corpo converte o que é social e cultural em espaços de intimidade próximos a ela. (idem, p. 151)

A autora ressalta a importância das experiências corporais na aprendizagem dos conceitos musicais; contudo, aponta que essa experiência por si só não representa uma interferência no processo. Assim, a implicação do corpo na aprendizagem será significativa se houver reflexões durante o processo: “[...]”

podemos dizer que não há aprendizagem se o corpo não estiver implicado, mas não haverá avanços se as experiências obtidas a partir dele não foram reconstruídas pelos processos de abstração reflexionante” (idem, p.232). Nesse contexto pensamos que, na construção do conceito ritmo por parte de nossas alunas-cantoras, várias possibilidades de ação podem entrar em jogo no processo de construção do conceito de ritmo, como a composição musical coletiva, o movimento corporal e a análise e reflexão durante o processo.

2.2.2 *Um Corpo Expressivo*

Diante de nossa proposta de investigar a relação som-movimento na compreensão do conceito de ritmo e desenvolvimento da *performance*, apresentaremos algumas idéias que contribuíram para a nossa reflexão em relação às possibilidades corporais que poderiam integrar o trabalho. Objetivamos, com isso, proporcionar a nossas alunas-cantoras a descoberta de um corpo expressivo, em que os movimentos criados por elas não estejam unicamente a favor da compreensão de conceitos musicais, mas que também possibilitem o autoconhecimento das possibilidades expressivas em relação à música. Para tanto, valemo-nos, desde o início do trabalho, de jogos teatrais, dança e criação de movimentos livres e relacionais. Com isso, desejamos enfatizar a importância da participação da totalidade corporal em nosso trabalho de canto coral, por ser este uma expressão artística musical.

Se pensarmos na dança ou no teatro, implicitamente veremos a participação do corpo no processo, pois é o próprio corpo o objeto de construção,

de conhecimento, de expressão. Quando falamos em música, parece-nos que o corpo assume um lugar secundário, pois, se tratamos de instrumentistas, é o instrumento o objeto central e, quando falamos da voz, também esta passa a ser o foco principal, e não o todo que a integra, o corpo. Dessa forma, buscamos uma interdisciplinaridade, se poderíamos dizer assim, para esse fazer corporal aliado à música. Um fazer que compreende várias possibilidades de movimento, de um pequeno gesto a grandes movimentações, da posição do pé à expressão do olhar.

Reverbel (1989), salienta a importância das atividades de expressão, que chama de jogos dramáticos, no desenvolvimento do aluno, favorecendo a descoberta de si próprio, do outro e do contexto em que vive. Considera integrantes também das atividades expressivas, as atividades musicais e plásticas. O aluno é capaz de exteriorizar, através do movimento e da voz, seus sentimentos e suas vivências. A partir de suas pesquisas e investigações sobre as capacidades expressivas desenvolvidas no currículo escolar, a autora ressalta a relevância de focar o processo e não o resultado final, ou seja, não se deve atribuir ao resultado o foco principal, mas sim favorecer o desenvolvimento gradativo das capacidades expressivas. Para isso, propõe uma série de atividades de expressão artística baseadas no jogo infantil, integrando a técnica à livre criação.

Nosso objetivo na escola não é ter um aluno-ator, um aluno-pintor ou um aluno-compositor, mas sim, dar oportunidades a cada um de descobrir o mundo, a si próprio e a importância da arte na vida humana. (Reverbel, 1989, p.22)

A autora aborda a questão, que já discutimos anteriormente, sobre o quanto a escola bloqueia a expressividade do aluno e preocupa-se primordialmente com os aspectos cognitivos. Verificou em diferentes escolas e em diferentes níveis que os alunos apresentavam dificuldades quanto à espontaneidade gestual e verbal. Mais de uma década se passou e encontramos a mesma situação quando formamos nosso grupo coral. A partir disso, é que nos valem das atividades propostas pela autora para favorecer o desenvolvimento da auto-expressão que, nesse caso, estaria voltada à nossa proposta de *performance* e educação musical.

Convém salientar que, estamos falando de um corpo sentido, compreendido através do movimento humano que, em um contexto trivial e cotidiano, pode passar até despercebido, mas ele está inserido em uma rede complexa de possibilidades, as quais decorrem naturalmente da própria estrutura anatômica. Nesse sentido, Laban (1978) mergulhou no estudo do movimento humano em si, como uma possibilidade espontânea e um meio de conexão entre corpo e mente, realizando um longo estudo de pesquisa e experiência do movimento. Seu trabalho compreende os fatores do movimento que são percebidos pelo observador e que carregam a informação expressiva independentemente do gesto específico executado. O poder expressivo não é somente uma característica do tipo do gesto executado, mas relaciona-se principalmente à maneira de executá-la, ou seja, são as variações dos fatores envolvidos nos movimentos que atribuem ao gesto seu poder expressivo. Este autor encontrou e estudou quatro fatores que estão nomeados coletivamente como *esforço*². É também possível pensar sobre o

² *Esforço* é a pulsão resultante das atitudes internas que ativam o movimento, imprimindo-lhe variadas e expressivas qualidades. RENGEL, Lenira. Dicionário Laban. São Paulo, ed. Annablume, 2003.

esforço como uma propriedade de cada movimento, uma característica peculiar. Dessa maneira, o autor propõe um desmembramento das partes do corpo, no sentido de explorar as possibilidades expressivas na busca de uma coordenação do todo. Essa coordenação partirá do movimento de cada parte do corpo e de sua consciência, autônoma e expressiva, relacionando-se com todas as outras partes do corpo, resultando em um todo expressivo e participante. Para isso, o autor propõe que os exercícios sejam realizados em vários andamentos, sendo que, em um andamento mais lento, o sujeito poderá experimentar com maior clareza o movimento em si e a conexão entre as partes do corpo.

[...] pois o corpo é o instrumento através do qual o homem se comunica e se expressa. Em consequência, qualquer um que cultive esta arte, mas principalmente o artista de palco, tem de adquirir a habilidade para manifestar ações corporais nítidas, isto é, usar o corpo e suas articulações com clareza tanto na imobilidade quanto em movimento. (Laban, 1978, p.88)

Parece-nos que tanto Reverbel quanto Laban deixam implícito em suas idéias que o movimento repetido de forma mecânica não poderá se constituir em uma construção, nem expressiva nem motora. Assim, considerando a importância do movimento corporal no desenvolvimento expressivo, podemos novamente nos remeter a Dalcroze, que propôs a relação entre corpo e música a partir do ritmo, buscando uma implicação na expressão do corpo e na compreensão dos conteúdos da música. Esse autor influenciou as idéias de Laban, que perseguiu uma forma mais livre de movimentação do bailarino, o que antecedeu a dança livre (Bonfitto, 2002, p.49). Nesse contexto, Stokoe (1967) destaca a importância

de promover um trabalho de expressão corporal no desenvolvimento da criança, pois esta favorecerá a exteriorização dos sentimentos e a comunicação entre os seres humanos. A autora concebe a expressão corporal como um movimento artístico independente, que difere do balé clássico ou da ginástica rítmica.

[...] La expresión corporal tiene como objetivo que el alumno desarrolle su capacidad física, su ritmo propio, y su manera de ser, sin quedar fijado al estilo particular de su maestro. Este, en su delicada tarea de enseñar sin convertir a sus alumnos en pequeñas réplicas de sí mismo, necesita descubrir y poner en práctica distintos estímulos [...]. (Stokoe, 1967, p.10)

A idéia é poder oferecer a cada sujeito a possibilidade de extravasar suas energias através do prazer do jogo corporal, estimular o desejo de descobrir, conhecer e utilizar cada vez mais suas possibilidades expressivas. Aqui, percebe-se o quanto o fazer criativo está integrado ao desenvolvimento de um corpo expressivo e participante.

Um trabalho importante que vem sendo desenvolvido com crianças e jovens de baixa renda em São Paulo é o do coreógrafo e professor de dança e terapias corporais Ivaldo Bertazzo. Seu trabalho compreende o corpo e a sua reeducação através do conhecimento do aparelho locomotor, buscando promover a saúde, a educação, a cultura e a cidadania dessas crianças e desses jovens (Bertazzo, 2004). Bertazzo enfatiza que é preciso fugirmos dos automatismos do corpo, da realização mecânica dos movimentos, procurando alcançar uma relação prazerosa com o gesto, já que “[...] nosso relacionamento com o movimento liga-se aos automatismos do corpo” (1998, p.13). Dessa forma, o enfoque dado por

Bertazzo ressalta a importância do processo em que o desenvolvimento das possibilidades motoras possa ser efetivo a fim de favorecer o desenvolvimento global do sujeito. Aponta ainda necessidade de uma consciência do movimento também no âmbito gestual, e não somente em situações em que culturalmente já se focaliza a plenitude do movimento, como a dança e o esporte. Portanto, se não nos vemos corporalmente como um sofisticado aparelho locomotor que produz movimentos, seremos, ou em parte já somos, uma máquina de movimentos que se realizam cotidianamente sem que os percebamos.

[...] Ninguém existe sem antes perceber o próprio corpo. Se nosso corpo constitui-se de vários “pedaços”, o movimento é o fator que nos possibilita juntar essas peças e criar unidade. O movimento nada mais é que uma tensão conduzida de um músculo a outro, organizando alavancas ósseas e permitindo a sensação de um braço inteiro, de uma perna inteira e, finalmente, de um corpo inteiro. (Bertazzo, 1998, p.34)

Diante disso, o autor afirma que a consciência de um corpo inteiro possibilita-nos a sensação de unidade e de identidade, enquanto um bloqueio é uma “tensão parada” que deve ser distribuída na unidade corporal. Assim, confrontamo-nos com as tensões e os bloqueios de nossas alunas-cantoras, promovendo uma participação inteira e desprendida através do movimento corporal integrado às atividades propostas. Consideramos importante ressaltar que, durante os movimentos realizados em nossas atividades, propomos a reflexão do gesto, de como está sendo realizado o movimento, de como está ocorrendo o deslocamento no espaço e os aspectos envolvidos. Para encontrar subsídios às várias possibilidades de pensarmos o uso movimento como um

recurso em nossa proposta de música, também nos valem de algumas atividades propostas pelo autor, como exercícios de equilíbrio, postura e alongamento. Com a visão das partes e do todo corporal na ação de criar os próprios movimentos, tentamos refletir sobre a relação movimento e estruturação rítmica, assim como sobre os aspectos envolvidos nessa relação e suas implicações em nossa proposta de canto coral.

Assim, adotamos um olhar reflexivo e consciente para esse corpo que se movimenta aproveitando as indicações valiosas que emergem da postura, do modo de andar e de movimentar-se. Esse olhar, por sua vez, possibilita a descoberta da expressividade de um corpo que participa inteiro e consciente.

2.3 Música – Corpo – Cognição

2.3.1 Aspectos Musicais: Algumas Investigações

Nós nos propomos a investigar nesta pesquisa a relação do movimento corporal na compreensão do conceito de ritmo e no desenvolvimento da *performance* pelo fato de que são aspectos que resultam diretamente da ação e que se apresentam totalmente integrados e cúmplices no processo. Dessa forma, não poderíamos falar da construção do conceito de ritmo, a partir do uso do movimento corporal, sem falar da implicação do processo no desenvolvimento da *performance* e no resultado final da mesma. Por isso, apresentaremos alguns conceitos atribuídos ao ritmo, bem como algumas investigações já realizadas sobre a estruturação desse elemento. Também apontaremos aspectos referentes

à *performance* a partir de alguns autores e de como a concebemos em nossa proposta de canto coral.

2.3.2 O Ritmo

Pensar em ritmo nos faz pensar em movimento, no movimento da vida, na natureza, no cotidiano, no ser humano, enfim, “[...] o ritmo está na essência de todas as coisas” (Sekeff, 1996, p.53). É esse ritmo que nos impulsiona, que nos leva adiante e que nos mantém vivos. Assim, como o ritmo é tão fundamental em nossa existência, na música é o elemento que a conduz no tempo, um tempo que pode ser regulado ou livre.

A escolha do elemento ritmo para a análise deve-se ao fato de este ser um elemento musical fundamental na prática coral em que estão inseridos os sujeitos da pesquisa. Muitos outros elementos também são essenciais no contexto da música ocidental tonal, como a harmonia, o timbre, a textura, a forma (Pontious, 1986). Porém, diante da necessidade de poder analisar mais profundamente a relação corpo-música, optei em selecionar o elemento ritmo, por ser este, juntamente com a melodia, o material primeiro na estruturação da escrita, que se funde com o texto cantado.

Segundo Willems (1962), o ritmo é um dos três elementos fundamentais da música, como a melodia e a harmonia, e está ligado mais diretamente à ação do que a melodia. Na sua opinião, considera o ritmo baixo no aspecto afetivo (expressão das emoções) ou mental (ordenamentos cerebrais), pois sua característica e sua origem encontram-se na energia vital, no dinamismo inerente

à vida física. Willems parece atribuir ao ritmo um caráter basicamente instintivo, conferindo-lhe um aspecto quase místico, separando a sensação corporal da emoção, a qual será despertada pela melodia, considerado o elemento mais afetivo. Pensamos que esse posicionamento limita as possibilidades de sensações rítmicas e melódicas. Certamente, o sujeito pode sentir o ritmo e a melodia de diversas maneiras por apresentarem formas estruturais diferentes. Portanto, acredito que tanto o ritmo como a melodia são elementos ligados à ação e à emoção. O ritmo, além de ser uma organização de sons longos e curtos, pode apresentar no todo estruturado uma variação de timbres, alturas, dinâmica, sensações, ou seja, intencionalmente ser música. Na melodia, não temos somente as emoções, mas também movimento e ação, em que o ritmo está presente. Pode-se dizer que a melodia é um conjunto de elementos estruturados: alturas, durações, dinâmica, amplitude, silêncios, caráter expressivo, etc.

Schafer (1991) apresenta um posicionamento mais flexível diante da conceitualização dos elementos: *Ritmo é direção. O ritmo diz: Eu estou aqui e quero ir para lá.* Além disso, pode haver ritmos regulares e irregulares, mas isto não implica a sua beleza. Essa concepção de estrutura rítmica demonstra uma flexibilidade no que diz respeito às possibilidades de construção, organização e expressão rítmica. Da mesma forma que Schafer caracteriza o ritmo como *direção*, Sekeff (1996, p.51) define que musicalmente o ritmo é a “[...] organização do tempo, com a duração, essa seqüência de élan que se desenvolvem continuamente [...]”. Portanto, se falamos de seqüência e movimento contínuos, não podemos deixar de falar da pulsação.

A consciência da pulsação é fundamental para que atinjamos uma unidade em nosso trabalho de canto coral; portanto, a pulsação é a base que sustenta o conjunto nesse fazer musical, quando o grupo canta, executa e cria movimentos rítmicos. Assim, concebemos a pulsação como a base que sustenta uma estrutura e que é representada, na música, por marcações constantes e definidas com o mesmo intervalo de tempo entre si. Diante disso, Ciavatta afirma que “[...] a pulsação não pode se definir por um único elemento, ela é necessariamente um conjunto integrado de elementos” (2003, p.39). Segundo o autor, se o sujeito não tem clareza a respeito da estruturação rítmica que se organiza sobre a pulsação, ele não terá segurança em relação ao início e ao fim de uma execução. Em outras palavras, só poderá ter clareza rítmica se tiver clareza da pulsação. Esse fato é muito freqüente quando nossas alunas estão aprendendo uma música: a falta de clareza rítmica afeta também a afinação, pois esses elementos encontram-se fundidos no canto. Isto vem ao encontro do que aponta Wisnik sobre o fato de muitos métodos de ensino de música abordarem o ritmo e a melodia como elementos separados, enrijecendo tanto a idéia de ritmo como de melodia.

[...] No entanto, é preciso lembrar que, em música, ritmo e melodia, durações e alturas se apresentam ao mesmo tempo, um nível dependendo necessariamente do outro, um funcionando como portador do outro. É impossível a um sem se apresentar sem durar, minimamente que seja, assim, como é impossível que uma duração sonora se apresente concretamente, sem se encontrar numa faixa qualquer de altura, por mais indefinida e próxima do ruído que essa altura possa ser. (Wisnik, 1989, p.19)

No âmbito de uma abordagem tradicional em educação musical, considera-se que os elementos essenciais da música sejam o ritmo, a melodia e a harmonia. Sem dúvida, em nosso contexto ocidental, esses elementos apresentam-se culturalmente expressivos na linguagem musical, embora tentemos hoje conceituá-los de forma mais ampla, tanto quanto o próprio conceito de música. Por isso, apontamos também a conceituação de Pontious (1986) para o elemento ritmo. Em sua proposta de educação musical, o autor ressalta a importância dos elementos expressão, ritmo, melodia, harmonia, timbre, textura e forma por considerá-los integrados no fazer musical, ou seja, aspectos presentes e fundamentais na estruturação da música, sendo que a compreensão desses elementos ocorre de forma progressiva, possibilitando o desenvolvimento da capacidade expressiva musical. Vale ressaltar que todos esses elementos estão presentes em nossa proposta de canto coral, bem como implícitos no desenvolvimento desta pesquisa, mas a opção pelo ritmo é por viabilizar um aprofundamento maior na análise dos resultados, como já foi esclarecido acima. Como já foi abordado no capítulo anterior, Pontious apresenta uma tabela de conceitos de todos os elementos citados. Ao ritmo atribui três conceitos que se apresentam mais complexos a partir das experiências musicais. Contudo, essas conceituações não podem ser vistas como estanques no processo, já que podem ou não acontecer de maneira progressiva. Assim, concebemos esta tabela como um mapeamento dos conceitos. Segue abaixo o banco de conceitos de Pontious com todos os elementos que considera importantes e que estão implícitos em nosso trabalho.

Tabela 1: Banco de Conceitos (Pontious, 1986, p.10)

<p>Elemento Musical: RITMO – é a organização de sons e silêncios na música. Conceito A: normalmente o ritmo se movimenta com uma batida constante (pulsção). Conceito B: o ritmo pode ser organizado em agrupamentos de sons longos e curtos ou silêncio. Conceito C: o ritmo pode ser organizado em agrupamentos de acentos que determinam a métrica.</p>
<p>Elemento Musical: MELODIA – é a organização linear das alturas. Conceito A: a melodia pode mover-se para cima ou para baixo, por salto ou degrau (graus conjuntos), ou ter repetido combinações. Conceito B: a melodia pode ser agrupada em padrões. Conceito C: a melodia pode ser organizada ao redor do centro tonal. Conceito D: a melodia pode esboçar ou conter (envolver) harmonia.</p>
<p>Elemento Musical: EXPRESSÃO – é a interpretação e comunicação da dimensão estética musical. Conceito A: a expressão é o resultado da manipulação dos elementos musicais. Conceito B: a expressão resulta da interpretação do estilo.</p>
<p>Elemento Musical: HARMONIA – é a organização vertical das alturas. Conceito A: a harmonia contém consonâncias e dissonâncias. Conceito B: a harmonia pode resultar do acompanhamento da linha melódica. Conceito C: a harmonia pode resultar de duas ou mais linhas melódicas.</p>
<p>Elemento Musical: TIMBRE – é a qualidade característica do som. Conceito A: o timbre é determinado por propriedades físicas da origem do som. Conceito B: o timbre é determinado por envolver (ataque, sustentação, declínio e relaxamento) na origem do som.</p>
<p>Elemento Musical: TEXTURA – é a qualidade característica da combinação de sons. Conceito A: a textura é determinada pela combinação de timbres. Conceito B: a textura é determinada pela estrutura harmônica (monifônica, homofônica e polifônica).</p>
<p>Elemento Musical: FORMA – é a organização dos elementos musicais em ordem na conclusão coesiva estrutural. Conceito A: a forma contém unidades estruturais como as frases e seções. Conceito B: a forma pode ser conseguida através da composição de instrumentos.</p>

2.3.3. A Relação do Movimento Corporal na Construção do Tempo e do Espaço

Falar do conceito de ritmo traz à tona dois aspectos que estão implicados na compreensão da estruturação desse elemento: a noção de espaço e tempo. Para Piaget, “[...] compreender o tempo é então transcender o espaço mediante um esforço móvel. É essencialmente um exercício de reversibilidade” (2002, p.430). Portanto, só podemos montar, desmontar e remontar a forma original a partir de uma ação motora ou interiorizada. Diante disso, o corpo assume um papel fundamental, pois é através dele que se experimenta o movimento, o

deslocamento no espaço, a sensação de estar construindo o próprio tempo e traduzindo-o no espaço.

[...] Compreender o tempo é libertar-se do presente: não apenas antecipar o futuro em função das regularidades inconscientemente estabelecidas no passado, mas desenvolver uma seqüência de estados, nenhum dos quais é semelhante aos outros, e cuja conexão não se poderia estabelecer senão mediante um movimento progressivo, sem fixação nem repouso [...] conhecê-lo é, ao contrário, remontá-lo ou segui-lo, ultrapassando constantemente a marcha real dos acontecimentos. (Piaget, 2002, p.430)

Assim, a ação física que a criança desempenha durante o seu desenvolvimento, na interação com o meio circundante, tem papel preponderante em seu amadurecimento cognitivo, afetivo e psicomotor. Ao chegar às operações concretas, inicia uma lógica sobre os objetos que lhe permite a classificação, a seriação e a correspondência. Então, passa a internalizar suas ações, transformando-as em operação, o que possibilitará a reversibilidade, a qual é imprescindível na construção das noções de tempo e espaço. Um ponto que consideramos importante ressaltar é essa relação entre as ações físicas e mentais e os estádios de desenvolvimento em que se encontra o sujeito. Perraudeau (1996), comentando sobre as críticas atribuídas aos estádios de desenvolvimento propostos por Piaget, aponta que este “[...] reconhece que certos indivíduos podem não chegar a construir determinada operação lógica, dependendo do contexto do desenvolvimento e do interesse manifestado” (idem, p.94). Portanto, os estádios não se reduzem a idades limites, são idades possíveis. O desenvolvimento das estruturas formais poderá se prolongar por toda a vida, uma

vez que não existe um estado acabado de conhecimento. Essas considerações esclarecem situações como a falta de compreensão do sujeito em relação a questões espaciais e temporais rítmicas e sua relação com o movimento do corpo. Embora o sujeito corresponda em idade à operação formal, muitas vezes necessita apoiar-se no concreto para alcançar a compreensão do que está sendo proposto ritmicamente. Nesse contexto, enfatizamos o corpo, a ação motora e o movimento para favorecer o desenvolvimento rítmico do sujeito, possibilitando a expansão e a regulação de seu próprio tempo, com um tempo construído em um espaço que é preenchido pelo próprio corpo.

Maffioletti (1987) afirma que o movimento corporal tem papel fundamental no desenvolvimento das noções de espaço e o tempo e que estas são a base para as experiências rítmicas. A autora propõe a integração entre o espaço, o tempo e o ritmo através do movimento corporal, o qual possibilitará a organização do espaço e do tempo, promovendo a manifestação do ritmo e a compreensão da estrutura rítmica, resultando, assim, no desenvolvimento do sentido rítmico e das noções de espaço e tempo (idem, p.25). Essa forma de mapeamento da relação entre o movimento corporal e o desenvolvimento rítmico proposto por Maffioletti foi pensando para sujeitos de 5 e 6 anos, no sentido de reforçar a importância da experiência corporal no desenvolvimento de tais noções. Em nosso caso, propomos essa relação, para uma faixa etária mais avançada (11 a 18 anos), em que as ações concretas, em uma visão mais trivial, não seriam mais necessárias.

Ciavatta (2003) criou um método que chama *O Passo* para trabalhar a pulsação e o ritmo com adolescentes. A idéia é proporcionar, através de um movimento específico, a compreensão da estrutura rítmica e de vários ritmos,

favorecendo, em um segundo momento, a execução de instrumentos de percussão. É fato que a *performance* do grupo que pude assistir demonstrava uma execução com alto nível de precisão, em que os jovens tocavam movimentando-se e intercalando ritmos diferentes dentro de uma mesma marcação com os pés. A idéia do movimento, que corresponde a dois passos para frente e dois para trás, nasceu da necessidade de favorecer os alunos que não apresentavam uma clareza rítmica integrarem-se no grupo instrumental. Contudo, a idéia do movimento, que mapeia a divisão rítmica e promove a unidade do grupo quanto à pulsação, acabou sendo referência para todos os alunos, tanto para os que apresentavam dificuldades como para os que apresentavam uma resposta imediata em relação à atividade rítmica proposta.

[...] O Passo parte de um andar específico que desloca o eixo do corpo e trabalha necessariamente o equilíbrio. Traz assim a noção de regularidade e possibilita o aprendizado da pulsação. A percepção dessa pulsação diretamente associada ao movimento corporal permite que algo essencialmente abstrato como o tempo possa ser “mapeado”, pois passa, a partir do estabelecimento de uma relação direta entre a movimentação corporal e o fazer musical, a ser concreto, palpável. (Ciavatta, 2003, p.37)

Em síntese, o corpo e as pulsações articulam-se entre si, possibilitando um mapeamento no espaço da localização das durações. Esse trabalho é realizado sempre em grupo e é assim que o indivíduo vai regulando-se com o outro a partir da percepção de si e do movimento do corpo do outro, fundindo-se em um só corpo que executa. Essa proposta possibilita, através do movimento, a visualização dos espaços que ocupam os eventos sonoros, suas durações e o

tempo percorrido. No *Passo a posição* é um fator importante na descrição da seqüência de eventos e do espaço musical, reforçando o uso do movimento e da representação gráfica como recursos para compreender o ritmo.

2.3.4 A Representação Sonora das Durações

Integrando as representações ao trabalho de composição rítmica corporal, procuramos sempre estabelecer uma relação entre os movimento rítmicos criados por nossas alunas-cantoras e a representação gráfica dos mesmos, também elaborada pelos grupos. Adotamos tal procedimento, porque acreditamos na possibilidade de promover, através da criação da representação gráfica em grupo, mais um momento de confronto entre idéias e reflexão sobre os movimentos elaborados e as divisões rítmicas em questão. Assim, pensamos que representar graficamente as durações possibilita a visualização dos tempos que se articulam no espaço.

Algumas pesquisas vêm apontando a importância de possibilitar ao aluno um momento de expressão gráfica para a representação de durações, como também do contorno melódico³, pois dessa maneira é possível ampliar a capacidade de perceber e compreender a estruturação desses elementos. Maffioletti (1987), em sua pesquisa de mestrado, verificou como se desenvolvem as noções de espaço e tempo em crianças de 5 a 6 anos, observando que a representação espontânea das durações apresenta um visual mais concreto das

³ Contorno melódico refere-se à movimentação da melodia, a seqüência das alturas dispostas no espaço.

mesmas, o que difere da notação musical convencional, em que as durações são representadas por figuras com caráter mais abstrato. Desse modo, as relações podem ser efetuadas de forma mais clara, pois na transcrição espontânea figuram as hipóteses espaço-temporais.

[...] Uma estrutura temporal se faz espacial quando transformada em registro gráfico. A duração do som e o silêncio se percebe e simboliza espontaneamente através de espaços ou distância entre os grafismos. (idem, p.38)

Ciavatta (2003), no seu método *O Passo*, utiliza um registro gráfico não-convencional para reforçar o que vem sendo realizado com o corpo. Esse registro não convencional é proposto por ele e somente pode ser exteriorizado após uma representação já construída internamente, devendo servir como um guia. O autor ressalta a importância de existir uma forma de escrita na aprendizagem musical, pois “[...] traz entre suas *ampliações de possibilidades* o desenvolvimento da autonomia do aluno” (idem, p.126), o que favorecerá a retomada do que foi trabalhado, em outro ambiente, sem a presença do professor.

Também sobre a relevância da representação gráfica no desenvolvimento musical de crianças, Lino (1998) verificou em sua pesquisa que esta favorece uma ampla possibilidade de pensar a música.

[...] a criança experimenta, descobre, organiza, interpreta, estrutura e formula explicações para entender o sistema representativo musical, bem como inventa significações originais e articula trocas no coletivo no momento em que é desafiada a representar, evoluindo nesta conduta à medida que vivencia um processo construtivo de aprendizagem. (idem, p.210)

Muitas questões que tratam da notação musical continuam sendo discutidas, porque descrever graficamente um acontecimento sonoro tem-se revelado um recurso importante no desenvolvimento musical do sujeito, principalmente se essa descrição proceder da ação. No entanto, Schafer (1991, p.307) destaca que estaremos conduzindo a atenção de nossos alunos ao papel, e não aos sons, se estes iniciarem pela escrita convencional. Sobre essa questão, o autor ressalta que muitas horas podem ser perdidas no treinamento da escrita tradicional e que o aluno que inicia seu aprendizado por esse caminho demonstra-se mais limitado às formas novas e experimentais de notação. Esta, porém, é uma colocação que podemos fazer referindo-se aos sujeitos que estudam música, pois ainda hoje não existe a presença comum da notação convencional em nosso meio, apenas uma minoria continua tendo acesso a essa modalidade de linguagem, geralmente os que estudam um instrumento. Diante disso, revelam-se duas questões antagônicas em relação à crítica situação do conhecimento da escrita musical. Por um lado, o fato de poucas pessoas terem acesso a isso revela a elitização e a falta de tradição em educação musical. Por outro lado, no que diz respeito à pesquisa sobre o processo de construção do conhecimento musical, Bamberger (1990) afirma que:

[...] A ausência de ensino generalizado da notação musical e de exemplos dessa notação no meio ambiente nos abre possibilidades de experimentação com um grande número de sujeitos de todas as idades cuja apreensão da música não tenha sido influenciada pelas convenções de notação; esses sujeitos não podem responder a um pedido de "anotas" senão pela construção espontânea de meios gráficos destinados a representar uma melodia ou um ritmo que eles podem reproduzir sem problema. (idem, p.97)

Em sua pesquisa sobre o desenvolvimento rítmico, a autora observou sujeitos que ainda não tinham interagido com um vocabulário comum, o qual definisse a estrutura musical. Ela ressalta que, a partir dessa situação, foi possível verificar em um grande número de pessoas os mecanismos cognitivos que podem favorecer uma construção própria na compreensão da estrutura musical. Assim, constatou que a escrita vai progressivamente, conforme o nível de representação e abstração, tornando-se mais complexa, tanto na criança como no adulto. Bamberger (idem) constatou que há uma grande semelhança em relação às dificuldades que a criança pequena apresenta na conceitualização e no desenho de objetos e formas geométricas em relação ao que os sujeitos mais velhos apresentaram em relação à conceitualização e à reprodução de suas próprias ações diante de um trecho rítmico proposto. Analisando, a partir da teoria do desenvolvimento piagetiana, a representação rítmica espontânea em crianças e adultos, Bamberger (idem) verificou dois tipos de representação rítmica: a figural e a métrica.

Em sua pesquisa, a **notação figural** sobre o trecho rítmico executado com palma apresenta-se de diferentes formas. Inicialmente, duas formas opostas de notação, uma delas (F1) revela a contração agrupando o movimento de bater palmas contínuas em duas partes, iniciando aqui a construção *de figuras*. A outra forma, (M1) apresenta uma diferenciação que acompanha as batidas sucessivas, o que representa a construção de unidades em uma seqüência. Também aparecem as *notações figurais elaboradas* (F2), em que os eventos sonoros das palmas são separados e agrupados com clareza. Mesmo assim, ainda

faltam elementos que defina, por exemplo, a velocidade das batidas. Aqui, podemos perceber que o sujeito necessita pensar sobre a sua ação, mas de uma maneira simbólica, não exatamente na ação propriamente dita. Outra representação figural refere-se à *medida de duração relativa* em que ocorre uma passagem da centração na ação em si, no ato da ação. Nesse caso, todos os eventos sonoros executados são focados. A autora ressalta que os sujeitos são capazes de comparar os eventos sonoros entre si. Por fim, outra forma de notação é a *notação métrica precisa* (M3), em que as representações dos sujeitos revelam “[...] a duração de cada evento sonoro dentro de uma medida estável” (idem, p.111).

O segundo tipo de notação abordada pela autora é a **notação métrica**. Essa notação segue também em uma progressão em relação à clareza na relação do que foi executado e representado. O ritmo apresentado foi e a primeira forma de representação (F1) aparece em uma única unidade, não havendo clareza das divisões. A notação M1 métrica apresenta-se similar à figural, mas como a diferença de revelar uma ordem seqüencial. Na notação F2 aparecem figuras unidas em agrupamentos e algarismos, com a sucessão dos sons e cores indicando as durações longas. Na notação M2 as durações longas são representadas por formas maiores e as durações curtas por formas menores. Também os algarismos estão de acordo com as durações. Por fim, na notação M3 segundo a autora, combinam uma métrica perfeita com uma numeração correspondente, sendo que

essa notação foi produzida por uma criança que fazia aula de trompete (idem, p. 115).

Consideramos importante detalhar a pesquisa de Bamberger (idem) pelo fato de ela nos demonstrar o quanto a ação de representar graficamente e espontaneamente, além de favorecer o processo de desenvolvimento musical dos alunos, oferece subsídios para acompanhar a construção de conceitos ao longo desse processo.

[...] parece claro que os processos de descrição têm como resultado uma certa aprendizagem, onde o sujeito aprende a centrar, a diferenciar e a classificar propriedades, a comparar eventos separados no tempo e, assim, a distanciá-los de seu contexto situacional único. (Bamberger, 1990, p.123)

A pesquisa de Bamberger apresenta uma estreita relação entre a ação de executar palmas e representar graficamente, o quanto o movimento do corpo, neste caso as palmas, torna-se fundamental nesse processo, possibilitando tomadas de consciência. Diante disso, muitas reflexões emergiram dessa pesquisa, as quais servirão de referência na análise das representações gráficas das composições rítmicas corporais de nossas alunas-cantoras. Assim, no caso da presente pesquisa, analisaremos a notação de eventos sonoros representados pelo corpo inteiro deslocando-se no espaço.

2.4 A *performance* como processo

Falar de *performance* em nossa proposta de canto coral é inevitável, porque estamos tratando de um grupo que sobe ao palco para apresentar o que é produzido musicalmente nos encontros. Ainda que o propósito desta pesquisa seja verificar de maneira mais aprofundada a influência do movimento corporal na construção do conceito de ritmo, não podemos deixar de observar a implicação dessa relação no desenvolvimento da *performance* de nossas alunas-cantoras. Então, gostaríamos de esclarecer nossa idéia sobre esse termo, apresentando como o concebemos em nossa proposta de canto coral.

Pesquisando sobre o conceito de *performance*, nos confrontamos com dois aspectos que consideramos importantes tratar aqui. Um deles é a *performance* como execução relacionada à música e a *performance* como movimento artístico. O termo inglês *performance*, segundo Lopes (1994), tem um sentido geral de ação que é executada com um fim. Essa ação, representada pelo verbo *to perform* significa fazer, executar, desempenhar, realizar, atuar, tocar. O autor explica que a origem etimológica é do francês antigo *parfournir* (realizar, consumir), combinado com o prefixo *per* do latim e *fornir* do alemão. O primeiro prefixo indica intensidade e o segundo expressa a ação de prover, fornecer, providenciar. De acordo com Lopes (idem), a origem desses prefixos remonta à idéia de movimento, ação e resultado. Os dicionários atribuem ao termo o significado de execução, realização, desempenho; ação, obra, composição, representação (no teatro) e também uma ação realizada diante de uma audiência. Assim, o termo *performance* sugere uma amplitude de definições *stricto sensu*.

O outro aspecto diz respeito à *performance* de forma mais ampla. Conforme Cohen, “[...] A *performance* está ontologicamente ligada a um movimento maior, uma maneira de se encarar a arte; a *live art*”, (2002 p. 38). Essa nova maneira de conceber a ação do artista emergiu a partir de 1950, quando se iniciou uma aproximação com elementos da vida cotidiana em contraposição à função unicamente estética e elitista da arte. Assim, as manifestações artísticas em geral iniciaram um movimento de abertura para a entrada dos atos comuns da vida. A dança teve como representantes dessa nova maneira de conceber a arte Isadora Duncan, Mercê Cunningham e outros artistas, os quais romperam os padrões do Ballet Clássico, modernizando-o através do livre repertório de movimentos e situações do cotidiano. Na música, os compositores que integraram as novas possibilidades de uma arte livre foram Cage, Satie, Stockhausen, entre outros. Também no teatro, na literatura e nas artes plásticas houve expoentes. Diante disso, sempre nos reportaremos à *performance* como execução. Contudo, refletindo sobre a sua relação com o fazer artístico, pensamos fazer emergir de nossa proposta de canto coral também uma abertura do tradicional, uma proposta mais ampla, que propõe a criação coletiva, a relação com outras linguagens expressivas e, mais especificamente, o uso do movimento corporal.

Trazendo essas questões para o cenário da educação musical, podemos observar que muitas situações ainda são encaradas de modo tradicional, com uma visão de *performance* que objetiva somente a execução como resultado final e não como processo, ou seja, a repetição e a mecanização em busca de um resultado previsto. Nesse contexto, não se possibilita uma abertura para os alunos, uma inovação criativa, pois tudo deve estar dentro de um modelo convencionado. O

que propomos, então, concebendo a *performance* como possibilidades de execução? Em primeiro lugar, efetivar a importância de uma abertura dos padrões previstos para a prática de canto coral, possibilitando o desenvolvimento da capacidade criativa e estabelecendo uma relação com outras formas de expressões artísticas. Em segundo lugar, como outro aspecto de investigação, verificar o quanto o uso do movimento corporal nas atividades propostas favorece também o desenvolvimento da *performance* como execução. Assim, mesmo nos detendo mais a fundo na relação som-movimento para a construção do conceito de ritmo, estaremos igualmente observando a implicação dessa relação no desenvolvimento da *performance*. Com isso, a execução será observada tanto no processo como no palco, atendo-nos aos aspectos que consideramos estar envolvidos não somente nas composições rítmicas corporais, mas no trabalho como um todo, abrangendo elementos como a postura, descontração, energia, afinação, execução rítmica e expressão.

Pensamos que promover uma *performance* de maneira aberta e significativa incide na proposta pedagógica do coordenador do trabalho, neste caso, nossa direção, possibilitando, através da criação coletiva, novas formas de abordar os elementos que integram a estrutura musical, os quais, sendo compreendidos efetivamente, representarão um desempenho construído a partir da própria ação, de uma ação reflexiva e relacional.

3 GRUPO DA PESQUISA: UMA PROPOSTA DE CANTO CORAL

3.1 O Projeto Meninas Arte em Canto

A pesquisa foi realizada no âmbito do projeto de canto coral Meninas Arte em Canto de Salvador do Sul. O grupo é composto por 30 meninas entre 11 e 18 anos, realiza um ensaio semanal de três horas e trinta minutos, coordenado por Ana Cláudia Specht (professora de técnica vocal) e por mim, Denise Sant'Anna Bündchen (educadora musical e regente).

Este projeto existe há três anos e tem o patrocínio da empresa privada MEGA EMBALAGENS (indústria de embalagens flexíveis), instalada em Salvador do Sul, que possui um programa de incentivos proporcionando à comunidade dessa cidade um trabalho gratuito de canto coral infanto-juvenil. Esse patrocínio mantém os profissionais (regente e técnica vocal), financia eventos e promove a criação de espetáculos, possibilitando uma administração e organização independente no trabalho com o grupo em parceria com a Associação de Mães, formada pelas mães das meninas cantoras. A escolha desse grupo para o desenvolvimento da presente pesquisa deve-se também à postura dos patrocinadores e apoiadores no sentido de acreditarem em um trabalho que objetiva não só a *performance* (resultado final), mas também o processo de construção musical. Tal processo insere-se em uma proposta de canto coral que realiza atividades de composição e improvisação integradas ao uso do movimento corporal, desenvolvimento vocal e conceitual relacionados à música.

3.2 O Contexto das Alunas-Cantoras

Salvador do Sul é um município localizado no Vale do Caí, com uma extensão de 89,21 Km² e uma população de aproximadamente 7.000 habitantes. A etnia predominante é a alemã, mesclada com descendentes italianos, lusos, sírio-libaneses e afros. Quanto à religião, encontramos a Católica Apostólica Romana (com maior adesão), a Evangélica Luterana do Brasil e a Assembléia de Deus. Tem como pólo regional a região Metropolitana, na qual é efetuado o intercâmbio de comércio. A economia salvadoreense baseia-se principalmente na produção primária. Situado a 100 km de Porto Alegre, na serra, a uma altitude de 600 metros, com clima de características européias, o município investe no mercado turístico, apostando na beleza natural do local, na longevidade de seus habitantes e na preservação ecológica.

Todas as meninas que fazem parte do coro residem na área urbana, que compreende 3.200 habitantes, em sua maioria, de origem alemã. Seus pais trabalham no setor secundário (indústria e comércio). A comunidade da localidade em geral é católica, e as famílias participam das missas e dos cultos semanalmente. A escola da sede (estadual de ensino médio e fundamental), onde as meninas estudam, atua e envolve-se na formação cristã, nos ritos e nas liturgias religiosas. Existe grande valorização da música e da dança, pois a cidade conta com a OMA (Oficina Municipal de Artes), mantida pela Prefeitura Municipal, que oferece gratuitamente à comunidade: coro adulto, vários estilos de dança (alemã, gauchesca, de rua, moderna, etc.), instrumentos variados (violão, flauta, teclado), banda municipal, teatro, e outras atividades artísticas. A escola mantém

a banda e um grupo de dança; outras entidades, como igreja, CTG, sociedades recreativas, também proporcionam atividades artísticas. Com isso, desde cedo as crianças estão diante de muitas ofertas que contempla a música e o corpo.

A cultura alemã é a mais incentivada, com o objetivo de manutenção da cultura e da exploração turística. A *língua* integra o currículo da 3ª e 4ª série do ensino fundamental e grande parte da população fala em dialeto alemão. A participação na *dança* é muito forte; a maior parte de nossas coralistas iniciaram com 3 ou 4 anos e permaneceram, na sua maioria, dançando durante 5 a 6 anos. Hoje, apenas duas integrantes ainda fazem parte do grupo de dança alemã.

Por ser uma cidade interiorana e aglutinada, possibilita às meninas uma autonomia de transitar livremente e assumir seus compromissos sozinhas. Por exemplo, elas não dependem dos pais para circular pela cidade nos horários combinados, ou seja, existe muita liberdade. Todas as idas e vindas, de escola, amigos, festas, igreja, compras, etc., são realizadas de bicicleta ou a pé, e o contato com a natureza é direto.

A vida em comunidade, a manutenção de hábitos culturais, o incentivo cultural e os investimentos em uma cidade turística intensificam as atividades das meninas, pois é um grupo que se envolve com outras propostas e atividades artísticas, culturais e sociais. A conciliação de horários e trabalhos em grupo às vezes é complicada, porém facilitada pela aglutinação institucional e social, assim como pela liberdade de locomoção.

O poder aquisitivo das meninas é bem homogêneo, não havendo muita discrepância de nível social e predominando a classe média. Mesmo não sendo uma característica comum entre as famílias, existe a crença de que, se a menina

(criança ou adolescente) trabalhar, estará assumindo responsabilidades, preenchendo seu tempo e também ganhando seu dinheiro para compras pessoais. A questão é que, sem nos aprofundarmos na problemática do trabalho infantil, acabamos perdendo cantoras, ou tendo de negociar horários de ensaios por estarem com o dia totalmente preenchido, inclusive, em alguns casos, também durante o sábado inteiro. Embora não seja um aspecto diretamente ligado ao desenvolvimento da pesquisa, não poderíamos deixar de mencionar esse fato, sobretudo por nos afetar profundamente como educadoras e por ser relevante registrá-lo como um aspecto do contexto social do grupo.

3.3 Uma Nova Proposta de Canto Coral

A proposta com esse grupo coral não foge do objetivo de *performance* (preparação do grupo para apresentações), mas desde a sua formação, preserva um ambiente favorável à experimentação, à pesquisa e à educação musical. Diante disso, no decorrer do trabalho emergiram as questões referentes ao uso do movimento corporal como um recurso no desenvolvimento de nossas alunas-cantoras quanto à *performance* e à construção dos conceitos musicais. Assim, a presente pesquisa está centrada na ação-reflexão sobre a prática pedagógica do ensino da música na atividade de canto coral, pois as questões a serem pesquisadas surgiram da prática e serão verificadas a partir de uma pedagogia interacionista-construtivista, com o propósito de analisar, transformar e melhorar nossa ação educativa musical possibilitando que a pesquisa possa atuar a favor da união entre a teoria e a prática.

Buscamos desenvolver nossa proposta de canto coral no âmbito de uma prática pedagógica construtivista. Por isso, tanto na formação inicial do grupo como a cada avaliação para o ingresso de novos cantores, não fazemos seleção eliminatória: aceitamos todas as candidatas interessadas em fazer parte do grupo. Essa avaliação consiste na verificação quanto ao timbre e extensão vocal, afinação, compreensão do parâmetro altura, à capacidade de execução de pequenos trechos rítmicos e à desenvoltura no ato de cantar.

As inscrições para novas integrantes são abertas no início do ano. As novas cantoras não entram diretamente no coro, e sim participam durante quatro meses de um encontro que denominamos de *laboratório coral* para então ingressarem no grupo.

3.3.1 *Desafios no Ensaio Coral*

Na formação inicial do coro e no trabalho de laboratório coral, realizamos atividades que possibilitam a descoberta e a exploração do mundo sonoro-musical e vocal. Foi necessário oportunizar, inicialmente, um trabalho de musicalização, pois as cantoras, mesmo aquelas com experiência em instrumentos como flauta, teclado e violão, não demonstravam compreensão da estrutura musical envolvida na ação de tocar, apenas tocavam mecanicamente, apresentando uma percepção relacionada a intervalos e ao centro tonal. Outro aspecto que observamos foi quanto à rigidez durante o canto, o que visivelmente (pela postura contraída) e auditivamente (pela afinação) limitava o envolvimento nas atividades, ou seja, o corpo enrijecido tencionava o aparelho fonador e a liberdade de expressar-se

livremente. Portanto, tínhamos um grupo não-selecionado e rígido, com meninas afinando e outras sem referência do centro tonal. A partir desta observação, resolvemos integrar ao desenvolvimento do nosso trabalho de canto coral atividades que envolvessem o corpo, acreditando que assim conseguiríamos atingir um bom resultado no desenvolvimento musical de nossas alunas-cantoras.

Realizamos, assim, alguns exercícios ligados à analogia som-movimento. No exercício de diferenciação do parâmetro altura, procuramos estimular os movimentos ascendentes e descendentes das mãos e do corpo, fazendo com que as alunas pudessem relacionar tais movimentos aos intervalos tonais. Visando a trabalhar a conservação da afinação, as alunas poderiam utilizar como apoio gestos ascendentes com os braços e/ou elevação do corpo, relacionando tais movimentos com a conservação dos intervalos da melodia. No trabalho de livre expressão gestual em consonância com o ritmo, a melodia e o texto, propusemos atividades em que as meninas deveriam criar movimentos corporais (em forma de coreografia ou movimentos livres) sobre a música que selecionamos para ser trabalhada. Esse trabalho é realizado e apresentado em pequenos grupos, de modo que canto e movimentos criados estejam presentes na execução.

Na observação dessa integração corpo-música, verificamos uma certa influência do movimento corporal na execução vocal de intervalos e trechos melódicos, ou seja, parecia clarear a compreensão da altura e a sustentação da afinação. Também as atividades que envolviam teatro, dança e expressão gestual livre ajudaram, segundo nossa avaliação, nas *performances* de apresentação do grupo, devido ao relaxamento vocal através dos movimentos corporais, em que observamos um acentuado controle sobre a expressão.

A partir desse mapeamento do grupo, e levando em conta nossa história pessoal relacionada à música, procuramos refletir, compreender e questionar os contextos pedagógicos em que estivemos inseridas durante nossa trajetória, como aluna e como professora, especialmente no projeto Meninas Arte em Canto. Como consequência, pensar na prática, no ensinar e no aprender é o que nos instigou a buscar meios para entender mais profundamente o processo de aprendizagem integrado à *performance* musical.

Através dessas inquietações e permanentes avaliações da prática do coro e atuação dos profissionais, esse grupo tornou-se objeto desta pesquisa. Esse processo está sendo muito importante para o incansável repensar do fazer musical com o coro, em que consideramos o trabalho de canto coral um espaço para aprendizagem musical, e não somente um momento de apreensão de técnica vocal para a melhor execução vocal do grupo. Sem dúvida, a técnica vocal é imprescindível; porém, temos por objetivo proporcionar o ensino musical como um todo aliado à *performance*. Assim, acreditamos que a relação som-movimento no processo de aprendizagem musical possa possibilitar as diversas formas de ação e expressão do corpo do sujeito a favor da *performance* e da compreensão da música. Diante disso, propomos a ação participativa de nossas alunas-cantoras, buscando integrar o corpo como agente ativo no processo e em todo o desenvolvimento do trabalho, desde o aquecimento vocal, a escolha do repertório à construção de arranjos. Considerando o indivíduo, cada cantora, agente da construção de seu conhecimento, integramos a esse trabalho de canto coral atividades de improvisação, composição, apreciação e análise, estabelecendo uma relação entre os elementos da música com movimentos corporais livres e/ou

relacionados a estes. As atividades são realizadas em grande grupo e em pequenos grupos.

Nesse contexto, objetivamos uma prática de canto coral que possibilite o desenvolvimento musical e expressivo pela totalidade corporal, em que o corpo e a voz possam agir integrados nesse fazer musical. Assim, as atividades de execução, apreciação, análise e reflexão, composição e improvisação permeiam toda a nossa proposta do fazer musical no canto coral, pois pensamos nessas atividades como integrantes e complementares no desenvolvimento do trabalho. Integrantes porque estão presentes na técnica vocal, no trabalho corporal, no desenvolvimento do repertório. Complementares porque abrem possibilidades para ampliar a experiência musical a partir de criações coletivas que poderão, ou não, fazer parte do repertório.

3.3.2 Três Horas e Meia de Música, Movimento e Novidades

Relataremos de modo atemporal os aspectos que fazem parte da nossa prática de canto coral.

No trabalho vocal, são abordados os aspectos referentes à emissão vocal, que englobam relaxamento corporal, respiração, aquecimento vocal, improvisações vocais e explorações sonoras. Outro aspecto abordado é o trabalho corporal, sendo desenvolvidos exercícios de relaxamento, postura, expressão facial e corporal, de alongamento e improvisação sonora-corporal. Também são propostos jogos teatrais, jogos expressivos corporais, composição e improvisação rítmica corporal e vocal, com instrumentos de percussão e materiais diversos,

composição e improvisação melódica vocal, criação de jogos musicais e, ainda, apreciação e análise.

Quanto ao repertório, a seleção de músicas é feita com as cantoras. Existe um espaço no qual as cantoras apresentam as músicas que gostariam de cantar, geralmente trazem em CD. Da mesma forma, ao propormos alguma música, sempre a apresentamos primeiro para uma prévia apreciação e reflexão da obra sugerida. As músicas selecionadas condizem com a proposta de trabalho, respeitando-se as características do grupo. Também são feitas as adaptações necessárias para a execução das mesmas, observando-se os níveis de desenvolvimento musical e sonoro do grupo.

Tabela 2. Mapeamento das Atividades Desenvolvidas

	TÉCNICA VOCAL	TRABALHO CORPORAL	REPERTÓRIO
EXECUÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Relaxamento, alongamento e postura • Respiração • Emissão vocal, ressonância e articulação • Vocalizes 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios corporais de relaxamento • Exercícios de alongamento • Exercícios de postura e equilíbrio • Articulação dos ombros • Exercícios de expressão facial e corporal • Jogos teatrais • Jogos expressivos corporais 	<ul style="list-style-type: none"> • Ensaios e palco • Atividades dramáticas de textos fora e dentro do contexto musical • Canto expressivo, interpretação. • Relação entre as frases melódicas e textuais • Tonicidade das palavras, articulação e pronúncia • Quartetos
COMPOSIÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de exercícios vocais pelas alunas • Criação de vocalizes relacionando voz e movimento • Jogos musicais 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de movimentos corporais dentro de divisões rítmicas variadas • Criação de sons vocais • Jogos musicais corporais 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de arranjos com percussão corporal para as músicas • Elaboração de arranjos com instrumentos de percussão e matérias diversos
IMPROVISAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Melódica vocal • Improvisação de vocalizes, ressonância, alongamento e relaxamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de improvisação sonoro-corporal 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de composições rítmicas corporais que integram o repertório
APRECIÇÃO E ANÁLISE	<ul style="list-style-type: none"> • De gêneros e estilos musicais diversos • De estilos diversos para escolha do repertório. • Da execução vocal das colegas • Auto-apreciação através de vídeo 	<ul style="list-style-type: none"> • Das composições corporais realizadas pelas alunas • Das <i>performances</i> de outros grupos 	<ul style="list-style-type: none"> • De gêneros e estilos musicais diversos • De estilos diversos para escolha do repertório • Da execução vocal das colegas • Das apresentações no palco
ASPECTOS IMPLICADOS	<ul style="list-style-type: none"> • Fisiologia da voz • Intervalos • Fraseado • Afinação • Movimento melódico • Representação gráfica 	<ul style="list-style-type: none"> • Consciência do aparelho locomotor • Espaço e tempo • Tensão e relaxamento • Representação gráfica 	<ul style="list-style-type: none"> • Partitura e elementos musicais implicados: ritmo, melodia, harmonia, textura, forma, expressão • Representação gráfica

O desenvolvimento do repertório consiste em um trabalho quanto a melodia, ritmo, harmonia e texto:

Melodia: intervalos, contorno, dinâmica, afinação, frases, tonalidades, representação melódica através de grafia analógica, introdução a grafia convencional, composição e improvisação de trechos melódicos.

Ritmo: pulsação, divisão, acentuação, células rítmicas, composição e improvisação rítmica, representação rítmica através de grafia analógica e introdução à grafia tradicional, execução rítmica corporal, instrumental e com matérias diversos.

Harmonia: divisão das vozes e sustentação da afinação.

Texto: fora e dentro do contexto musical, tonicidade das palavras (sílabas, nota e altura), articulação e pronúncia.

Tabela 3. Repertório 2003/2004/2005

Músicas Brasileiras	Baião	<i>Edino Krieger / Adap. Denise Sant'Anna Bündchen</i>
	Laser	<i>José Miguel Wisnik</i>
	Vinheta Coral	<i>Yara Campos</i>
	Uirapuru	<i>Waldemar Henrique / Arr. E. Ruzanowski</i>
	Berimbau	<i>V. de Moraes & Baden Powell / Adap. Denise Bündchen</i>
	Fome e Come	<i>Paulo Tatit e Sandra Peres</i>
	Cio da Terra	<i>Milton Nascimento & Chico Buarque / Adap. Denise Bündchen</i>
	Maracatu	<i>Dimas Sedícias</i>
	Imbalança	<i>Luiz Gonzaga / Adap. Denise Bündchen</i>
	Clareana	<i>Joice / Adap. Gisele Cruz</i>
	Canto do Povo de um Lugar	<i>Caetano Veloso / Arr. Patrícia Costa</i>
	Amanhecer	<i>Gilvan de Oliveira & Fernando Brant / Arr. Marcos Leite</i>
	Nesta Rua	<i>domínio público / Arr. Yara Campos</i>
	O Chão e o Pão	<i>Yara Campos (poema: Cecília Meireles)</i>
	Pipoca Moderna	<i>Sebastião Bianco / Arr. Yara Campos</i>
	Volte para o seu lar	<i>Arnaldo Antunes / Adap. Denise Bündchen & Cláudio Veiga</i>
	Pé de Vento	<i>Cacilda Borges</i>
	Passaredo	<i>Francis Hime / Chico Buarque</i>
	João de Barro	<i>folclore</i>
	Sem Cachorros	<i>Finkler & Zambelli</i>
	São Francisco	<i>Vinicius de Moraes & Paulo Soledade / Arr. Yara Campos</i>
	Sintonia dos Bichos	<i>Yara Campos</i>
	Anunciação	<i>Alceu Valença</i>
	Amanhã	<i>Guilherme Arantes</i>
	Cara de Índio	<i>Djavan / Adap. Meninas Arte em Canto</i>
	Tempos Modernos	<i>Lulu Santos</i>
	Fé Cega Faca Amolada	<i>Milton Nascimento & Fernando Brant</i>
	Um Índio	<i>Caetano Veloso</i>
	Todo dia era dia de índio	<i>Jorge Bem Jor</i>
	Salve o Verde	<i>Jorge Bem Jor</i>
	Maria Solidária	<i>Beto Guedes</i>
	Sobradinho	<i>Sá e Guarabira</i>
	Que Beleza	<i>Tim Maia</i>
	Sementes do Amanhã	<i>Gonzaguinha</i>
	É Preciso Saber Viver	<i>Erasmus Carlos & Roberto Carlos</i>
	Watashi	<i>Sandy & Renato Corrêa / Arr. Gerard Gambus</i>
Segue o Seco	<i>Carlinhos Brow</i>	
Banana	<i>Joyce / Arr. Fernando Ariani</i>	
Dança do Ouro	<i>Zé Renato & Lourenço Baeta / Adap. Denise Bündchen</i>	
Balança Pema	<i>Jorge Bem Jor</i>	
Canário do Reino	<i>Carvalho & Zapatta / Adap. Denise Bündchen</i>	
Pescaria	<i>Dorival Caymmi / Arr. E. Ruzanowski</i>	
Roda Viva	<i>Chico Buarque / Arr. Patrícia Costa</i>	
Cantata Menino Maluquinho (VIII movimentos)	<i>Ernani Aguiar (texto Ziraldo)</i>	
Músicas Estrangeiras	Doeba	<i>O. Jordan & J. Constantin</i>
	Rock-a my Soul	<i>Susan Lovegrove Graziano</i>
	Jennie Mamma	<i>folclore do Caribe</i>
	Oh, Happy Day	<i>Lou B. Rogers / Jenny Johns</i>
	I Will Follow Him	<i>J. W. Stole e Del Roma</i>
	Salve Rainha	<i>tradicional / Arr. Marc Schaiman</i>
	Joshua Fit The battle of Jerico	<i>negro spiritual</i>
Músicas Natalinas	Que a Luz de Cristo Brilhe	<i>Tom Fettke</i>
	Ihr Kinderlein Kommet	<i>[séc. XVIII, Alemanha] / Jos Wuytack</i>
	Rock do Papai Noel	<i>Cláudio Veiga</i>
	Cantata de Natal:	<i>Jos Wuytack</i>
	I Linda Noite	
	II Bendito Seja	
	III Partorzinhos do Deserto	
	IV Os três reis magos	
	Entre o Boi e o Burrinho	<i>[séc. XVII, Anjou, França] / Jos Wuytack</i>
	Pequena Aldeia de Belém	<i>Luís Henrique Redner</i>
Tantán	<i>[Espanha] / Jos Wuytack</i>	
Natal	<i>tribalistas</i>	
Pastoril Alagoano	<i>folclore</i>	
Anoiteceu	<i>tradicional</i>	
Composições do Grupo	Composição rítmica-corporal I	Baião de Ninar
	Composição rítmica-corporal II	Vinheta Coral
	Arranjo para a música	Volte para o seu Lar
	Coreografia para a música	Cara de Índio
	Coreografia e arranjo para a música	Batuque Natalino do Menino Só
	Coreografia e arranjo para a música	Que Beleza
Coreografia e arranjo para a música	Salve o verde	

A montagem desse repertório é resultado do trabalho desenvolvido nos ensaios, tendo como objetivo possibilitar a *performance* no palco. Dessa maneira, o palco representará outro espaço de construção e um motivador para o desenvolvimento do trabalho.

Na tabela abaixo listaremos algumas apresentações realizadas pelo grupo tais como promoção e participação de encontro de coros, recitais, concertos com orquestra, concertos com músicos convidados.

Tabela 4. Apresentações

2003	Maio: Concerto Dia da Mães Julho: II Encontro de Coros Infanto-Juvenis de Salvador do Sul Setembro: Recital MPB – parceria com Vocal Por Acaso (vocal MPB) Outubro: Cantata Menino Maluquinho – Parceria Coro Infanto-Juvenil e Orquestra UNISINOS Dezembro: I Encanto de Natal – espetáculo de natal com coro, dança, teatro e músicos convidados
2004	Junho: Concerto para Coro, Solista e Piano – parceria cantora e pianista Setembro: II Encontro de Coros Infanto-juvenis de Salvador do Sul Outubro: Abertura do XXIII Simpósio de Educação de Novo Hamburgo/RS Dezembro: II Encanto de Natal – espetáculo com coro, dança e músicos convidados
2005	Setembro: Participação no Encontro de Coros Juvenis de Novo Hamburgo Setembro: Participação no I Encontro de Coros da UNISINOS

3.4 Criando Movimentos, Sons e Ritmos: Uma Pesquisa Exploratória

Consideramos a primeira atividade de composição rítmica corporal, que realizamos no decorrer do trabalho com o grupo de meninas do Coral Meninas Arte em canto, o projeto-piloto que instigou um aprofundamento sobre a relação som-movimento em nosso trabalho de canto coral. Portanto, essa atividade representou a base para a construção de nossa pesquisa sobre o

desenvolvimento musical das alunas. Assim, apresentaremos a seguir o desenrolar da atividade e os depoimentos de algumas meninas sobre as atividades criativas e o envolvimento do corpo nos ensaios.

3.4.1 *Composição Corporal Rítmica: Uma Atividade Experimental*

No decorrer de nosso trabalho com o coro, realizamos com o grupo uma atividade criativa para que, a partir das trocas entre sujeitos de idades diferentes, nossas alunas-cantoras pudessem estruturar em uma divisão quaternária, movimentos corporais sonoros e vocais. Como objetivo específico, essa atividade foi realizada a fim de ajudá-las a construir o conceito de ritmo, descobrindo estruturas rítmicas e compreendendo que as durações podem ser elaboradas e organizadas de acordo com a intenção.

Composição rítmica corporal:

- Conteúdos envolvidos: ritmo, andamento, dinâmica, altura e timbre.
- Estratégias: composição, execução, representação e reflexão.
- Instrumentos utilizados: corpo e voz.

Os procedimentos foram os seguintes:

- A professora apresentou um pequeno trecho rítmico com sons e movimentos corporais como uma idéia estruturada em uma divisão quaternária.

- O coro foi dividido em grupos (aleatoriamente). Cada grupo ficou encarregado de elaborar um trecho rítmico com sons e movimentos corporais e vocais dentro de uma divisão quaternária.
- Apresentação das composições para os outros grupos e, em seguida, todo o coro participava da execução dessas composições.
- Foi elaborada com o grande grupo a seqüência das composições, analisando e refletindo sobre essa organização.
- Cada grupo registrou sua composição sonora corporal.
- Apresentação e reflexão sobre a representação gráfica criada por cada grupo com posterior análise feita pelo grande grupo.
- Registro individual sobre a atividade com posterior análise feita pelo grupo.

Essa atividade gerou no grupo um grande entusiasmo e motivação, resultando na montagem rítmica corporal que faz parte do repertório atual. Portanto, nesta primeira reflexão, observamos o grupo como um todo, a partir da composição, da execução e da apreciação, verificando uma possível implicação do uso do movimento corporal, em consonância com o ritmo, na construção da conceituação do mesmo. Essa primeira observação instigou o aprofundamento da relação som-movimento, servindo como base na elaboração da metodologia desta pesquisa.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

4.1 Método Dialético-Didático

Diante do problema a que nos propomos verificar e analisar nesta pesquisa, como o movimento corporal em atividades criativas pode agir como um recurso facilitador na construção do conceito de ritmo e no desenvolvimento da *performance*, caracterizamo-la como exploratória de cunho qualitativo. Assim, como técnica de pesquisa integrada e condizente com nossos propósitos e com a abordagem qualitativa, utilizamos o Método Clínico piagetiano, mais especificamente o Método de Aprendizagem (ou Dialético-Didático), proposto por Bovet, Parrat-Dayan e Vonèche, na intervenção pedagógica e na coleta de dados. Isto corresponde a mesclar a aplicação do método clínico (observação e entrevista clínica) com uma intervenção pedagógica longitudinal. Desta forma, nesta pesquisa o professor-regente será o próprio pesquisador. A idéia é possibilitar a investigação da implicação do movimento corporal no processo de construção do conceito ritmo a partir de planejamento, ação, observação e reflexão.

A escolha dessa fonte metodológica é conseqüência de questões com as quais nos deparamos no decorrer de nossa prática de canto coral, que diz respeito ao desenvolvimento musical de coralistas entre 11 e 18 anos. Objetivamos, a partir de uma intervenção pedagógica, observação e entrevista, viabilizar uma reflexão sobre a prática de canto coral, focando o processo de construção do conhecimento musical, propondo estratégias que favoreçam o desenvolvimento da *performance* e a compreensão da música a partir da totalidade corporal e

atividades criativas. Assim, acreditamos que a utilização do Método Dialético-Didático na intervenção pedagógica e na coleta de dados nos daria um suporte técnico na observação sistemática, na intervenção e na entrevista com o grande grupo, os pequenos grupos e individualmente. Mesmo assim, temos consciência de que a coleta de dados não ocorreu unicamente apoiada no Método Clínico e Dialético-Didático. Ela ocorreu também na observação de muitas situações informais sobre as relações espontâneas aluno-aluno, aluno-grupo e aluno-professor que foram incorporadas à pesquisa. Portanto, para favorecer uma análise mais aprofundada das estruturas do pensamento de nossas alunas-cantoras no tocante à construção do conceito ritmo é que nos valemos desse método, pois nos permitiu estruturar uma interação com os sujeitos da pesquisa seguindo seu pensamento, através do acompanhamento de suas ações sobre o objeto pesquisado e da livre conversação. Proporcionamos, nesse caso, ao alunocantor a possibilidade de refletir sobre sua ação e não simplesmente esperar uma resposta correta ou incorreta diante de uma problemática proposta.

O Método Dialético-Didático é um método criado a partir do Método Clínico piagetiano, por Bovet, Parrat-Dayan e Vonèche (1987), que foram colaboradores de Piaget. O fato de esse método ser uma ampliação do Método Clínico diz respeito à necessidade de ampliar o que Piaget havia desenvolvido para um contexto mais atual, visando a uma extensão pedagógica de uma metodologia experimental clínica, ou seja, proporcionar uma interação, do pesquisador ou professor, a partir de uma experiência longitudinal e não transversal como no Método Clínico. Assim, a utilização dos dois métodos que se complementam visou a verificar a estruturação cognitiva das alunas-coralistas no momento em que elas

interagem com o objeto musical. Segundo Kebach (2003, p.74), “[...] o método clínico é um procedimento de investigação da percepção, da ação e dos sentimentos infantis, buscando analisar os mecanismos profundos do pensamento para compreender o que poderia levar a criança a responder de modo errado”.

O Método Dialético-Didático pode oferecer ferramentas pedagógicas para a reflexão do professor sobre sua prática através da observação e da interação com os alunos, focando a dinâmica de suas ações e verbalizações em um contexto longitudinal, possibilitando que a estruturação do conhecimento, tanto prático como conceitual, pudesse ter mais chance de ocorrer. Dessa forma, em um contexto educacional, pareceu-nos que o Método Dialético-Didático apresentava-se mais detalhado e explícito no sentido de favorecer a tomada de consciência a partir de uma técnica de investigação ou intervenção que consiste em dialogar livremente com a criança, colocando em questão suas respostas espontâneas, a contra-sugestão e o conflito cognitivo. Assim, o Método Dialético-Didático assemelha-se ao Método Clínico no sentido de colocar o aluno em confronto com seus próprios pontos de vista, ou o de outros, em que o professor procura seguir o raciocínio dos alunos, observando as suas condutas concretas ou verbo-conceptuais perguntando, desafiando-os com novas perguntas, a partir daquilo que eles realizam, com novas formas de organização. Portanto, empregamos essa técnica de interação tanto em nossa prática pedagógica como no desenvolvimento desta pesquisa, já que nos propomos a verificar como as alunas constroem as representações a partir de suas ações, da interação com o objeto musical.

Portanto, esse método vem ao encontro do que acreditamos ser relevante em nossa atuação como educadores musicais, servindo como ferramenta para desenvolver a nossa pesquisa.

4.2 Procedimentos

Os procedimentos da pesquisa consistiram na elaboração do plano de ação: a) intervenção pedagógica (atividades realizadas nos ensaios); b) observação sistemática; c) coleta de dados através do método Dialético-Didático (observação e entrevista clínica); e) análise dos resultados. Assim, o plano de ação corresponde ao tempo de ação em que resultou a pesquisa, as atividades de composição rítmica propostas, as intervenções durante o desenvolvimento das atividades, a observação, as entrevistas individuais e a coleta de dados. Para a realização dessas atividades, o grande grupo (30 integrantes) era dividido em grupos pequenos. Dessa maneira, a observação e a análise centraram-se nesses grupos e individualmente.

A intervenção pedagógica e coleta de dados seguiu paralelamente e foi programado para um período de seis meses, de agosto a novembro de 2004. No mês de dezembro, em função do Concerto de Natal, tivemos de reduzir as atividades relacionadas à pesquisa. Durante o mês de janeiro, as alunas-cantoras entraram em férias e a maior parte do grupo não estaria presente para dar continuidade à pesquisa por motivo de viagem. Assim, retomamos os trabalhos no mês de fevereiro com a continuação das entrevistas individuais da primeira atividade, Composição Rítmica I. No mês de março, iniciamos com a proposta da

segunda atividade planejada para a pesquisa, Composição Rítmica II. No decorrer dessa atividade, observação e coleta de dados, elementos novos e relevantes foram surgindo, de modo que houve a necessidade de prolongar o tempo do plano de ação por mais cinco meses, incluindo as entrevistas individuais e a integração dessa segunda atividade ao repertório atual. Também se tornaram necessários alguns encontros fora dos ensaios para dar continuidade à realização das entrevistas individuais, acrescentando-se mais seis encontros de quatro horas.

A pesquisa foi realizada nos espaços físicos que são cedidos ao grupo pela prefeitura da cidade e pela Escola Estadual São Salvador. Os dois espaços são salas amplas e próprias para o desenvolvimento das atividades com movimentação corporal.

4.2.1 Plano de Ação

O plano de ação consistiu na definição das atividades a serem observadas e na intervenção pedagógica com o grupo desta pesquisa, ou seja, propor as atividades criativas em pequenos grupos, observar o processo e intervir seguindo o Método Dialético-Didático. As atividades foram pensadas com o propósito de favorecer: a) compreensão da estrutura rítmica; b) acentos, c) divisões e subdivisões, proporcionando elementos para a posterior análise, reflexão e escolha de novas estratégias para o desenvolvimento da *performance* do grupo.

As atividades corporais rítmicas I e II foram elaboradas com base no primeiro trabalho de composição rítmica corporal já apresentado no capítulo

anterior, o qual, apresentou aspectos importantes relacionados à criação de movimentos corporais na compreensão da estruturação rítmica.

Como se trata de um grupo coral, vários aspectos que se fazem necessários no ensaio de um coro estiveram implicados nos encontros durante o tempo da pesquisa, mas ressaltamos que, durante esse período, mantivemos o foco nos aspectos definidos para o desenvolvimento da mesma. Cada atividade selecionada para a pesquisa compreendeu uma série de etapas de cunho experimental que nos serviram para a coleta de dados e análise final. Assim, todas essas etapas foram analisadas, visando a compreensão do processo, da ação corporal e dos elementos da linguagem musical, com maior aprofundamento na construção do elemento ritmo e buscando uma relação com o desenvolvimento da *performance* como um todo (desempenho vocal: afinação, compreensão melódica, expressão facial e corporal).

Chamaremos as atividades propostas para esta pesquisa de Composições Rítmico-Corporais I e II. Consideramos essas atividades como uma seqüência da atividade exploratória apresentada no capítulo anterior, pelo fato de esta ter sido a primeira proposta integrando o movimento corporal em uma divisão rítmica quaternária. Para o desenvolvimento desta pesquisa, a composição rítmica I segue propondo movimentos em uma divisão ternária e a II compreende as divisões trabalhadas anteriormente, quaternárias e ternárias, mas integrando a mesma composição de forma intercalada.

Na realização dessas atividades, propomos uma dinâmica que não se polariza em um aspecto único como a composição, mas sim em várias situações que possam promover uma ampla interação com elementos rítmico-corporais em

questão. Dessa maneira, tanto a composição rítmica I como a II integram as atividades de composição, execução, apreciação e análise em seu desenvolvimento.

Tabela 5. Composição Rítmico-corporal I

Instrumentos utilizados: movimento corporal e voz.	Conteúdos envolvidos: ritmo (divisão ternária), pulsção, subdivisão, andamento, acentuação, altura e timbre.	Estratégias: composição, execução, representação gráfica, descrição, apreciação e análise.
<p>ETAPAS DA ATIVIDADE</p> <p><i>1º MOMENTO</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Foi proposta pela professora-regente uma atividade de composição rítmica com a elaboração de movimentos corporais em uma divisão ternária. • O coro foi dividido em pequenos grupos (aleatoriamente). Assim, cada grupo compreendia em média 6-7 integrantes e faixas etárias variadas. • Cada grupo elaborou uma composição rítmica com movimentos corporais e sonoros dentro de uma divisão ternária. • Cada grupo executou sua composição rítmica corporal para os outros grupos. • Apreciação e análise com o grande grupo. <p><i>2º MOMENTO</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada grupo elaborou uma representação gráfica da composição rítmico-corporal. • Apresentação da representação gráfica elaborada por cada grupo para o grande grupo. • Descrição pelas integrantes dos grupos, da relação dos símbolos criados com os movimentos. • Execução dos movimentos criados a fim de exemplificar a representação gráfica. • Apreciação e análise pelo grande grupo. <p><i>3º MOMENTO</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrevista individual, a partir do Método Dialético-Didático, com as integrantes dos grupos. 		<p>ASPECTOS DE ANÁLISE</p> <ul style="list-style-type: none"> • O processo de composição coletiva: a elaboração de movimentos na divisão ternária. • Agrupamentos e acentuações. • A <i>performance</i> no processo: apreciação e análise das composições rítmico-corporais. • O processo da representação gráfica das composições rítmico-corporais. • A noção de compasso. • O fazer e o compreender: o movimento corporal, a representação gráfica e a divisão ternária. • A tomada de consciência: a relação som-movimento na construção do conceito ritmo.

Tabela 6. Composição rítmico-corporal II

Instrumentos utilizados: movimento corporal e voz	Conteúdos envolvidos: ritmo (divisões ternária, quaternária, de cinco e sete tempos), pulsação, subdivisão, andamento, acentuação, altura e timbre	Estratégias: composição, execução, representação gráfica, descrição, apreciação e análise.
<p>ETAPAS DA ATIVIDADE</p> <p><i>1º MOMENTO</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Foi proposta pela professora-regente uma atividade de composição rítmica com a elaboração de movimentos corporais intercalando divisões ternária e quaternária. • O coro foi dividido em pequenos grupos (aleatoriamente). Assim, cada grupo compreendia em média 6-7 integrantes e faixas etárias variadas. • Cada grupo elaborou uma composição rítmica com movimentos corporais e sonoros dentro das divisões propostas. • Cada grupo executou sua composição rítmica corporal para os outros grupos. • Apreciação e análise com o grande grupo. <p><i>2º MOMENTO</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada grupo elaborou uma representação gráfica da composição rítmico-corporal. • Apresentação da representação gráfica elaborada por cada grupo para o grande grupo. • Descrição pelas integrantes dos grupos, sobre a relação dos símbolos criados com os movimentos. • Execução dos movimentos criados a fim de exemplificar a representação gráfica. • Apreciação e análise pelo grande grupo. <p><i>3º MOMENTO</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrevista individual, a partir do Método Dialético-Didático, com as integrantes dos grupos. <p><i>4º MOMENTO</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada grupo ajudou os outros grupos a compreenderem sua composição a partir da execução. • Montagem da composição rítmico-corporal pelo grande grupo para integrar ao repertório atual. 		<p>ASPECTOS DE ANÁLISE</p> <ul style="list-style-type: none"> • O processo de composição coletiva: a elaboração de movimentos nas divisões ternária, quaternária, cinco e sete tempos. • Agrupamentos e acentuações. • A <i>performance</i> no processo: apreciação e análise das composições rítmico-corporais. • A representação gráfica das composições rítmico-corporais. • Agrupamento, acentuações e compasso. • Apresentação, descrição e execução para o grande grupo. • A relação ritmo – grafia – movimento. • Entrevistas individuais. • A tomada de consciência: a relação som-movimento na construção do conceito ritmo. • O aprendizado em grupo: a construção da performance. • A <i>performance</i> no palco: também um processo.

A Composição Rítmica II apresenta-se mais ampla, no sentido de compreender mais três momentos. Estes resultaram da vontade de nossas alunas-cantoras de integrar as composições rítmicas-corporais dessa atividade ao repertório do grupo.

4.2.2 Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada durante os encontros semanais com o grupo. As atividades que serviram de análise para a pesquisa sofreram intervenção pedagógica, observação e entrevistas. Assim, definimos o material para análise da seguinte forma: a) processo de composição dos grupos: interações e conflitos cognitivos entre as integrantes; b) apresentação da composição rítmica corporal para os outros grupos; c) representação gráfica da estrutura rítmica e dos movimentos corporais elaborados; d) apresentação e explicação da representação gráfica de cada composição para os outros grupos; e) entrevista clínica individual; f) *performance* do grande grupo.

Como já mencionamos sobre a nossa opção pela utilização do Método de Aprendizagem (Dialético-Didático) no desenvolvimento desta pesquisa, utilizamos, além da observação sistemática e intervenção pedagógica, a Entrevista Clínica piagetiana na coleta de dados individual.

A importância da utilização do Método de Aprendizagem (ou Dialético-Didático) mesclado ao método clínico favorece uma análise crítica do pesquisador diante da observação, ação e reflexão, já que essa técnica de investigação se caracteriza-se por uma atitude de não-influência nas respostas do sujeito, ou seja,

o pesquisador atua como um condutor, o que significa uma dinâmica de mútua aprendizagem na interação professor/pesquisador-aluno diante da pesquisa na prática pedagógica.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A fim de acompanhar o processo, ao longo do plano de ação, fomos observando, relatando, filmando e entrevistando nossas alunas-cantoras. Assim, buscamos compreender neste capítulo, a partir de nossa observação e intervenção, a implicação da criação de movimentos corporais na construção do conceito de ritmo. Dessa forma, estaremos contemplando a análise conforme a trilogia proposta, cognição-música-corpo, e para isso nos valem das idéias de alguns autores e de Piaget. Deste, referimo-nos principalmente às obras *Tomada de Consciência e Fazer e Compreender*, com o objetivo de favorecer a análise e a compreensão de como nossas alunas-cantoras apropriam-se do conceito de ritmo a partir do movimento corporal integrado ao fazer musical criativo.

Os termos musicais que utilizaremos durante a apresentação e a análise dos dados referem-se ao elemento ritmo e à estrutura. Quando nos referirmos ao termo ritmo ternário ou quaternário, usaremos também como sinônimo compasso, divisão ou agrupamentos ternários e quaternários. Contudo, estamos cientes do amplo leque de aspectos que estão envolvidos no conceito de ritmo propriamente dito. Mesmo assim, evitamos uma fragmentação desses aspectos a fim de categorizar quais alunas compreendem este ou aquele elemento. Portanto, como os sujeitos desta pesquisa compreendem uma faixa etária variada (11 – 18 anos), acompanhamos de que forma estão desenvolvendo-se musicalmente nesse processo, apontando alguns aspectos que se salientam e que consideramos interessantes apresentar e discutir.

Dividiremos a apresentação e a análise dos dados em dois momentos principais: composição rítmica corporal I e composição rítmica corporal II. Seguiremos a mesma seqüência na apresentação dos dados das duas composições; porém, ocorreu um diferencial entre elas, o qual já apresentamos nas tabelas 5 e 6. No entanto, vale retomar que a composição II apresenta mais elementos, pois foi integrada ao repertório do grupo por vontade do mesmo. Assim, na composição II teremos também a construção da *performance* como processo e como resultado final.

Para dar início à apresentação e à análise dos dados, consideramos relevante salientar o que observamos de nossas alunas-cantoras diante da primeira atividade rítmico-corporal que intitulamos “uma atividade experimental”, apresentada no Capítulo 3. A fim de fazer uma avaliação das atividades realizadas no ano de 2003, e mais especificamente sobre a composição rítmico-corporal, elaboramos uma entrevista em forma de questionário com o objetivo de investigar se essa atividade, de alguma maneira, havia favorecido a idéia de pulsação e compasso. Assim, diante das respostas das meninas e da execução da composição rítmico-corporal de todo o grupo, observamos uma possível implicação quanto ao desenvolvimento rítmico-musical de nossas alunas-cantoras. Quanto à pulsação, ao compasso e à variação de andamento, na execução (*performance*) da composição rítmico-corporal pelo grande grupo, observamos que tanto as meninas mais novas como as mais velhas demonstraram uma compreensão em nível prático: o grupo como um todo executava de forma precisa os movimentos. Quanto à conceituação da pulsação e do compasso, observamos um diferencial nas respostas das alunas-cantoras mais velhas em relação às mais

novas. Desempenhavam corporalmente de modo semelhante, mas compreendiam conceitualmente de maneira diferenciada. Parece-nos que os progressos da ação na execução rítmico corporal não corresponderam aos da conceituação do grupo como um todo. Pode ter havido uma tomada de consciência dessas alunas em relação à coordenação de suas ações corporais integradas à música; porém, observando as respostas das meninas, verificamos que a maioria delas encontravam-se ainda em um processo de construção do elemento ritmo em nível conceitual.

Podemos dizer que este foi o ponto de partida, pois observamos um grande envolvimento de nossas alunas-cantoras nessa primeira atividade de composição rítmico-corporal, a qual parecia ter favorecido a reflexão sobre a estruturação rítmica, bem como aspectos referentes ao próprio corpo envolvido no processo. A partir disso, iniciamos as composições rítmicas I e II para a realização desta pesquisa, no sentido de nos aprofundarmos nessa relação ritmo-movimento corporal. Dessa forma, a partir do uso do movimento corporal aliado ao fazer musical criativo, buscamos compreender as suas possíveis contribuições para a compreensão do conceito de ritmo e para o desenvolvimento da *performance* em nossa proposta de canto coral. Portanto, atribuímos a essa estratégia um valor especial no sentido de favorecer a unidade do grupo e o desenvolvimento performático do conjunto.

Apresentaremos, a seguir, as atividades realizadas com o grupo, detendo-nos em cada etapa do processo e propondo uma reflexão sobre os aspectos implicados.

5.1 Composição Rítmico-corporal I

O propósito desta atividade foi trabalhar o ritmo ternário a partir da elaboração de movimentos corporais em uma atividade de composição coletiva. O grande grupo (coral) foi dividido em quatro grupos pequenos. O grupo A com cinco integrantes, o grupo B com oito, o grupo C com seis e o grupo D com sete. Os grupos foram formados pela professora-regente, que procurou misturar as faixas etárias variadas com o objetivo de promover também a integração entre as componentes do coro. Como o grupo compreende uma faixa etária entre 11 e 18 anos, consideramos importantíssimo proporcionar a integração das mais antigas com as mais novas e as de mais idade com as de menos idade.

Assim, foi proposto que cada grupo criasse movimentos corporais e sons vocais dentro de uma divisão ternária, sem delimitar o número de compassos.

5.1.1 *Primeiro Momento: O Processo de Composição Coletiva*

Durante o processo de composição rítmico-corporal, observamos o quanto essa atividade favorece a integração do grupo, a reflexão sobre os elementos musicais envolvidos e a construção individual destes, possibilitando uma riqueza de elementos para a análise. O momento em que estão criando em conjunto é fascinante. As alunas-cantoras envolvem-se de tal maneira na atividade, que nos sentimos, como propõe Schafer (1991), como se estivéssemos trabalhando para nossa própria extinção como professor-regente. Isto porque as alunas-cantoras sentem-se autônomas na realização desse trabalho, criando, trocando idéias com

as colegas e chegando a um acordo comum. Contudo, durante esse processo de elaboração de movimentos corporais pelos grupos, estamos circulando, observando, filmando e tornamo-nos disponíveis para as dúvidas que surgirem.

Geralmente, quando propomos essas atividades de composição em grupo, as alunas podem escolher entre diversos espaços dentro ou fora da sala. Os grupos resolveram permanecer na sala e construíram suas composições rítmico-corporais em meio a um turbilhão sonoro de discussões, movimentos e sonoridades corporais. O que nos chamou a atenção foi a não-interferência de todas essas sonoridades na concentração dos grupos. Todas as componentes mantiveram-se concentradas e participativas, como se estivessem absolutamente isoladas de qualquer possível interferência.

Na formação dos grupos, as meninas mais novas misturam-se com as mais velhas e não há nenhuma reclamação quanto a essa modalidade de organização. Cada grupo apresenta uma ou mais líderes que assumem a coordenação da atividade, o que não representa serem as mais velhas, e sim as mais participativas e menos inibidas. Observamos que todas participam da elaboração dos movimentos, mas são as líderes que conduzem a atividade sem ditar as regras ou sem querer firmar suas idéias, apenas coordenando.

Antes de entrarmos nessa atividade com a elaboração de movimentos corporais em uma divisão ternária, já vínhamos identificando com nossas alunas-cantoras, nas músicas do repertório e na realização de alguns exercícios de caminhada, palmas e sons vocais para que pudessem sentir a condução praticamente cíclica do ritmo ternário. Entretanto, quando observávamos os grupos trabalhando, percebíamos que os grupos C e D estavam confusos quanto

à acentuação e à movimentação desse ritmo. Parecia não haver uma relação imediata entre ritmo e movimento corporal, entre o movimento cíclico ternário como um todo. Dessa forma, acentuavam e alongavam justamente o terceiro tempo, (1 2 **3**) sugerindo-nos uma divisão quaternária. A partir desse momento, seguimos intervindo dialeticamente, a fim de promover a coordenação de ações dos movimentos realizados e tomadas de consciência sucessivas em direção à conceituação do ritmo ternário. A importância aqui do papel de professor-regente, foi a de não apontar a problemática em questão, mas sim favorecer a partir de outras formas de interação, a compreensão da estrutura ternária.

5.1.1.1 A performance no processo: apreciação e análise das composições rítmico-corporais

Na seqüência, foi pedido para cada grupo apresentar ao grande grupo sua composição rítmico-corporal e após abria-se para comentários. Assim, enquanto um grupo apresenta, os outros apreciam. Algumas meninas dos grupos que estavam assistindo perceberam que os grupos C e D, citados antes, apresentavam uma acentuação diferenciada dos outros dois grupos (A e B). Essa acentuação diferenciada correspondia a um acento maior no terceiro tempo e não no primeiro. Por vezes, essa acentuação forte correspondia ao primeiro e ao terceiro tempos, o que também poderia implicar em uma anacruse em um compasso quaternário. Então, pedi que os grupos que assistiam fizessem a

contagem enquanto os grupos executavam suas composições rítmico-corporais, mas isso não funcionou, porque a seqüência dos movimentos não se encaixava na divisão ternária. Os grupos C e D, cada um no seu respectivo momento de apresentação, executaram a composição diversas vezes, mas não foi possível encaixar os movimentos à divisão proposta. Assim, as alunas compreenderam que a sua contagem não encaixava no ritmo ternário. Os grupos A e B não demonstraram dúvidas em relação às acentuações da divisão ternária. Além disso, o grupo B buscou uma interação entre as colegas durante os movimentos, ou seja, no decorrer da composição batem a mão na mão da colega ao lado (4º compasso), fazem uma seqüência de movimentos intercalados que se complementam (5º e 6º compassos) e formam um túnel braço com braço (8º compasso).

Percebemos que cada grupo funciona como uma unidade, pois as alunas-cantoras regulam-se entre si, coordenando seus movimentos corporais aos das colegas. Portanto, na ação prática de executar os movimentos, cada grupo torna-se um único indivíduo que se regula a partir das tomadas de consciência em nível prático, já que nessa ação corporal conjunta agem sobre o grupo e sobre si mesmas. O eu e o outro passam a integrar a mesma ação, no mesmo tempo e espaço.

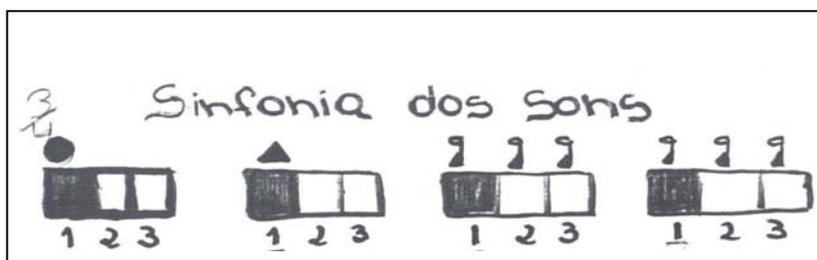
Logo, a *performance* está presente no processo, pois há uma busca pela precisão rítmica, por movimentos precisos que integram o tempo proposto, acrescentando-se a isso o trabalho resulta da autoria de cada grupo e de cada indivíduo participante. Partimos, então, para a representação gráfica das composições rítmico-corporais.

5.1.2 Segundo Momento: A Representação Gráfica das Composições Rítmico-Corporais

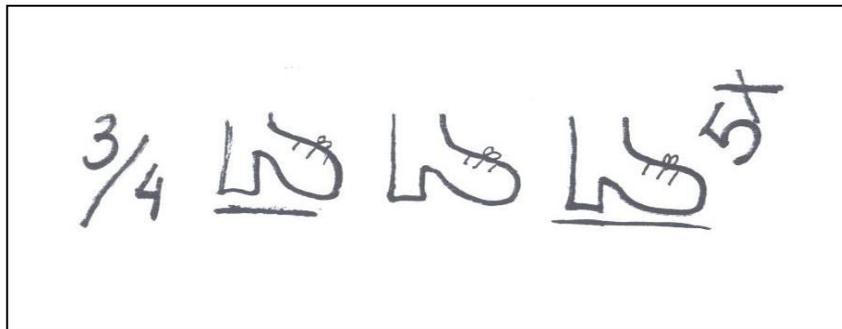
Dando seqüência à atividade, os grupos novamente reunidos procuram encontrar meios para registrar os movimentos dentro da divisão proposta. Partimos, então, para a construção da representação gráfica das composições rítmico-corporais.

Dispostos na mesma sala, sentam-se no chão com uma cartolina e canetas para iniciar a representação gráfica. As integrantes de cada grupo discutem sobre as formas gráficas que vão utilizar para representar cada movimento. Realizam os movimentos na seqüência, repetidas vezes, e então fazem o registro gráfico destes. Todos os grupos, já procuram estruturar sua representação gráfica em um agrupamento ternário, inclusive os grupos C e D, que apresentam dificuldade na acentuação.

O grupo D inicia a construção sua representação gráfica com um tipo de notação métrica.



Além da numeração implicada representar as divisões e os agrupamentos, procuram sempre acentuar o tempo forte pintando o primeiro quadrado. Contudo, na execução corporal, ainda não há clareza das acentuações que reforçam os agrupamentos. Já o grupo C apresenta dois tipos de acentuação no compasso ternário (1 2 3), as integrantes, tanto na execução quanto na representação gráfica, acentuam o primeiro e o terceiro tempo. Abaixo, primeiro compasso da representação gráfica do grupo C.



O grupo A, durante a representação na folha, repete várias vezes os movimentos para compreender como suas integrantes poderão distribuir os símbolos criados a fim de corresponder aos agrupamentos ternários. Assim, de forma intercalada, as integrantes desse grupo levantam-se do chão para fazer os movimentos a fim de facilitar a visualização da seqüência para, então, representá-la graficamente no papel. Essas integrantes apresentam muita clareza nas acentuações, o que parece facilitar a relação movimento-grafia-ritmo. O grupo B também constrói símbolos representando os movimentos já divididos em compassos ternários, acentuando os tempos fortes com outra cor de caneta.

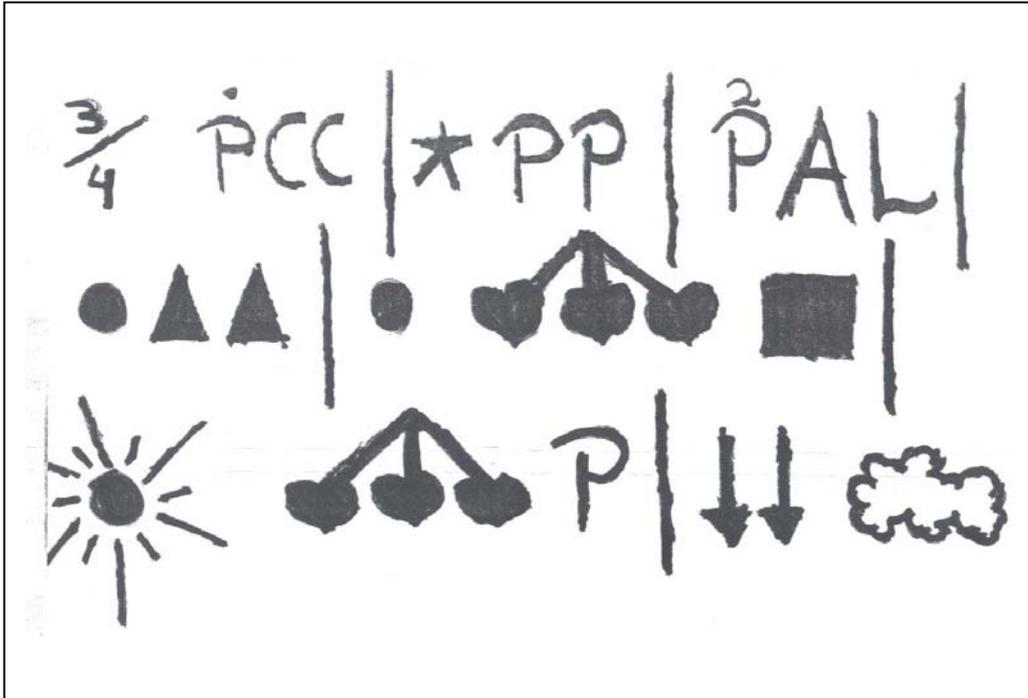
Esses dois grupos, não utilizam a numeração na representação gráfica, mas executam os movimentos sempre fazendo a contagem ternária e acentuando o primeiro tempo.

A noção de compasso que aparece na representação gráfica de todos os grupos deve-se aos esquemas que já construíram no contato com as partituras das músicas que o grupo canta, bem como aos exercícios rítmicos realizados nos ensaios.

5.1.2.1 Apresentação, descrição e execução das composições para o grande grupo

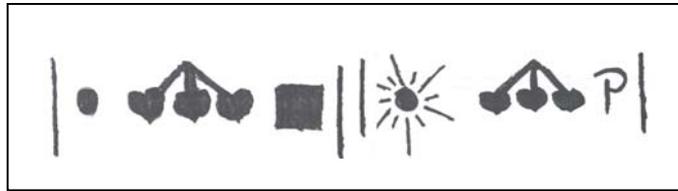
A seguir, cada grupo apresenta-se explicando e executando sua composição gráfica para os outros grupos. Na observação das explicações sobre a representação gráfica das composições, os grupos apresentaram organização e compreensão na estruturação da tarefa. Verificamos que os grupos demonstraram, a partir das hipóteses formuladas, ter tomado consciência sobre a mobilidade das durações dentro de uma estrutura rítmica. Contudo, duas problemáticas ainda se apresentam: diante do ritmo ternário proposto, as acentuações deslocadas dos grupos C e D e a representação das subdivisões que surgiram no grupo A.

Representação gráfica criada pelo grupo A:



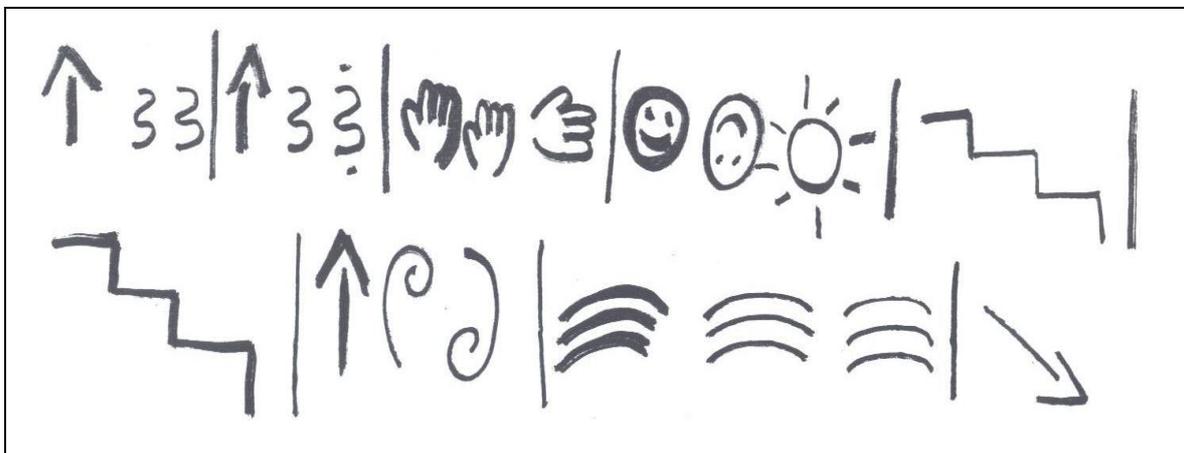
O grupo A inicia sua explicação dizendo que “como é uma divisão ternária, a gente tem aqui um símbolo para cada movimento, então tem um movimento para cada tempo nos quatro primeiros compassos” (representante do grupo). Observamos aqui a clara noção de compasso, agrupamento e divisão nessa explicação da representação gráfica. Porém, a confusão está na afirmação de que no segundo tempo do quinto compasso realizam três movimentos no segundo tempo. Na verdade, esses três movimentos (☪) não estão no segundo tempo, mas sim no primeiro.

Como representaram o quinto e sexto compassos:

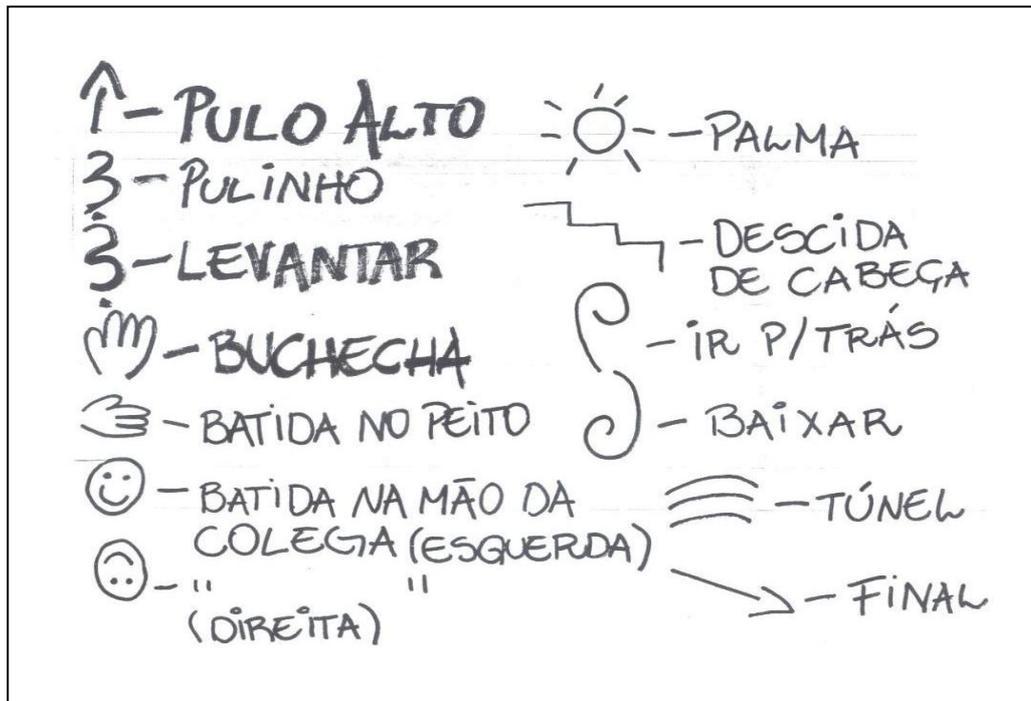


Como deveria ser a representação conforme a execução rítmico-corporal:

Representação gráfica do grupo B:



Legenda dos movimentos que representam cada símbolo:



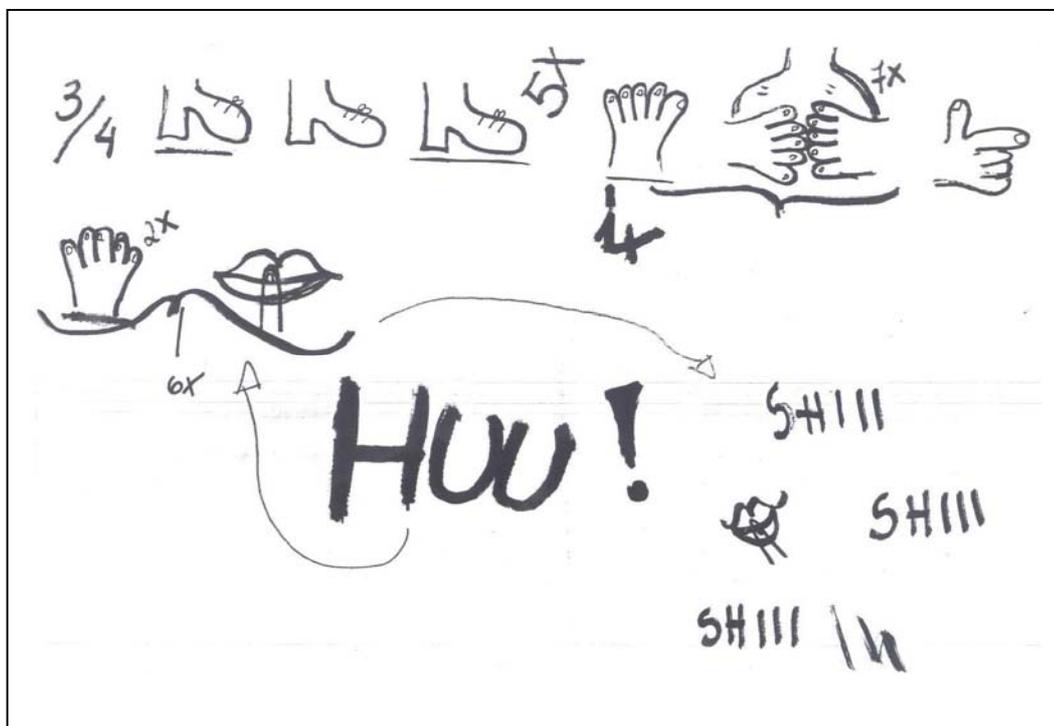
A composição rítmico-corporal do grupo B, um pouco mais extensa que a do grupo A, compreende nove compassos. Iniciam apresentando os símbolos e as legendas que criaram para representar os movimentos, ressaltando que reforçam o primeiro tempo com tinta azul para “dar mais destaque, para demonstrar que a batida é mais forte”.

Procuraram nos compassos cinco e seis representar, com um gráfico descendente, movimentos descendentes com a cabeça e corpo:



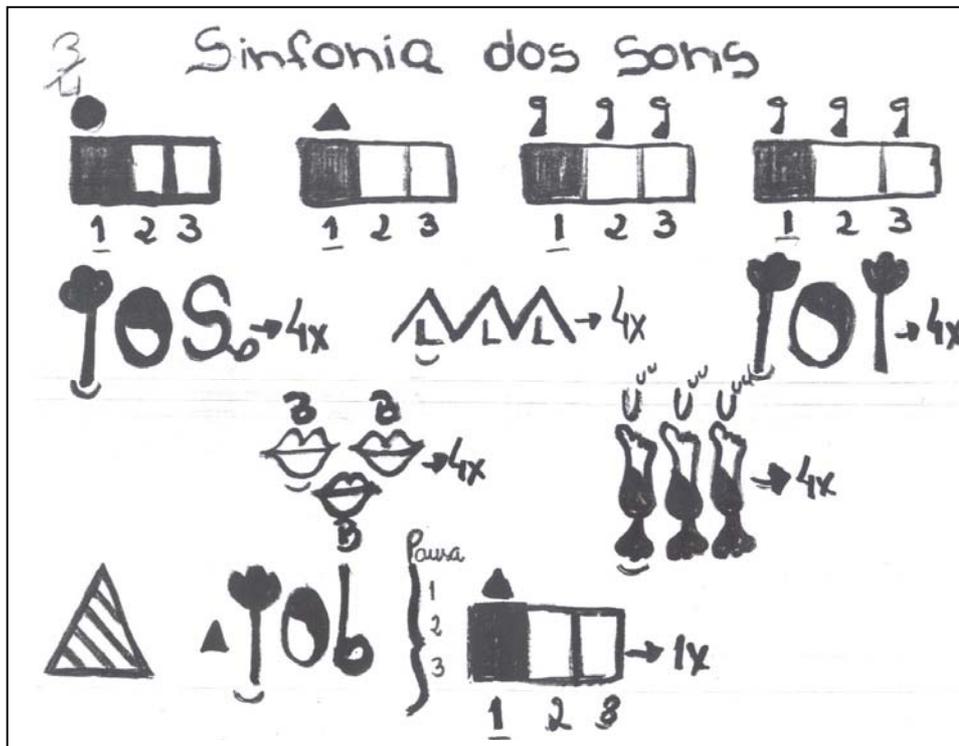
No último compasso, a flecha descendente representa um movimento corporal finalizando a composição, mas a idéia desse único símbolo representado é corresponder ao movimento realizado e não preencher os três tempos do último compasso como um símbolo de duração longa. É interessante observar que o movimento, quando realizado, não pode ser prolongado no tempo, a não ser que, depois de realizado, intencionalmente segurasse o tempo em questão. Porém, essa relação do movimento realizado prolongando o último compasso não foi possível ser realizado pelo grupo, pois as alunas não fizeram a relação da possibilidade do símbolo e do movimento representar os três tempos do compasso. Assim, não consideraram o último compasso como um inteiro, porque o movimento foi realizado no primeiro tempo e, então, acabou a composição, conforme a fala de uma das integrantes sobre o último compasso: “este aqui não consta nada, é só para finalizar nossa apresentação”. Contudo, intuitivamente o grupo espera os três tempos para desmontar a formação dos movimentos do último compasso. Dessa forma, o grupo não demonstrou preocupação em fechar a composição rítmico-corporal com três tempos, o tempo esperado foi intuitivo. Observamos aqui uma dificuldade em relacionar uma duração mais longa com apenas um movimento, já que este necessita ser abstraído em relação ao tempo que deve durar, ou seja, poderiam ter atribuído ao estático (mesma posição) uma duração maior. Nesse momento, as alunas-cantoras operaram concretamente na relação movimento-grafia-ritmo.

Representação gráfica do grupo C:

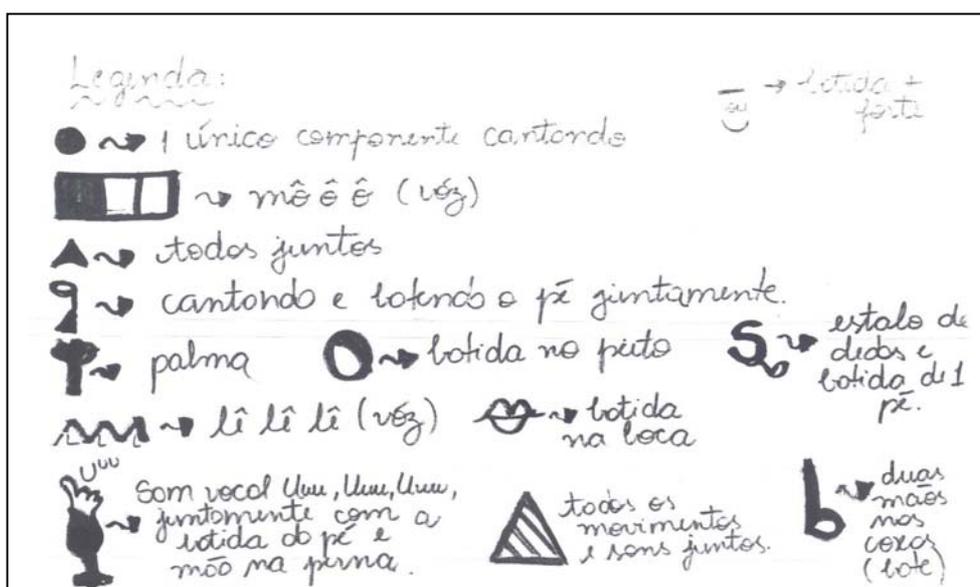


O grupo C apresentou sua representação gráfica reforçando nesta as duas acentuações que já estavam realizando corporalmente. Podemos observar nos cinco primeiros compassos, em que cada tempo é representado por uma nota, que a primeira e a terceira sempre apresentam um traço embaixo a fim de indicar as acentuações realizadas. Contudo, como todas as outras representações, esta também indica o compasso ternário pelo uso da fração $\frac{3}{4}$.

Representação gráfica do grupo D



Legenda dos movimentos que representam cada símbolo:



O grupo D é o único que utiliza numeração acompanhando a representação gráfica. Conforme Bamberger (1990), apresentam uma notação métrica na primeira linha. Na verdade, corresponde tanto à métrica quanto à figural, sendo que esta assume uma relação direta com o movimento realizado. As alunas-cantoras fizeram em uma folha a representação gráfica e na outra os símbolos com as legendas correspondentes a cada movimento. Saliem que cada símbolo representa um movimento ou um som. Assim, fazem uma sobreposição de símbolos para representar os movimentos e os sons que são executados ao mesmo tempo. No primeiro compasso, o retângulo representa o som MO-O-O executado com a voz, a bolinha em cima do primeiro tempo representa um único componente cantando e as figuras embaixo, palma, batida no peito e estalo de dedos. Seguem os compassos seguintes com vários elementos executados e representados simultaneamente.

A explicação da representação gráfica pela representante do grupo demonstrou uma coerência na relação movimento-grafia-ritmo; porém, na execução do grupo, ocorreu a mesma deformação de contagem e acentuação que com o grupo C. Na grafia, fizeram um traço abaixo do número 1 para reforçar o tempo forte, mas na execução acentuavam o terceiro tempo. Portanto, o agrupamento ternário na representação gráfica foi representado fielmente, mas houve deformação na contagem para a elaboração dos movimentos. Aqui, não há êxito da ação correspondente aos movimentos-divisão ternária. Assim, seguimos a caminho de uma reflexão sobre as ações em questão e suas relações com a divisão proposta.

5.1.3 Terceiro momento: *Entrevistas Individuais*

Todas as alunas-cantoras foram entrevistadas individualmente, utilizando-se o Método Dialético-Didático, para que pudéssemos verificar como estão estruturando o conceito de ritmo a partir das atividades desenvolvidas. Dessa maneira, objetivamos proporcionar a reflexão a partir da relação entre movimento-ritmo-grafia, a fim de favorecer as tomadas de consciência na construção do conceito de ritmo, mais especificamente na compreensão dos compassos simples, da diferenciação, dos agrupamentos e das acentuações. Apresentaremos e comentaremos algumas entrevistas com representantes dos quatro grupos que desenvolveram as atividades.

5.1.3.1 *Entrevista 1: integrante do grupo D*

Na primeira entrevista realizada com uma integrante do grupo DEB (16 anos), iniciei pedindo que executasse contando com a voz compassos ternários e quaternários alternados. Como a execução da composição rítmico-corporal dessa integrante apresentou uma deformação na acentuação do ritmo ternário, agora ocorre o mesmo problema. Ela executa o compasso quaternário acentuando o primeiro tempo e o ternário acentuando o primeiro e o terceiro. Até então, o que parece estar determinando a divisão dos compassos ternário e quaternário é apenas a contagem numérica; não há consciência do movimento cíclico do ritmo ternário na ação prática. No que diz respeito à estruturação ternária, essa aluna-cantora assimilou de modo deformante, pois está centrada em cada aspecto da

atividade separadamente, não estabelecendo entre os movimentos corporais, o ritmo proposto e a representação gráfica. Isto parece ser consequência do momento em que foram criados os movimentos, em que estes foram privilegiados em relação ao ritmo proposto. Dessa maneira, essa integrante e seu grupo executaram os movimentos de forma precisa dentro do que se propunham. No entanto, referindo-se à execução da composição rítmico-corporal, necessitam da compreensão para obter êxito na ação. O saber fazer corporal não condiz com a divisão ternária, mas havendo êxito na representação gráfica, não há relação. Assim, poderíamos classificar essa aluna-cantora no Nível II, pois toma consciência do todo, porém é intuitiva executando e descrevendo as acentuações conforme o seu ponto de vista.

DEB (16) – Como são estes dois compassos? Tu percebes alguma diferença entre eles, ou são iguais? – *A acentuação. Acho que o compasso ternário dá a sensação de vai e vem, de valsa.* – O que tu achas que define cada compasso? – *Parece que o início.* – Como tu percebes a acentuação no compasso quaternário? – *Acentuo no três, acho que é por causa do ritmo, o andamento fica melhor.* Entre esses quatro (tempos) parece que no três a intensidade é maior. – Como assim? Podes explicar? – *Não sei, acho que é por causa do ritmo. O andamento fica melhor. Eu não digo que seja o mais forte, mas entre esses quatro parece que no três tem uma intensidade maior.* – Então, como tu caracterizarias o compasso quaternário e o ternário? – *No início vem com mais força, dá uma puxada (Ex: 1 2 3 referindo-se ao ternário) então no caso acentuaria no um e no três. No quaternário o dois e o quatro são mais fracos, como se fossem sílabas tônicas [...]* Eu acho que eles são mais pertinhos, parece que tem um espacinho maior nos que são mais fortes e os outros. No compasso ternário parece que o um se prolonga mais e o dois e o três são mais próximos. No quaternário acho que não existe diferença, mas no ternário sim.

Esta parte da entrevista demonstra todo o conflito em que se encontra DEB em relação ao ritmo ternário. Contradiz-se quando aponta que a divisão ternária dá a sensação de vai e vem e, ao mesmo tempo, ressalta as acentuações no

primeiro e no terceiro tempo, as quais, quando executadas corporalmente ou cantando, descaracterizam essa sensação. Na seqüência da entrevista, peço que execute os dois ritmos (ternário e quaternário) mais rapidamente e ela executa com a voz embalando o corpo. Segui investigando sobre a impressão de sentir o primeiro tempo do ternário mais prolongado. Na verdade, essa sensação é consequência da própria acentuação, o que ela ainda não compreendeu, pois acha que talvez possa ser pelo jeito como se fala. Então, pedi que marcasse os dois ritmos novamente com os pés. Agora pude observar que representou com o corpo a sensação de vai e vem, movimento cíclico. Perguntei o que havia sentido: *Não sei, não digo que no movimento pareça mais prolongado. Não sei se é o primeiro tempo que eu puxo.*

Seguimos conversando sobre a composição rítmico-corporal do seu grupo quando ocorreu um desequilíbrio quanto às acentuações que estava fazendo no compasso ternário.

Não sei se é típico do compasso ternário acentuar a primeira batida, então nossa composição rítmica não seria ternária porque acentuamos a última. – Quando a gente fez o movimento e contou, não fechou sendo ternário. – Pedi, então, que tentasse encaixar os movimentos na contagem ternária, mas não houve êxito. Novamente executando fez corretamente caracterizando a divisão ternária. – É... acho que não fecha pelo fato de acentuar a última batida. Não fica com este movimento, tipo como se fosse dançar uma valsa.

Nesse momento, houve uma tomada de consciência em relação ao movimento cíclico da contagem e ao movimento corporal executado. A partir disso, na segunda entrevista realizada com DEB, ela apresentou maior clareza

sobre os aspectos envolvidos na estruturação rítmica. Na segunda entrevista, continuei propondo ampliar o que vínhamos discutindo sobre o ritmo ternário.

Lembra que falamos sobre o compasso ternário? – *Sim* – Poderias executar para mim? (executou com PA acentuando o primeiro tempo) – **PA** PA PA **PA** PA PA **PA** é o andamento de uma valsa. – E como vocês fizeram na composição rítmico-corporal? – *A nossa acentuação estava diferente, né? E aí ele parecia binário...acho que é...só sei que tinha uma coisa errada... deixa eu ver...* – Parece que vocês faziam movimentos e sons vocais com “MO” (demonstrou) – MO O O MO O O Acentuava o último, né? – Como é que ficaria no ternário? (executou com PA) – **PA** PA PA **PA** PA PA – E com MO? – **MO** O O **MO** O O no caso daí, ia mudar tudo, né?

A partir daqui, marquei uma pulsação por um tempo e perguntei se ela poderia identificar alguma divisão. Apontou que não, porque todas as batidas tinham a mesma intensidade. Então, perguntei o que precisaria ser feito para caracterizar uma divisão quaternária. Respondeu que precisaria dar uma intensidade maior na primeira e terceira batida e demonstrou com PA. Pedi, então, que mudasse para o ternário, ela acentuou apenas o primeiro tempo, mas acelerou a pulsação. Pedi que mantivesse o mesmo andamento e trocasse para a divisão binária. Seguimos fazendo esse exercício, intercalando ritmos quaternários, ternários e binários. DEB concentra-se na atividade e executa o que foi proposto sem dificuldade.

O que tu achas que caracteriza estes agrupamentos? Compassos? – *Acho que é a primeira batida que é mais forte* – Dentro de cada compasso, por exemplo, no ternário, tu achas que é possível subdividir os tempos? – *Como assim?* No caso, se fizesse uma coreografia, alguma coisa assim? – Na composição, vocês fizeram um movimento para cada tempo, é possível fazer mais ou não? – *Dá pra dividir cada tempo, eu acho que dá para dividir, né?* – Tens certeza? – *Porque num tempo eu posso fazer mais que uma batida. Mas que fique dentro deste tempo. Só que não precisa ser sempre a mesma coisa.* – Outra colega disse que não era

possível. – *Não?...mas eu acho que sim, Sora...não sei... Deixa eu ver, em relação aos movimentos eu acho que pode. Que nem eu posso PAPA PAPA PAPA (executou com a voz e palmas, dois PA para cada tempo) Também posso PA PAPA PA Aqui foram quatro movimentos em três tempos. – Então, é possível dividir cada tempo? – Sim, o tempo é divisível, porque num tempo eu posso ter dois meios tempos.*

Podemos observar aqui que a relação movimento-ritmo foi internalizada, proporcionando a generalização para outras situações. A visualização do movimento e sua representação mental favoreceram a compreensão da divisão do tempo e o movimento com o corpo a sensação cíclica do ritmo ternário.

Parecer da aluna sobre a utilização de movimentos corporais na composição rítmica:

“Facilita, pois utilizando o corpo a intensidade dos movimentos dá mais clareza para poder entender, mas antes disso acho necessário a compreensão rítmica através da pronúncia e da batida de palmas e pés – porque já fixa a idéia do compasso, sendo ele binário, ternário, quaternário, etc... Depois de termos compreendido bem como é cada um, os movimentos serão mais fáceis, pois haverá uma coordenação e concentração maior, além de entender. E é mais fácil ver as diferenças de determinadas composições rítmicas – os erros são notados mais rápido. Assim, para montar uma composição envolvendo sons e movimentos, é melhor se houver uma compreensão rítmica antecipada – através da compreensão sonora e junto com as batidas.”

5.1.3.2 Entrevista II: integrante do grupo C

A composição rítmico-corporal do grupo C também apresentou problemas na contagem ternária, como já apresentamos antes. Assim, na primeira entrevista com a integrante EST (13 anos) já aparece um posicionamento favorável em

relação à contagem deslocada que haviam feito tanto na execução da composição rítmica quanto na representação gráfica. Dessa maneira, iniciei a entrevista pedindo que demonstrasse quatro compassos quaternários e quatro ternários da forma que quisesse, a fim de retomar as questões tratadas anteriormente. A aluna executou os compassos contando os tempos com a voz. Na execução dos compassos quaternários, fez uma pausa entre eles mas no ternário não; executou fazendo a acentuação no primeiro tempo.

Tem diferença entre eles ou não? – *Tem, no quaternário tem uma nota a mais que no ternário, por exemplo, o quaternário é tudo uma batida igual, no ternário o um (tempo) é mais forte e mais prolongado.* – Faz com palmas o ternário – (executa acentuando o primeiro tempo, dando a sensação de movimento cíclico). – Como foi a composição rítmica que vocês (o grupo) fizeram? – *Foi uma composição ternária, só que deu um probleminha que faltou as batidas, a acentuação.* – E como tu percebeste isto? – *Depois que eu olhei o desenho (representação gráfica), fui fazer que nem tava desenhado, daí eu percebi que era como 1 2 3 4.*

Aqui, a representação gráfica teve um papel fundamental na tomada de consciência sobre as acentuações que estavam realizando. A reflexão sobre a representação gráfica e sua relação com a execução corporal favoreceram a tomada de consciência, promovendo uma transformação dos esquemas de ação em operações. Portanto, nesse caso, a conceituação passou a exercer um papel importante para o êxito da ação em questão. Segundo Piaget, “[...] é a lógica do indivíduo e as explicações físicas que ele obtém através delas que modificam as ações, fornecendo-lhes novos meios até então não utilizados” (1978, p.173). Dessa forma, a implicação do compreender a nível conceitual vem favorecer a coordenação de ações do sujeito, promovendo novas tomadas de consciência em

direção ao êxito da ação prática. Contudo, o nível de conceituação sempre se dará conforme o nível de abstração em que o sujeito se encontra.

Segui a entrevista pedindo que executasse com a voz os primeiros compassos da composição rítmico-corporal do grupo, $\frac{3}{4}$ . Executou vocalmente com TUM, acentuando o primeiro e o terceiro tempo de acordo com a representação gráfica **TUM** TUM **TUM** (**1** **2** **3**).

Essa contagem foi a que vocês fizeram? – *Sim foi o que a gente fez batendo os pés.* – Se tu não tivesses feito essa representação da composição e discutido e explicado para os grupos, seria possível se dar conta de como estava ocorrendo a contagem ternária? – *Eu acho que não me dei conta, é que eu pensei que compasso ternário seria só bater, que nem 1 2 3, sem essa de que a primeira tinha que ser mais forte, eu achava que tinha que bater só três vezes. E assim eu percebi que a primeira tinha que ser mais longa e mais forte.* – E como tu percebeste isto? – *Foi olhando o desenho e fazendo que nem tava no desenho e aí eu me dei conta que tava errado.* – Então, se esta contagem não representa o compasso ternário, qual seria? - *Eu acho que seria o quaternário só que aí faltaria uma batida.* – (exemplifica com TUM)

A aluna compreendeu parcialmente o movimento cíclico do compasso ternário, confirmando que sua composição rítmico-corporal não se encaixava nessa contagem. Resta ainda uma dúvida quanto ao prolongamento do primeiro tempo, que por representar uma acentuação mais intensa parece ter uma duração maior. Observei que isto parece resultar mais da execução vocal, pois, quando o primeiro tempo é acentuado, o som vocal em consequência da acentuação é prolongado, preenchendo um maior espaço de tempo até a próxima execução. Já com batidas de palma, ou pés, essa sensação se perde, porque o som produzido por esses movimentos dura somente o tempo que foi executado. Assim, na próxima entrevista retomamos essa questão.

Podes executar para mim uma divisão ternária? – (executou vocalmente acentuando corretamente) – O que tu precisas fazer para dar a sensação de divisão ternária? – *Eu tive que deixar o primeiro tempo mais longo e mais forte e os outros dois mais curtos e fracos.* – Tu achas que o primeiro é mais longo? – *Sim, imagino uma roda aí fica o primeiro mais longo.* – Se tu bateres o pé junto, como fica? – (executa batendo com os pés) – *Ah é... Ficam todas iguais.* – Porque agora o primeiro tempo é igual aos outros? – *É que batendo na perna eu escuto e antes eu não tava prestando atenção nisso.* – Então, como é bater na perna ou fazer com a voz? – *É que fazendo com a voz assim, eu fazia o que eu pensava, batendo na perna eu escutei como é o certo... assim.* (executou batendo na perna). – O que tu achas que caracteriza os agrupamento em geral? Compassos? – *Agora eu percebi assim, o que muda é o que tu bate mais forte, o que vai diferenciar um do outro.*

O uso do movimento de bater na perna favoreceu a compreensão da distância entre um tempo e o outro, o que desencadeou a compreensão sobre o tempo forte na definição das divisões. Diante disso, EST tomou consciência da mobilidade da acentuação na definição dos agrupamentos rítmicos, o que gerou a transformação da ação prática. A coordenação das ações efetuou-se ao nível da ação prática e da conceituação. Sobre a subdivisão dos tempos, a aluna-cantora demonstrou estabelecer relações entre as durações de tempo do som.

Posso dividir cada tempo de um compasso? – *Pode sim, com meios tempos.* – Tens certeza disso? – *Sim.* – Então, só meio tempo? – *Não, tem de 1/4 de tempo, tem 1/8 de tempo.*

EST demonstra compreender as subdivisões do tempo, porque já fez aulas de teclado e sua professora já havia lhe falado sobre isso. Na seqüência de nossa conversa, observei o quanto seu conhecimento musical, a partir da experiência trazida das aulas de teclado, estava fragmentado, todos os elementos foram abordados isoladamente, dando ênfase à memorização e repetição.

Parecer da aluna sobre a utilização de movimentos corporais na composição rítmica:

“Eu acho que desenhando os movimentos juntos aos compassos auxilia a entender melhor eles, pois auxiliam a memorizar os mesmos, desenhando e inventando coreografias. É um meio de aprender os compassos de forma divertida e descontraída.”

5.1.3.3 Entrevista III: integrante do grupo B

Esta integrante do grupo B (ASS, 16 anos) demonstrou operar formalmente em relação á estruturação rítmica. Na elaboração dos movimentos e na representação gráfica do seu grupo, não haviam apresentado confusão em relação às acentuações.

Podes demonstrar, como quiseres, um compasso ternário, binário e quaternário – (a aluna demonstrou com palmas, acentuando de forma a definir os agrupamentos binários, ternários e quaternários). – O que tu entendes por compasso? (mostrou na representação gráfica do seu grupo que compasso era cada divisão). – *É uma divisão que tem tempos dentro, batidas, movimentos.* – E quando eu falo de divisão ternária? – *É quando a divisão é de três tempos.* (demonstrou fazendo um triângulo com o dedo e contando.) – O que tu achas que caracteriza um compasso de três tempos e de quatro tempos? – *A intensidade da batida.* (demonstrou novamente com o dedo acentuando o primeiro tempo do compasso ternário e o primeiro do quaternário) – Como, então, tu conseguirias identificar se uma música está num compasso ternário ou quaternário? – *Precisa ter uma batida que marque que dê uma entrada... não seria uma entrada, mas uma mais forte que dê para mim identificar quantas vem depois... até a mais forte.*

Nessa conversa, observamos claramente um nível de conceituação bem mais complexo do que nas entrevistas anteriores. A aluna apresentou muita clareza em relação aos intervalos de tempos entre as batidas, tanto na explicação verbal quanto na execução corporal. Na segunda entrevista realizada com essa aluna-cantora, entramos em questões referentes às subdivisões dos tempos e à relevância do uso do movimento para a compreensão das mesmas.

É possível subdividir cada tempo de um compasso? – *Sim, é possível.* – Tu achas que seria mais fácil entender essas subdivisões fazendo TÁ, TÁ, TÁ com a voz ou com movimento corporais? – *Eu acho mais fácil sempre começar com o corpo, com o movimento, aí depois ir para os pa, pa, pa, e depois ir para a música. Porque às vezes tu tá na música e tu não sabe o que é esta divisão, o que é isto que tu tá fazendo, e assim se tu coloca mais no movimento, que nem é de 2, dois movimentos dentro de um tempo, bate duas vezes o pé é mais fácil identificar. Eu acho que o movimento melhora.*

Talvez ASS já tivesse esquemas que facilitaram a relação dos movimentos corporais à divisão rítmica. Porém, mas com certeza, a construção do conceito de ritmo ocorreu no processo de reflexão sobre o que havia sido realizado, possibilitando tomadas de consciência e generalizações.

Parecer da aluna sobre a utilização de movimentos corporais na composição rítmica:

“Acho que o trabalho realizado antes em grupo se torna mais fácil, e usando movimentos com o corpo também, pois às vezes usando só a voz, não nos damos conta do que realmente estamos fazendo. E transportando-os para o corpo se torna muito mais fácil pelo fato de vermos o que estamos fazendo e participando da criação dos movimentos para depois encaixarmos dentro dos seus devidos compassos. Pois, se participamos e ajudamos na sua montagem, eles se tornam muito mais fácil de entender”.

5.1.3.4 Entrevista IV: integrante do grupo A

O grupo A foi o único que subdividiu os tempos de dois compassos de sua composição rítmico-corporal e procurou representar graficamente. Entrevistando as integrantes desse grupo, verifiquei a dificuldade em compreender em que espaços de tempo situavam-se os movimentos executados nessas subdivisões. Apresentarei a entrevista da integrante MAR (18 anos), que, mesmo sendo a de mais idade do grupo, também não havia compreendido em que momento temporal do compasso estavam distribuídos os movimentos que realizaram. Contudo, estava em dúvida quanto à execução dos movimentos e contagem. Observamos que ocorre aqui o que aponta Bamberger (1994), no seu diálogo entre MET e MOT, que a experiência da audição é particular e interna, implicando, nesse caso, a representação de uma escuta internalizada conforme a impressão que se tem do todo, do conjunto. Assim, para que possamos compreender de que maneira estavam pensando quando estruturaram a representação gráfica, novamente apresentarei os dois compassos em questão.



Tu achas que esses três movimentos encontram-se no lugar certo ou não? – *Eu acho que elas deveriam estar aqui ● e aqui ☀* (aponta ao lado da primeira e da

segunda figura) – *Porque quando eu faço um eu já bato na perna* (demonstra batendo na perna) – Faz novamente contanto e prestando atenção no movimento do tempo dois. (executou várias vezes, fazendo corretamente o movimento correspondente ao tempo dois, sem dar-se conta de sua localização) – Sugeriu que fizesse novamente enquanto eu realizava a contagem ternária. – *Pois é...parece que tem duas batidas dentro do tempo dois.*

A partir dos movimentos realizados, MAR inicia um processo de tomadas de consciência, regulando suas ações e compreendendo a localização exata dos movimentos no tempo. Integrando o nível III, em que há a possibilidade de operar formalmente sobre o objeto em questão, ainda encontra-se em um processo rumo à conceituação do elemento ritmo. Assim, após várias repetições e reflexões sobre a forma como os movimentos se dispõem nos tempos, compreende, enfim, que os dois movimentos integrados no segundo tempo, na verdade, encontram-se na segunda metade do primeiro tempo.

Então, pedi que representasse novamente os movimentos dentro dos tempos, da maneira como que estava compreendendo. Para isso, desenhei um grande retângulo representando um compasso e dividido nos três tempos.

MAR fez a seguinte divisão e disposição dos movimentos:



Na forma convencional:

1º tempo	2º tempo	3º tempo	

Este foi um momento importante, pois possibilitou a visualização dos movimentos distribuídos nos tempos dentro do compasso. Sobre esse aspecto, a aluna-cantora afirmou que para atender as divisões e subdivisões:

“É muito interessante dividir em quadrinhos e mostrar que dentro de cada tempo pode haver mais de uma batida ou movimento no caso das coreografias”.(demonstrou graficamente).

X	X	X	
---	---	---	--

Neste compasso ternário, eu tenho uma batida em cada tempo. Porém, pode haver duas batidas no primeiro tempo ou em outro e o compasso continuará sendo ternário. (representa novamente para exemplificar)

x	x	X	X
---	---	---	---

Essa representação eu acredito que facilita o entendimento, juntamente com os movimentos corporais.

Ocorre aqui a tomada de consciência sobre a subdivisão dos tempos no compasso. Assim, seguimos na segunda entrevista abordando aspectos voltados à escrita formal e à sua representação a partir de figuras convencionadas, bem como outras possíveis subdivisões.

MAR, mesmo sendo a integrante de mais idade do coro, também se encontra em um processo rumo à conceituação do elemento ritmo em um nível mais complexo. Mostra-se interessada em compreender as figuras de notas, as fórmulas de compasso e os compassos compostos. Necessita ir além, pois sua capacidade de abstração baseia-se na reflexão, na possibilidade de formular hipóteses e verificá-las mentalmente. Portanto, sua entrevista ampliou o campo de reflexão que vínhamos desenvolvendo até agora. As divisões e subdivisões foram generalizadas às músicas do repertório, buscando exemplificar as questões rítmicas em análise.

Parecer da aluna sobre a utilização de movimentos corporais na composição rítmica:

“Com o corpo é bem mais fácil entender as divisões, porque se estamos fazendo um movimento tu percebe que tu fez mais de um movimento em 1 tempo, se tu for só pensar nisso, acho mais fácil”.

“Eu acredito que trabalhar em grupo é muito importante e facilita o aprendizado. Fazer coreografias e exercícios que envolvam o ritmo é fundamental pra entender música, porém o trabalho ‘individual’ também é relevante. Além de criar coreografias e separar o coro em grupos para isso, é importante a questão teórica da música (ritmo). Por exemplo, quando os grupos montam as coreografias e as representam no papel, com figuras e compasso, é interessante que a professora explique o porquê daquela divisão, o que está errado e como é o correto. Mas, para isso ser produtivo e ajudar no aprendizado é necessário a participação de todas as pessoas do grupo. Eu percebo que muitas vezes, principalmente as integrantes mais novas, preferem que quem já sabe e tem mais facilidade faça as coisas. No meu grupo, por exemplo, todas participaram e sugeriram movimentos. Porém, na hora de escrever ninguém queria ou, mesmo que quisessem, não sabiam por onde começar e como organizar aquele movimentos para representá-los por símbolos. E, principalmente, notei que a maior dificuldade foi dividir os movimentos e escrevê-los nos compassos. Geralmente as gurias novas preferem criar os movimentos e resta para as veteranas escrevê-los.

Como nos grupos nem todos participam na hora de fazer a representação escrita dos movimentos, alguns exercícios individuais também ajudam para aprender e entender as divisões, os tempos, as pausas, etc. Enfim, algumas tarefas individuais ou mesmo o acesso a textos é importante, pois com a leitura já se tem

uma noção maior e depois no trabalho em grupo fica mais fácil. Ou também cada integrante cria um trecho, escreve e depois o grupo se reúne e junta. Dessa forma, todas terão que criar e irão entender melhor “.

Em seu depoimento sobre a utilização de movimentos corporais, a aluna apontou outras questões que considera relevantes, como a importância do trabalho em grupo e a integração de diferentes faixas etárias. Sobre esse aspecto, verificamos a importância de promover no grande grupo momentos que possibilitem a integração entre as idades. Isto possibilita o conflito entre idéias e a auto-regulação entre as integrantes a fim de um resultado comum. É um espaço favorável ao exercício da autonomia: mesmo que, as mais novas se baseiem nas mais velhas, há a possibilidade de colocarem suas idéias em algum momento de todo o processo. Dessa forma, estaremos também privilegiando a individualidade no sentido de favorecer a participação ativa das mais tímidas, de um olhar mais direcionado do professor-regente não só sobre o grande grupo coral, mas em fragmentos menores, como também individualmente. Quando MAR comenta sobre a importância do trabalho individual, verificamos que se refere às entrevistas sobre a composição rítmico-corporal, as quais, abordando o Método Dialético-Didático, favoreceram a compreensão de muitas questões que não estavam claras. Outro aspecto relevante a ressaltar, abordado pela aluna, é a importância das atividades criativas para o aprendizado musical, explicitando a necessidade de ir além de uma reprodução, transcendendo o formal, o imposto, o acabado, autorizando-se a construir com as próprias idéias um espaço de produção musical.

5.2 Composição rítmico-corporal II

Dando continuidade à pesquisa, propomos a composição rítmico-corporal II a fim de retomar os compasso ternário, bem como abrir para outras divisões, integrando-as na mesma composição. Assim, seguindo as mesmas etapas da composição anterior, as alunas deveriam criar movimentos corporais, mas agora intercalando divisões variadas. Outra vez, os grupos foram formados aleatoriamente em relação à faixa etária e assim, como não apresentam a mesma formação da atividade anterior, serão identificados por números de I a V. O grupo I com seis integrantes, o grupo II com sete, o grupo III com cinco, o grupo IV com sete e o V com cinco.

5.2.1 O Processo de Composição Coletiva

Nossas alunas-cantoras executaram essa atividade como anteriormente, com muito envolvimento e entusiasmo. Todos os grupos instalaram-se na mesma sala para realizar a elaboração dos movimentos corporais de acordo com o proposto. As divisões que compreenderam as composições foram as binárias, ternárias, quaternárias, de cinco e sete tempos.

O grupo I, enquanto elaborava os movimentos, buscava intercalar divisões ternárias e quaternárias. Nesse grupo, encontra-se MAR (18 anos), que a partir de seu parecer anterior procura agora incentivar mais a participação das menores (11–13 anos). Assim, verificamos que todas estão participando no processo de

criação de movimentos, mas as maiores lideram o grupo. Contudo, não observamos nenhuma imposição social⁴ por conta da diferença de idade.

À medida que vão definindo as divisões e os movimentos relacionados a estas, executam a seqüência repetidas vezes para conferir a relação movimento-ritmo e memorizar a seqüência. Na primeira execução que fizeram para demonstrar, observei que havia clareza quanto às acentuações que definiam os agrupamentos ternários e quaternários; contudo, não estavam mantendo o andamento da pulsação, pois aceleravam na passagem da divisão quaternária para a ternária. Observamos que isto resulta da necessidade de internalizar os movimentos, compreendendo a seqüência e a forma de executá-los. No próximo encontro, após terem definido sua composição rítmico-corporal, executaram sem modificar o andamento da pulsação, definindo os movimentos corporais em uma seqüência de 25 compassos: quatro quaternários, dois ternários, quatro quaternários, seis ternários, cinco quaternários, um ternário, dois de sete tempos e finalizando com um ternário. Os movimentos corporais que integraram às divisões foram os seguintes: movimentos com os braços para cima e para baixo, movimentos de deslocamento com passos e pulos para frente, para trás e para os lados, giro, sentar no chão, cruzar as pernas, bater as mãos no chão, bater palma, bater a mão na mão da colega, bater o pé no chão, inclinar o corpo para frente com os braços apoiados nas colegas. Alguns movimentos foram acompanhados por sons vocais.

⁴ Termo utilizado por Piaget para se referir à espécie de respeito que os maiores podem exercer sobre os menores, possibilitando a imposição (Piaget e Heller, 1962, p. 13).

Observando o grupo II na criação de sua composição rítmico-corporal, percebi que todas as participantes contribuíam com suas idéias sobre a seqüência das divisões e sugestões de movimentos. Não demonstraram problemas nas acentuações dos agrupamentos e sua composição rítmico-corporal finalizou com 15 compassos: quatro de quatro tempos, dois de sete tempos, três de três tempos e cinco de quatro tempos. Os movimentos foram os seguintes: pulo no lugar, para frente e para trás, passo para o lado, giro, passo no lugar, dobrar os joelhos, movimentos de braços para cima e para baixo. Alguns movimentos foram acompanhados por sons vocais. O processo de composição, relacionando os movimentos às divisões, ocorreu da seguinte forma: primeiro pensavam nas divisões, nos agrupamentos e depois nos movimentos que iam encaixar nos tempos.

O grupo III compreendeu uma faixa etária mais homogênea em relação à idade, com cinco integrantes entre 11, 12 e 13 anos. No primeiro momento, as alunas-cantoras desse grupo apresentaram resistência no desenvolvimento da composição rítmico-corporal, porque se sentiram em desvantagem sobre os grupos que compreendiam integrantes de 15, 16, 17 anos. Não nos rendemos aos pedidos de reformular o grupo, encorajando-as na realização da atividade proposta. No segundo encontro, demonstraram ter-se acomodado à situação e, com entusiasmo e criatividade elaboraram sua composição sem problemas quanto às acentuações e intercalando as divisões ternárias e quaternárias. A composição finalizou com 13 compassos na seguinte seqüência: quatro de três tempos, quatro de quatro tempos, três de três tempos e dois de quatro tempos. Os movimentos realizados foram os seguintes: palma, pulo para o lado, frente e trás, apoio no

chão, batida de mão na perna, passos em círculo, nádega com nádega, giro, braços para cima.

O grupo IV foi o único que, desde o início da composição, registrava os movimentos conforme as divisões a fim de visualizar a seqüência de compassos intercalados. Todas as integrantes participavam, mas a condução geral do trabalho e as explicações ficavam a cargo da uma ou duas líderes do grupo. A composição totalizou 12 compassos com a seguinte seqüência: três de três tempos, três de quatro tempos, um de três, três de quatro, um de quatro, um de três e dois de três. Os movimentos foram os seguintes: girar, soco no ar, cruzar os braços, batida de pé, levantar perna e bater palma, abaixar e virar os pés para dentro, bater o pé direito, bater o pé esquerdo para trás, palma, mãos batendo no peito, mão batendo no pé, mão na coxa, braços para cima e para baixo.

O grupo V demonstrou confusão na acentuação da divisão ternária. Quando estavam montando a composição e executando os movimentos em agrupamentos ternários e quaternários, observamos que estavam fazendo a mesma acentuação deformada que apareceu na composição rítmico-corporal I. De qualquer forma, minha intervenção, nesse momento, foi a de sugerir que uma integrante marcasse a pulsação contando os compassos. No decorrer da composição, as integrantes do próprio grupo passaram a marcar a pulsação, mas continuavam deslocando a acentuação do compasso ternário, não caracterizando seu movimento cíclico. Assim, verifiquei que não havia a possibilidade de tomadas de consciência que revertessem esse quadro, pois as alunas estavam centradas nos movimentos e na contagem numérica e não faziam relações entre a acentuação, a contagem e o movimento cíclico. Esse quadro demonstrou a necessidade da conceituação para

possibilitar o êxito da ação e, para isso, seria preciso um desequilíbrio, o qual ocorreu posteriormente durante a apresentação da composição rítmico-corporal para os outros grupos. Então, deixamos que as intervenções do momento seguinte promovessem um desequilíbrio no grupo, gerando uma necessidade que forçou a procura de novos meios por regulações ativas, desencadeando as tomadas de consciência.

5.2.1.1 A performance no processo: apreciação e análise das composições rítmico-corporais.

Chegamos no momento em que cada grupo apresenta para os outros. Enquanto os grupos apresentavam, verificamos que três deles (III, IV e V) necessitavam de uma intervenção, com exceção dos grupos I e II. Esses executaram seus movimentos dentro de uma divisão variada, como já foi mencionado, mantendo a pulsação e fazendo as devidas acentuações a fim de definir os compassos. Já o grupo III estava centrado nos movimentos, de modo que não houve fluência quanto à pulsação, mas as alunas buscaram precisar as acentuações. Os grupos que assistiam foram convidados a intervir, marcando a pulsação com palmas para que o grupo se regulasse diante de sua composição rítmico-corporal. Assim, partimos de um andamento lento e progressivamente aceleramos. Este grupo ainda necessitava regular os próprios movimentos, quanto à forma de executá-los, para que dessem seqüência ao andamento proposto. Essa interação com o grande grupo, participando desse processo, favoreceu as tomadas de consciência e a compreensão da fluência dos compassos na

composição. Observamos, nesse caso, que a forma de execução dos movimentos dificultou o andamento sucessivo dos compassos, fazendo com que, entre um e outro, o grupo fizesse uma pausa. Portanto, entra em questão, a maneira como é executado o movimento, o qual Laban (1979) denomina de esforço. Nesse sentido, o resultado obtido é consequência da maneira de executar os movimentos, como se abaixar ou se levantar com leveza ou uma grande sobrecarga. Isto atinge diretamente o andamento da composição, pois há uma ação individual, e não conjunta. A regulação, não está somente entre os movimentos e o ritmo, mas na forma de execução de cada componente do grupo. Assim, conforme aponta o autor, é importante que se faça a pulsação e os movimentos em vários andamentos, iniciando com um mais lento para que possam regulá-los com os agrupamentos em um andamento fluido e constante.

O grupo IV não apresentou problemas nas acentuações, intercalando os compassos com clareza. Contudo, quando mudavam do compasso quaternário para o ternário, aceleravam o andamento. Por isso, tivemos de intervir pedindo que o grande grupo contasse em vários andamentos para que pudessem regular os movimentos às divisões. Também cada componente do grupo, sucessivamente, contava a pulsação observando a execução das colegas. Dessa forma, puderam tomar consciência sobre a base em que estavam estruturadas as divisões, descentrando para o todo integrado por partes distintas. No primeiro momento, estava focando cada divisão separadamente, resultando na aceleração do andamento, já que o ritmo ternário sugere um movimento cíclico. Tomando consciência deste integrando o todo, mas com uma característica diferente, é possível manter a pulsação. Portanto, nesse grupo o problema não foi a forma

como estava sendo executado o movimento, mas o fato de a divisão ternária caracterizar um fluir diferente do que a quaternária sem a necessidade de alterar o andamento.

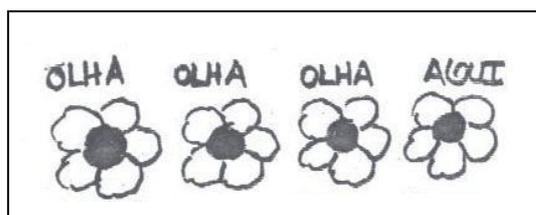
O grupo V foi o único que, nessa composição rítmica II, apresentou um deslocamento na contagem ternária. Verificamos que, a partir das intervenções do grande grupo e da professora-regente, o grupo em questão tomou consciência do deslocamento da acentuação do compasso ternário, buscando regular suas ações no sentido de adquirir êxito na relação entre os movimentos corporais com o movimento cíclico ternário. Mesmo diante do problema aparentemente resolvido com as intervenções, teríamos a seguir mais um meio de verificar a efetiva compreensão do que foi tratado. Diante dessa questão, a partir das entrevistas e discussões sobre a composição anterior verificamos, que as alunas-cantoras desse grupo haviam compreendido o compasso ternário em um nível prático, mas de modo parcial, pois não conseguiram generalizar para essa situação nova quando tiveram de integrar outros agrupamentos. Voltando a essa composição, logo regularam o movimento cíclico com as outras divisões; contudo, passaram a acelerar diante da contagem ternária. Pedi, então, que uma integrante desse grupo fizesse a contagem. Tivemos que focar mais as passagens do quaternário para o ternário, resultando a observação de cada movimento, da maneira de executá-lo em relação ao ritmo proposto, favorecendo a clareza das divisões e subdivisões. Observamos que, até então, o foco do grupo continuava mais direcionado à realização dos movimentos do que à relação destes com as divisões.

A partir de muita execução, observação, intervenção e repetição das composições rítmico-corporais, foi proposto que cada grupo representasse graficamente a seqüência de compassos e os devidos movimentos.

5.2.2 A Representação Gráfica das Composições Rítmico-Corporais

O processo de elaboração da representação gráfica desta segunda atividade de composição segue conforme a anterior. Os grupos dispostos na mesma sala e cada um com um pedaço de papel pardo no chão dão início à discussão sobre os símbolos que representarão os movimentos dentro dos compassos. Novamente realizam os movimentos para que possam retomar a seqüência e visualizar a forma destes a fim de favorecer a representação dos mesmos.

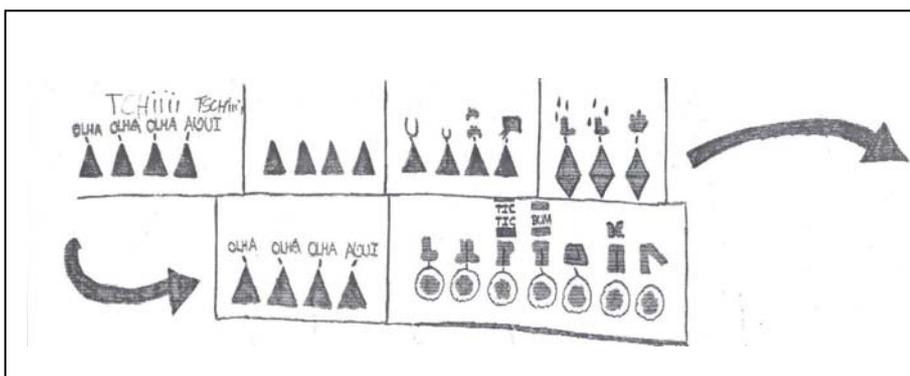
O grupo V inicia a sua representação sem especificar as subdivisões que realizam em cada tempo:



A fala “ OLHA OLHA OLHA AQUI” acompanha os movimento na seguinte subdivisão representada convencionalmente:

Olha olha olha aqui

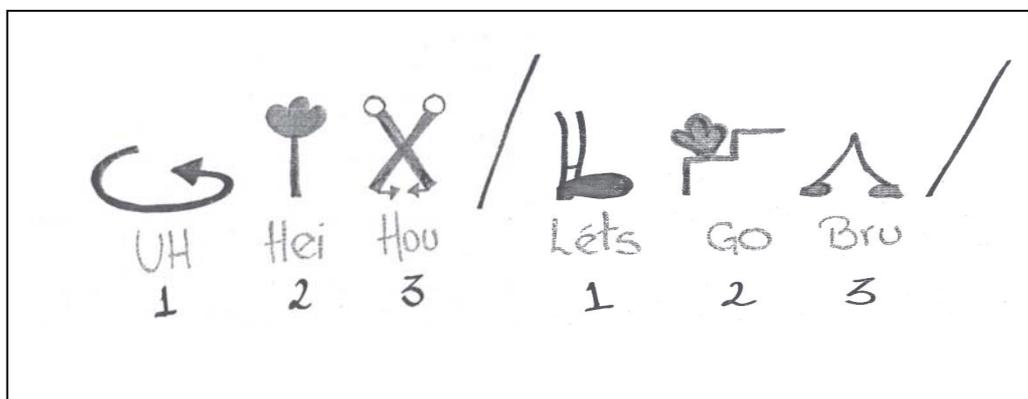
Estão centradas no todo, não conseguindo identificar a forma de organização métrica dos tempos nesse compasso. Assim, seguem a representação sem se deter nas divisões de cada tempo. Inicialmente, entraram em conflito sobre as figuras que representariam cada movimento, sendo que a primeira tentativa foi com as seguintes figuras:



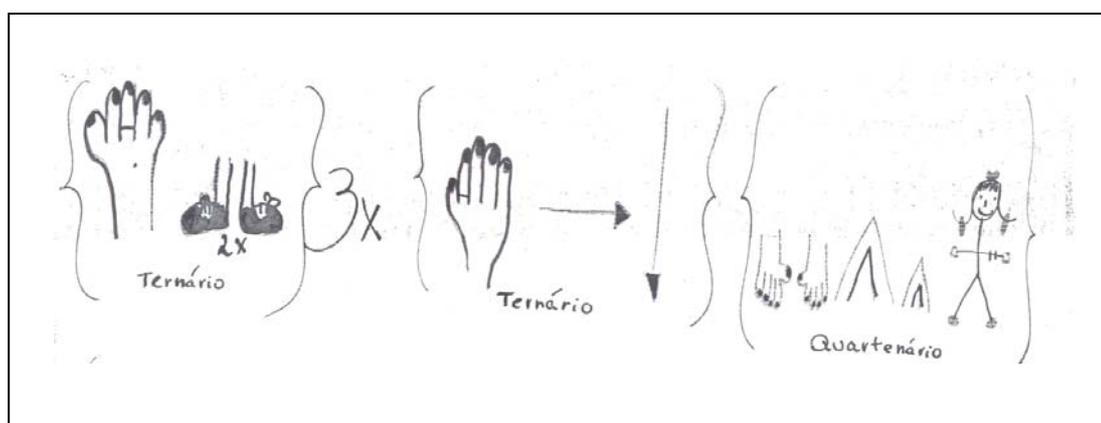
Fizeram seis compassos e trocaram por outras figuras. Conforme o que observei, a troca resultou justamente do conflito em representar as subdivisões. Mesmo assim, não tomaram consciência das localizações de cada movimento.

O grupo IV representou de forma métrica sua composição rítmico-corporal, numerando os tempos de cada compasso e acentuando o primeiro tempo com

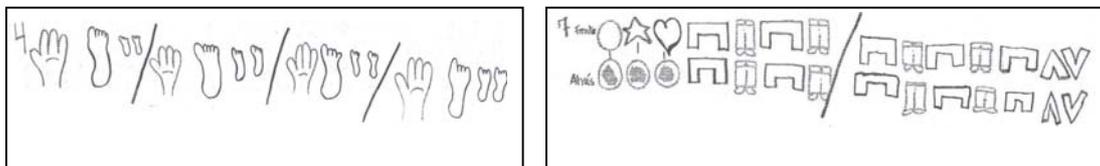
caneta preta “*porque o preto é o que tá mais forte. Porque estamos botando mais energia nesta parte*”.



O grupo III representou sua composição de modo figurativo, escrevendo embaixo de cada compasso para indicar sua divisão e utilizando números para indicar as repetições.



O grupo II inicia indicando os tempos dentro de cada compasso.



Também não especificam as subdivisões, centrando-se somente no conjunto, no todo. Os grupos, em geral, não especificaram nas representações gráficas as divisões em cada tempo. Já as sobreposições de movimentos e sons vocais normalmente são representados na vertical, como a composição do grupo I, nos compassos 2, 3, 4, 5:

compassos 1 2 3 4 5

5.2.2.1 Apresentação, descrição e execução das composições para o grande grupo

Cada grupo apresenta explicando e executando sua composição gráfica para os outros grupos. Os grupos conseguiram representar graficamente a seqüência de movimentos dentro das divisões propostas, resultando mais na

compreensão do todo do que das partes, no sentido da não representação das subdivisões. No entanto, a prioridade nesse momento foi a de favorecer a tomada de consciência a favor da compreensão das variações de agrupamentos inseridas em um todo constante (pulsação). Porém, segue a problemática da falta de clareza da representação de cada movimento ocupando o espaço de tempo específico. Assim, este será um próximo passo em outro momento, em que estaremos em direção à escrita convencional.

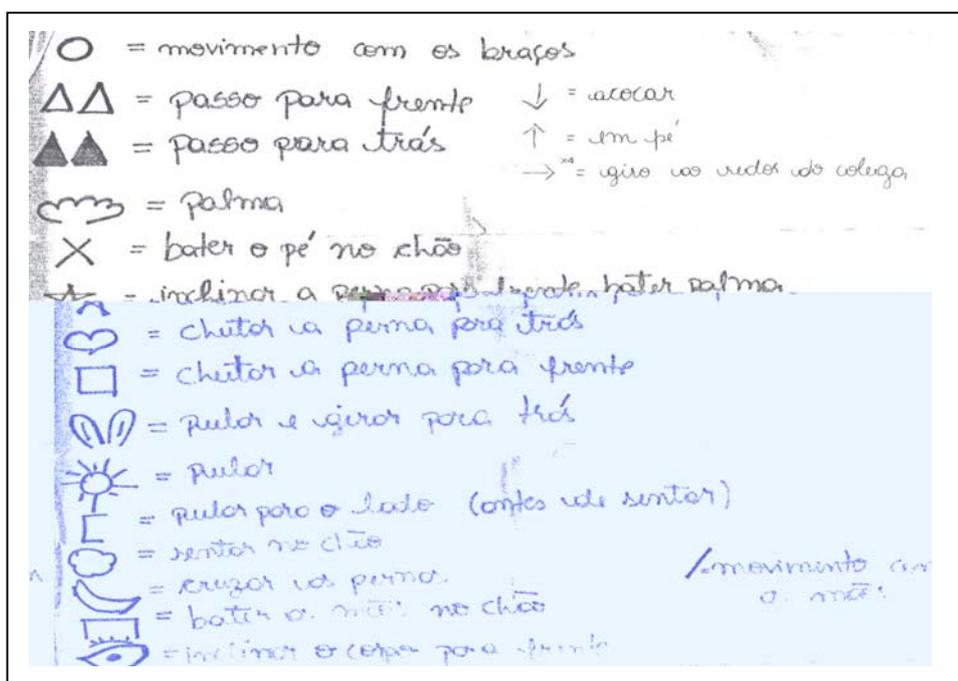
Representação gráfica criada pelo grupo I:

The image shows a handwritten musical score for Group I, organized into a 4x5 grid of measures. Each measure contains rhythmic notation and various symbols. The notation includes rhythmic values like $\frac{4}{4}$ and $\frac{3}{4}$, and words like 'dum', 'tats', 'Darem', 'Hei!', 'Ai', and 'PAUSA'. Symbols include hearts, stars, squares, 'X', and 'E'. The notation is dense and somewhat abstract, reflecting the group's focus on rhythmic grouping and movement over clear notation.

Neste grupo encontra-se MAR, que inicia a apresentação explicando que todas participaram em todos os momentos. Aponta que toda composição

compreendeu 25 compassos, mas que não representaram as divisões dentro de cada tempo. Explica que representaram os movimentos feitos simultaneamente por integrantes diferentes, os quais foram representados na vertical, como já apresentamos antes. MAR explica que, para definir os agrupamentos, sempre ressaltam o primeiro tempo de cada compasso e, na representação gráfica, reforçam com uma cor mais forte. Outra integrante segue a explicação apontando que os dum são representados de duas formas: o azul representa um som mais grave e os vermelhos mais agudos. Todas as letras e sílabas representam sons vocais e os símbolos representam os movimentos.

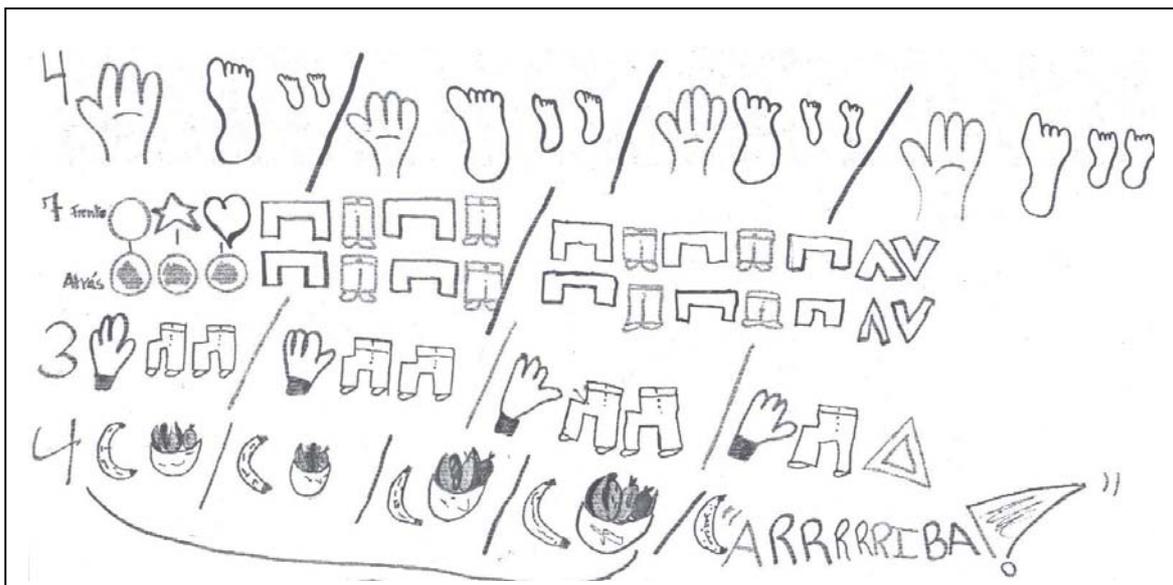
Legenda dos movimentos representados:



Sobre a legenda, comentou que não foi fácil representar os movimentos e acentuou que, se tivessem usado uma simbologia universal, teria sido mais fácil: “*são movimentos bem difíceis de descrever. Como tivemos que criar símbolos e passar tudo para uma legenda foi bem complicado*”.

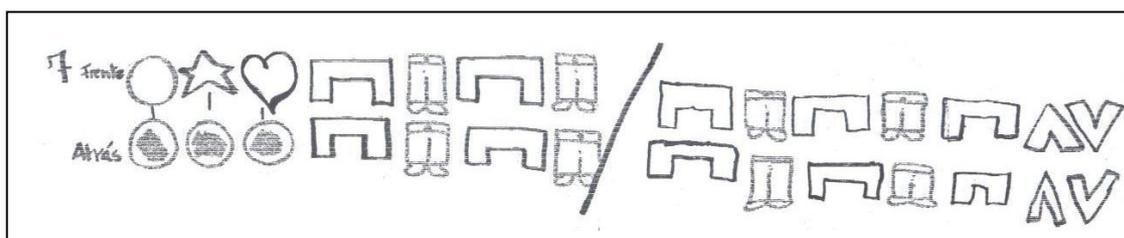
O grupo seguiu explicando e demonstrando cada conjunto de compassos de forma muito clara em relação às acentuações e à precisão de movimentos.

Representação gráfica criada pelo grupo II:



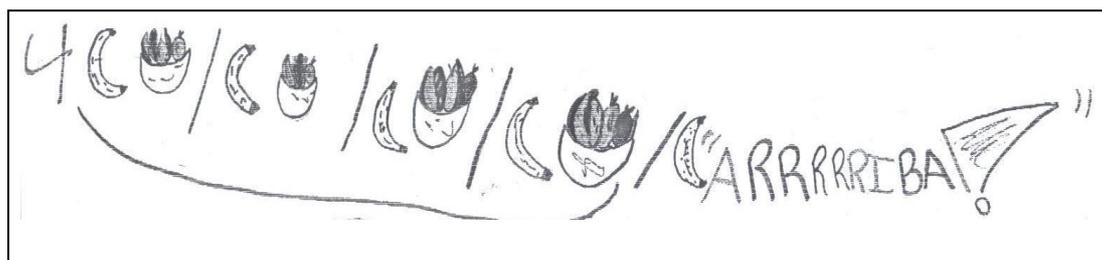
Cada símbolo da primeira fila (como explica uma integrante) ou sistema representa um movimento e a primeira figura de cada compasso é diferenciada com tinta vermelha para reforçar o primeiro tempo. Quando executam os movimento dessa fila, fazem sons vocais simultaneamente, os quais não foram representados. A segunda fila segue da mesma maneira, cada símbolo

representando um movimento, mas ocorrem dois grupos que executam simultaneamente, o que está representado na vertical (abaixo como se fosse a duas vozes).



Tempo 1 2 3 4 5 6 7 1 2 3 4 5 6

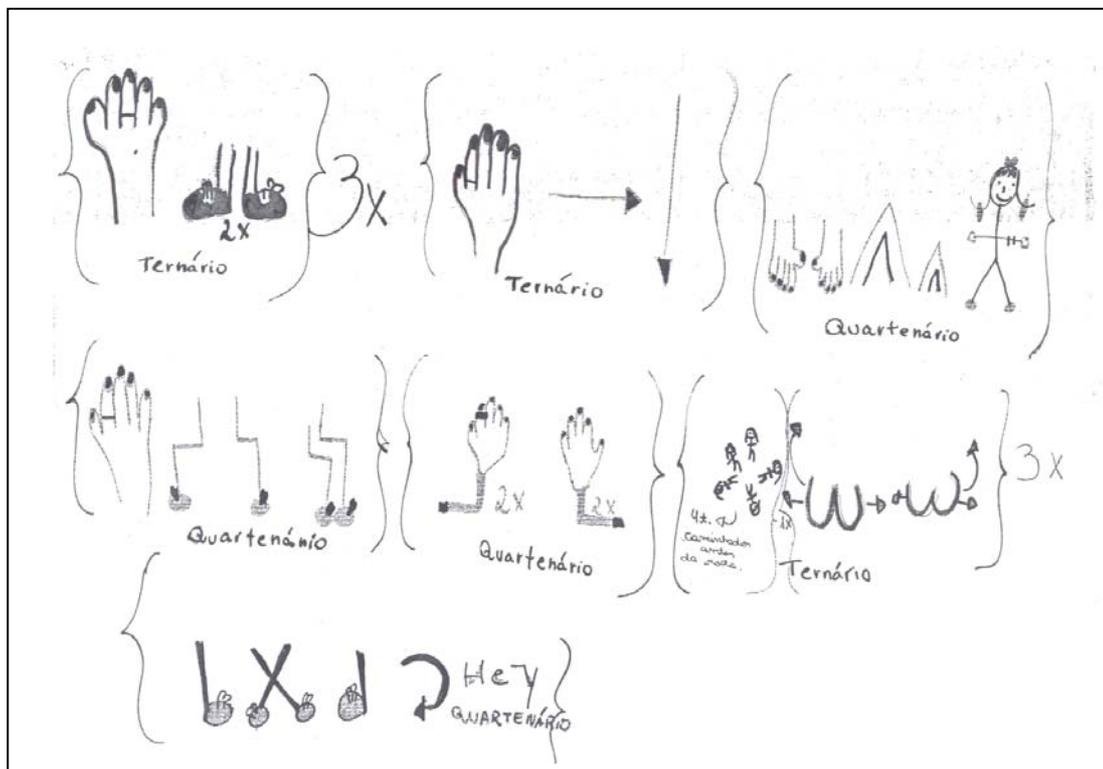
Na última fila, explicam que cada símbolo representa dois tempos do compasso. Aqui parecem ter feito uma relação dos movimentos e símbolos com estilo Carmem Miranda. São executados movimentos de inclinar para frente e para trás, remexendo as duas mãos, e estes são representados por bananas e cestas de frutas.



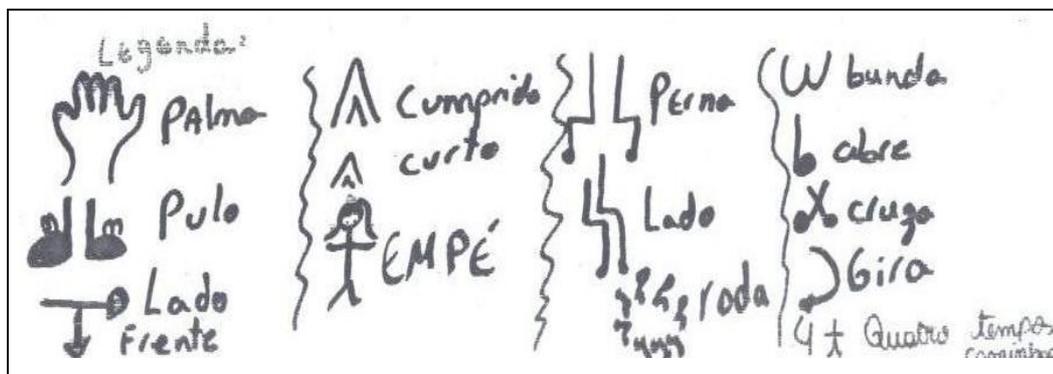
Esses últimos compassos também são acompanhados por sons vocais, mas somente no último representam a palavra que é executada.

Esse grupo explicou e demonstrou os movimentos com total clareza diante da relação entre a representação, os movimentos e as divisões. Consideramos importante ressaltar que, no dia da apresentação da representação gráfica e dos movimentos, as integrantes de mais idade não estavam presentes. Por isso, as menores ficaram encarregadas de apresentar para o grande grupo e o fizeram demonstrando compreensão de todos os aspectos envolvidos na sua composição.

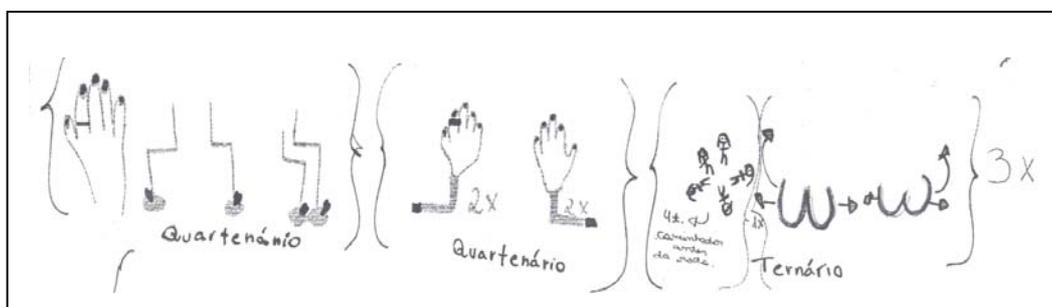
Representação gráfica criada pelo grupo III:



Legenda dos movimentos representados graficamente:



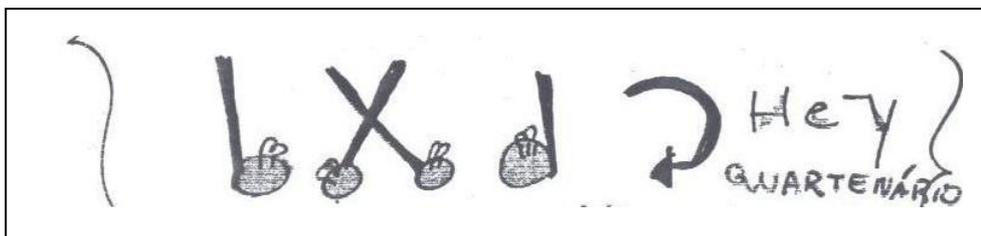
As integrantes do grupo foram explicando e demonstrando cada compasso de sua composição rítmico-corporal. Na representação gráfica, preocupam-se em representar a localização do movimento no espaço. Dessa forma, fica explícita a preocupação maior com os movimentos do que com a métrica.



compassos: 1 2 3 4

No terceiro compasso, representam o círculo que fazem, desenhando de forma figural com várias bonequinhas: no primeiro compasso as pernas e no

quarto as nádegas. No penúltimo compasso da composição, buscaram uma aproximação com a grafia convencional.



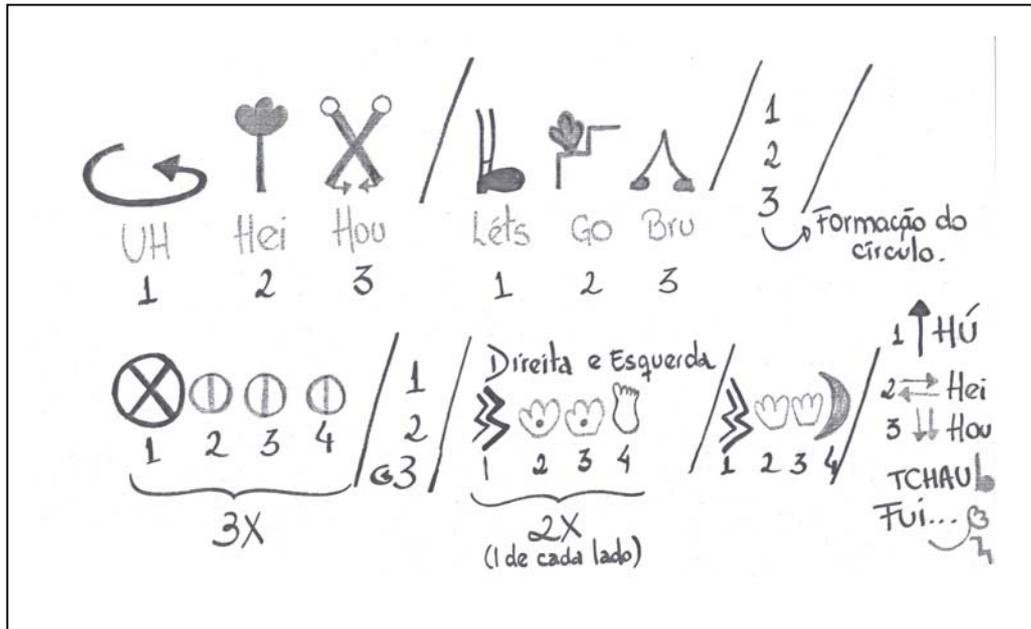
Questionamos as integrantes sobre como estruturaram a composição, se pensaram primeiro nos movimentos ou nas divisões. As integrantes do grupo foram respondendo de maneira intercalada:

“Foram surgindo idéias que no primeiro momento pareciam um pouco toscas, mas aí, modificamos elas um pouco e tentamos encaixar nos tempos. – Mas vocês pensaram primeiro nos movimentos ou nos tempos? – Primeiro nas idéias assim...nos movimentos...aí tentamos encaixar. Acho que por isso deu meio errado. – Como assim meio errado? – É que no início foi difícil encaixar a idéia (os movimentos) nos tempos. A gente tinha a idéia, mas não encaixava no tempo. – Como vocês encaixaram nos tempos? – Aquele que tinha a idéia ia ensinando para os outros, enquanto alguém marcava a pulsação. Assim, pegamos as idéias e tiramos uma parte se ficava muito, mais pra fechar no tempo certo.”

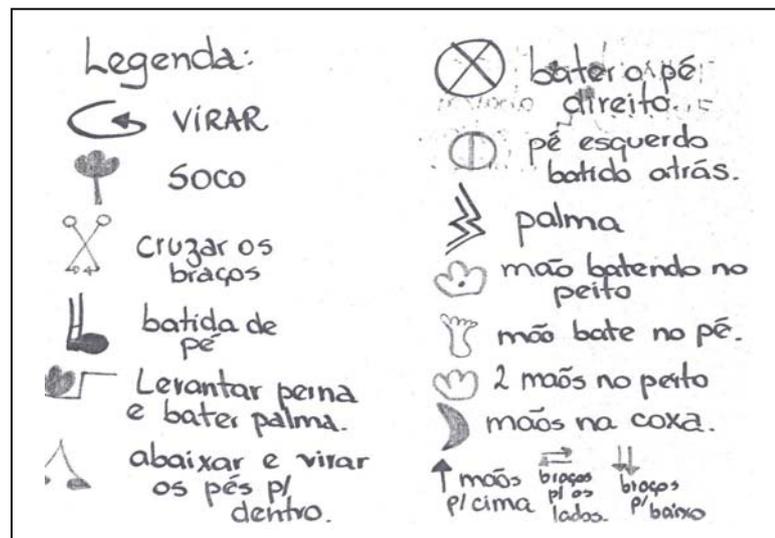
Quando executaram a composição para o grande grupo, reapareceu o problema comentado anteriormente. Os movimentos de abaixar atrasavam o andamento da pulsação, pois não estavam coordenando-os com os tempos. Tivemos então de fazer repetidas vezes, parando nos movimentos mais complexos para que tomassem consciência da forma de executá-los para não atrasar a pulsação. Todos os grupos ajudaram marcando a pulsação, enquanto esse grupo executava contando os tempos de cada compasso. Por fim, as alunas

conseguiram regular as suas ações diante das divisões propostas pelo próprio grupo.

Representação gráfica criada pelo grupo IV:



Legenda dos movimentos e símbolos:



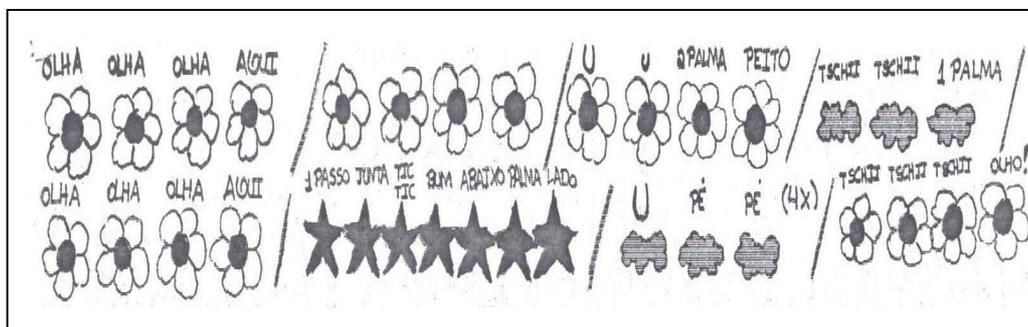
Essa representação gráfica traz muitas informações sobre a composição rítmico-corporal. Fizeram uma notação métrica indicando cada tempo e também escreveram o que realizam simultaneamente com a voz.

Iniciam explicando cada compasso, o significado de cada símbolo, as divisões e vocalizações. Assim, apresentam toda a representação gráfica para depois executá-la corporalmente. Questionei como haviam pensado a representação gráfica:

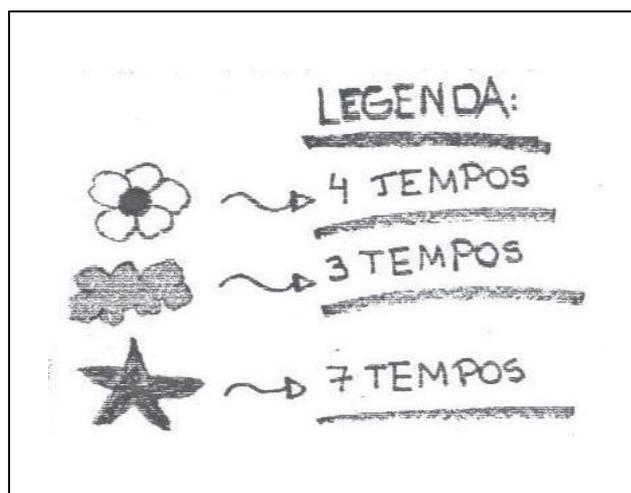
“A simbologia a gente pensou... que desse para entender os movimentos, que mostrasse no símbolo o que seria feito. Por exemplo, a flecha virando  seria uma volta. E na montagem da coreografia a gente primeiro pensava em três tempos e depois fazia os movimentos e assim mais três tempos...a gente foi montando assim com esses compassos até terminar. E na hora de escrever a gente ia fazendo os movimentos para depois escrever. – Foi necessário marcar a pulsação quando estavam estruturando a composição? – Não, poucas vezes fizemos. Fizemos assim..a gente escolhia os movimentos e depois acentuava o primeiro tempo pra dar mais ênfase pra poder identificar, por exemplo, se for um compasso ternário.”

Quando executaram corporalmente, ocorreram vários problemas quanto ao andamento nas passagens dos tempos. Observamos que a falta de noção do todo dificultou a seqüência dos movimentos no mesmo andamento. Assim, se tivessem trabalhado mais as divisões e os movimentos apoiados em uma pulsação, teriam regulado suas ações conforme os agrupamentos propostos.

Representação gráfica criada pelo grupo V:



Legenda dos movimentos e símbolos:



Iniciaram a explicação dizendo que “a gente fez a legenda não pelos movimentos, mas sim pelos tempos”. Assim, cada figura representada na legenda indica os tempos de cada compasso. Seguem explicando a representação gráfica compasso por compasso e demonstrando os movimentos para exemplificar. Todos os sons vocais produzidos estão indicados na representação gráfica dos

símbolos. Na demonstração corporal de cada compasso, não apresentaram confusão nas acentuações que definem os agrupamentos, o que havia ocorrido anteriormente na montagem da composição. Ao final da explicação, todo o grupo executou a sua composição. Observamos que as alunas estão ainda centradas nas divisões individualmente, pois na passagem de um agrupamento para o outro aceleram ou retardam o andamento. Com a ajuda do grande grupo, fizemos a pulsação e a contagem dos compassos juntamente com as integrantes. Vai ocorrendo aqui, progressivamente, o êxito na execução, de modo que há um progresso ao nível da ação material que só pode ser efetivo diante das regulações da própria ação.

5.2.3 Entrevistas Individuais

Todas as meninas foram entrevistadas individualmente a fim de verificar a relação entre movimento corporal e compassos alternados. Retomaremos alguns pontos da entrevista anterior, analisando como as alunas-cantoras estão compreendendo as acentuações de diferentes agrupamentos quando integrados à mesma estrutura rítmica. A partir disso, apontaremos a conservação do andamento diante das mudanças de compasso e subdivisões.

5.2.3.1 Entrevista 1: integrante do grupo I

Início pedindo que a integrante SAM (13 anos) marque a pulsação, enquanto eu executo com palmas quatro compassos: dois quaternários e três

ternários. Enquanto ela marca a pulsação, eu bato com palmas, acentuando sempre o primeiro tempo de cada compasso. Questionei sobre o que eu havia feito e respondeu que era um compasso quaternário.

O que eu fiz? – *Um compasso quaternário.* – Um quaternário? – *Não, mais de um e acho que também um ternário.* – Executei novamente. – *Três quaternários e um ternário.* – Vou bater novamente para que possas confirmar. – *Dois quaternários e dois ternários.* – Como é que tu descobriste? – *Por causa do tempo forte.*

É interessante observar que a escuta do compasso final ternário é mais lentamente incorporada ao todo. Assim, os dois últimos compassos, mesmo sendo iguais, foram sentidos de forma diferente. Isto nos remete a Bamberger (1994), que aponta a escuta de dois eventos iguais como resultado do foco de atenção do sujeito.

Então, como eu preciso fazer para deixar claros os meus compassos? – *Marcar a primeira batida.* – Uma aluna em Novo Hamburgo me disse que não é o tempo forte que define os compassos ternário, quaternários, binários, etc... E que o tempo forte poderia ser em qualquer tempo do compasso. – *Não...aí não tem como saber se é quatro ou três se não marcar a primeira batida.* – A primeira mais forte? – *É...* – Por quê? – *Porque aí tem conjunto, compasso!*

Fica claro que a aluna compreende a existência de conjunto, de agrupamentos, e que só poderá ser observado se houver pontos que diferenciem. O acento, então, assume um papel fundamental na estruturação dos agrupamentos, o que pode ser sentido no corpo pela maneira da força empregada no movimento.

Sabe o que é subdividir? – *Acho...que é dividir mais os tempos, o compasso. (executei um compasso de quatro tempos e pedi que a aluna fizesse a subdivisão de um tempo desse compasso) – Então, marco a pulsação e peço para que subdivida um tempo do compasso. – (executa da seguinte forma) – Onde tu subdividiste? – No segundo – (executei algumas vezes com palmas e contando para que se certificasse). – E então? – É no primeiro, porque foi antes do segundo tempo.*

Essa característica, comum em muitas entrevistadas, remete-nos ao que já foi apontado. Inicialmente, a escuta está focando o agrupamento de eventos, e não suas particularidades. Portanto, essa escuta resulta em uma representação duvidosa em relação ao espaço ocupado pelos eventos sonoros. Contudo, a execução de movimentos favoreceu a visualização da localização desses eventos.

Sobre a composição rítmica corporal do teu grupo, tu achas que ajudou a clarear as divisões? – *Acho que sim, porque, quando nós montamos a coreografia, a gente tava pensando justamente na batida mais forte no um, porque se não não dava para saber qual seria quaternário ou ternário. – E vocês foram montando junto as divisões ou movimentos ou não? – Nós pensamos assim...agora nós vamos fazer um de sete, daí fizemos o movimento e onde dava para acentuar. – Antes de fazer esta atividade era bem claro para ti a diferença entre essas divisões, por exemplo, entre o compasso quaternário e ternário? – Um pouco, mas agora ficou mais claro pra mim, onde é a divisão, a acentuação. – Tu consegues agora identificar e sentir melhor nas músicas que tu escutas e cantas? – Sim. Dá para identificar agora. Bem na música que a gente tava fazendo antes, tu percebe onde é a acentuação.*

5.2.3.2 Entrevista 2: integrante do grupo II

Iniciamos a entrevista conversando sobre a pulsação. A integrante desse grupo, PAM (12 anos), comenta que na execução da pulsação não tem uma

batida mais forte, é sempre a mesma. Pedi que executasse uma pulsação com palmas ou batidas no corpo, enquanto eu batia palmas. Executei dois compassos de quatro e dois de três.

O que eu fiz? – *Tu fez dois compassos quaternários e um ternário e eu fiz a pulsação.* – Então, eu fiz dois quaternários e um ternário? – *É acho que sim.* – Vamos fazer de novo para confirmar? – (executei novamente) – *Dois quaternários e três ternários.* – Como é que tu sabes se eu não contei? – *Porque tem a batida mais forte.* – Onde é essa batida forte? – *No um.* – Tu achas que sempre é no um? – *Sim.* – Uma aluna em Novo Hamburgo me disse que não é o tempo forte que define os compassos ternário, quaternários, binários, etc... E que o tempo forte poderia ser em qualquer tempo do compasso. – *Acho que não, porque a gente reconhece o compasso pela batida mais forte. Por exemplo – (executa contando para demonstrar) – Aí tu reconhece que é um quaternário.*

Inicialmente, PAM não identificou o último compasso ternário, assim como que a entrevistada anterior, porém rapidamente tomou consciência dos agrupamentos até o final. Compreende os deslocamentos das acentuações, conservando sua posição diante da pergunta de contra argumentação.

O que tu achas que é subdivisão? – *É a divisão de uma pulsação, de uma batida.* – Então, podes fazer uma subdivisão em cima da minha batida? – (executou da seguinte forma diversas vezes). – Nossa! Se eu te pedir para explicar isso, consegues pensar na localização das batidas? – *Na primeira batida são duas subdivisões, na segunda são três, na terceira também são três (parou para contar batendo palmas), assim vai...uma batida na pulsação e outra no meio.*

PAM apresenta células rítmicas mais complexas, que resulta de esquemas já construídos e ampliados nas vivências corporais, possibilitando sua generalização a outros momentos. Contudo, ainda não tem clareza da localização

exata das durações dessas células rítmicas, pois o conhecimento em nível prático não está no mesmo nível que o conceitual.

5.2.3.3 Entrevista 3: integrante do grupo III

Converso novamente com EST (13 anos), que na entrevista anterior conseguiu tomar consciência do movimento cíclico do compasso ternário. Na composição em questão, esse problema pareceu solucionado, mas o grupo dessa aluna inicialmente não conservava a pulsação na passagem de um compasso ao outro, acelerando ou retardando o andamento. Assim, foram regulando-se a partir das intervenções realizadas. A partir disso, segui investigando sobre os progressos em nível conceitual.

O que tu achas que define um compasso ternário ou quaternário? – *Com a batida mais forte. Se a batida mais forte for assim (bate com palmas acentuando o primeiro tempo das duas divisões), dá bem para distinguir. Porque no ternário é uma batida mais forte e duas mais fracas e no quaternário são três fracos e um forte, daí dá para distinguir melhor.* – E o binário? – *É uma forte e uma fraca, uma forte e uma fraca...* – Uma aluna em Novo Hamburgo me disse que não é o tempo forte que define os compassos ternário, quaternários, binários, etc... E que o tempo forte poderia ser em qualquer tempo do compasso. – *Só que aí não teria definido se era quaternário, binário ou ternário. A batida mais forte, pra mim, é o que divide, porque a pulsação tu pode subdividir ela, e aí se tu não tiver a mais forte, tu não vai saber qual é o compasso.*

A entrevistada demonstrou, diante da pergunta de contra-argumentação, não se desequilibrar nesse momento. Estava convicta de sua posição diante do que estava sendo questionado. Assim, foram várias tomadas de consciência para que essa aluna compreendesse, a partir das próprias regulações e hipóteses, a

estruturação do ritmo em durações, com os agrupamentos métricos definindo as divisões. Houve, então, um progresso tanto em nível prático como conceitual, pois os movimentos agrupados nos tempos favoreceram a relação com o todo estruturado, não focando somente as partes.

Como foi a composição que vocês fizeram? – *A gente não se achava no tempo e, quando a senhora marcou a pulsação, ficou muito corrido (isto porque estavam fazendo uma pausa entre um compasso e outro). – Aí eu conversei com as gurias e elas disseram que não dava pra acompanhar, especialmente no palco (Aqui o grande grupo já havia decidido estruturar uma performance para apresentar no palco com as composições de cada grupo). – Por quê? – Porque a pessoa geralmente fica nervosa e daí fica tudo corrido, daí se atrapalha toda até o final, fica feio...*

O grupo dessa integrante preocupou-se com a *performance* final, pois haviam feito uma pausa entre os compassos e, quando tiveram de executar sucessivamente, pareceu mais acelerado. Na verdade, o que estava interrompendo o andamento era justamente a falta de fluência dos movimentos.

Por que vocês deram esse tempo entre os compassos? – *Eu acho que foi assim meio automático, porque a gente faz e pára pra pensar: O que vem depois? E esse o que vem depois era o tempinho que a gente deixava. – E o que precisaria fazer para não deixar esse tempinho? – Se a gente fizesse um compasso, contasse que nem 1 2 3 / 1 2 3 direto do compasso. – Vocês marcavam a pulsação? – Olha a pulsação não... Primeiro a gente tinha quase noção de como fazer. Depois foi vindo às idéias e tudo mais e daí uma ou todo o grupo marcava e depois a gente tentava acentuar, que nem primeiro, segundo, terceiro. E isso eu acho que foi a nossa maior dificuldade. Se a gente tivesse marcado a pulsação para fazer a coreografia, não, a gente fez o contrário, a gente fez a coreografia e depois tentou encaixar, por isso eu acho que foi a maior dificuldade da gente.*

A partir dessa reflexão sobre a estruturação da composição rítmico-corporal II, a integrante E passa a fazer relações entre as partes de um todo.

5.2.3.4 Entrevista 4: integrante do grupo IV

Novamente, retomo com DEB (16 anos) alguns aspectos abordados nas primeiras entrevistas. Julguei importante apresentar esta entrevista a fim de verificar o que parece ter ficado compreendido anteriormente, a acentuação resultante do movimento cíclico ternário; além disso, verificar se foi possível a generalização a uma seqüência de movimentos em agrupamentos variados.

(Marco uma pulsação) – O que eu fiz? – *Marcou uma pulsação.* – E como é marcar uma pulsação? – *São batidas com os mesmos intervalos de tempo.* – Ok. Então, vou pedir que tu batas uma pulsação na perna ou com palmas, enquanto eu bato palmas. – (executei dois compassos quaternários e dois ternários acentuando os agrupamentos) – O que eu fiz? – *Foi dividido, né? Como se fosse compasso quaternário. Na verdade, fez um compasso quaternário em cima da pulsação.* – Como tu sabes? – *Porque contei a partir da primeira acentuação.* – (Fiz novamente) – Quantas acentuações tu achas que eu fiz? – *Duas e duas.* – Como assim? – *Duas quaternárias e duas ternárias.* – Bom, mas eu não fiz nenhuma contagem, como é que tu sabes? – *É que em cima da minha pulsação você marcou um tempo...quer dizer...não sei muito bem como dizer isso. Foi pela entonação também.* – (exemplifica marcando com palmas, fazendo uma contagem métrica e acentuando o primeiro tempo). – *Porque as batidas são claras, duas vezes de quatro e duas vezes de três.* – O que tu achas que deixa claro? – *A entonação.* – O que tu queres dizer por entonação? – *A batida mais forte, só que as duas no caso, no ternário e no quaternário.* – O que, então, define se a batida é de três ou de quatro tempos? O que eu preciso fazer para que os outros entendam que a minha batida é de quatro ou de três? – *A primeira batida, a mais forte.* – E se for de dois ou sete tempos? – *Bom aí deixa eu ver... dois, é se for binário também.* – E se for sete tempos? – *Só que aí tem mais entonações se for sete, não?* – (executou com palmas e contando) – *É... Ah psora deixa pra lá.* – Fala o que tu achou. – *Deixa eu ver então* – (novamente executa com palmas contando os sete tempos e acentuando o primeiro). – *É, parece que no cinco tem uma entonação, não tão forte que nem no primeiro.* – (demonstra novamente fazendo forte no primeiro e meio forte no quinto). – Tu sentes assim? – *É.* – Ok. Sabes que uma aluna em Novo Hamburgo me disse que não é o tempo forte que define os compassos ternário, quaternários, binários, etc... – *Eu acho que tem que ter um ponto de partida. Sei lá, eu acho que dá para identificar pela batida mais forte que é o início. Sabendo que é o primeiro tu sabe que tem uma seqüência, quando termina e começa de novo é mais fácil pra entender.*

Esse longo diálogo revela o quanto DEB já conserva a noção de agrupamento generalizando a outras divisões, tanto na execução quanto na verbalização. Assim, as tomadas de consciência anteriores possibilitaram-lhe nesse momento, transitar a outros agrupamentos, imprimindo uma fluência no compasso de sete tempos a partir da ênfase atribuída ao quinto tempo, sem descaracterizar o conjunto.

Outra integrante desse grupo, FRA (11 anos), comentou que essa atividade de fazer movimentos escrevê-los no papel e ouvir a explicação dos outros grupos foi muito importante para a compreensão dos compassos.

Se tu presta bem atenção dá para entender se é três ou quatro. – Antes tu já sabias tudo isso? – Quando elas (outros grupos) tavam apresentando, eu ficava prestando atenção e aí eu entendia quando era quatro ou três. – Tu achas que fazendo com o corpo e depois desenhando ajuda a compreender? – Muito. Porque tu faz com o corpo e tu ainda não tem certeza, mas se tu faz o desenho tu vê exatamente os compassos que tem. – Antes de fazer esta atividade, quando falávamos sobre os compassos das músicas que cantamos, dava para compreender bem? – Não. Só do quaternário, do ternário não.

Fica claro, nessa conversa, que o movimento cíclico do compasso ternário é compreendido quando realizado corporalmente. A regulação do corpo ao movimento cíclico proporciona o conhecimento de como obter esse resultado a partir da observação de si mesmo, pois regular os movimentos para tal propósito implica compreender a intenção do gesto executado.

5.2.3.5 Entrevista 5: integrante do grupo V

O grupo V representou os tempos subdivididos em agrupamentos e, inicialmente, não mantinham a pulsação nas trocas dos compassos. Assim, entrevistei as integrantes a fim de verificar se o êxito que haviam adquirido quanto à conservação da pulsação nas trocas entre os compassos estava efetivamente compreendido tanto em nível prático como conceitual. De modo geral, conseguiram compreender a fluência da composição, sem retardar ou acelerar o andamento nas trocas de compasso. Um dos pontos comuns foi o fato de haver necessidade de regular os movimentos entre as integrantes do grupo para formar uma unidade e conseguir dar seqüência ao andamento. Comentaram que a marcação da pulsação ajudou na compreensão do andamento nas trocas entre os compassos.

Já que o grupo não representou graficamente as subdivisões, verifiquei se a compreensão dava-se somente em nível prático ou se compreendiam as suas localizações. A conversa com a integrante JAN (16 anos) seguiu da seguinte maneira:

Sabes o que é subdividir? – *Acho que é dividir mais.* – Se eu pedir um exemplo, poderias mostrar? – (marco a pulsação em compassos quaternários e peço que faça uma subdivisão) – Inicialmente bateu palmas em cima da pulsação sem fazer subdivisão. – *Assim?* – Onde fizeste a subdivisão? – *Ah... acho que não fiz, bati em cima da pulsação.* – Então vamos tentar de novo? – Bati palmas marcando compassos ternários e JAN fez a seguinte subdivisão: -
 Muito bem! – Podes me explicar onde está a subdivisão? – *Deixa eu ver...* (faz novamente) – *Acho que no primeiro tempo...(faz novamente) É, no primeiro tempo tem duas batidas.*

Há uma compreensão em nível conceitual, pois a aluna consegue verbalizar a partir da representação mental da localização dos eventos, mas ainda se apóia na ação corporal para se certificar disso.

Sobre a coreografia. O que foi que aconteceu na montagem? – *Acho que primeiro a gente foi montando os movimentos, mas primeiro a gente deveria ter pensado se encaixava, aí depois ficou difícil.* – Vocês pensaram na pulsação para tentar fazer ou só nos movimentos? – *Primeiro só nos movimentos, depois começamos com a pulsação e aí a gente sentia que não encaixava.* – E se vocês tivessem feito a pulsação desde o início teria sido mais fácil para encaixar? – *Acho que sim.* – E o que precisou ser feito com os movimento para encaixar? – *Aumentar a velocidade, diminuir.* – E gostaram do resultado? – *Não muito, pois poderia ter movimentos que encaixassem melhor. Assim fica um pouco complicado.* – Bom, então se vocês quiserem trocar os movimentos para a montagem final? – *Não precisa, achamos que assim tá bem. Vamos ensaiar mais.*

O grupo precisou regular os movimentos para encaixar nas divisões propostas. Por isso, teve de regular a forma de executar os movimentos a fim de dar um andamento contínuo e sem variações na composição.

5.2.4 O Aprendizado em Grupo: A Construção da Performance

Inicia-se um processo em direção ao palco. O grande grupo resolveu transformar o trabalho desenvolvido nos ensaios em uma possibilidade de performance no palco. Assim, juntamente com a professora-regente e a professora de técnica-vocal, definiram os procedimentos a seguir, em que cada grupo precisaria ensinar para os outros grupos a sua composição. Desse modo, ampliaram-se nossos dados para a pesquisa, já que não poderíamos deixar de apresentar e analisar esses momentos que se revelaram como mais uma forma de

interação diante do que vínhamos propondo até então. Portanto, seguimos observando a construção e a estruturação da *performance* a partir de uma criação coletiva do grupo.

Nos encontros seguintes, um grupo de cada vez coordenou as atividades, demonstrando e explicando as formas de execução corporal de sua composição. Ocorre novamente todo um trabalho, ou poderíamos dizer uma retomada, do que havia sido visto até então. As alunas-cantoras participam desse momento assumindo o papel de coordenadoras do processo em questão, agindo ativamente tanto no papel de quem ensina como de quem aprende. Não havendo espaço para passividade, o grupo que demonstra sua composição empenha-se em favorecer o entendimento por parte do grande grupo, executando os movimentos criados e explicando sua relação com os compassos propostos. O grupo que aprende, discute e questiona o andamento da execução rítmico-corporal, a fim de entrarem em consenso sobre o melhor resultado para a grande montagem final. Assim, alguns movimentos que dificultaram a execução do grande grupo foram retirados e, para isso, foi necessário um confronto entre idéias com vistas a chegarem a um comum acordo sobre essa nova construção que se apresentava. Foi necessária uma reorganização dos compassos em alguns momentos de cada composição. Portanto, houve mais uma possibilidade de as alunas tomarem consciência da estruturação rítmica como um todo a partir da combinação de esquemas que favoreceram uma nova estruturação rítmico-corporal.

Muitas horas e discussões foram necessárias para que os grupos chegassem a um consenso sobre a montagem final. Nessa etapa, procuramos não nos envolver dando sugestões; porém, quando a discussão era muito

prolongada, fazíamos uma intervenção para que chegassem a um consenso. Os grupos também precisaram aprender a ensinar, pois inicialmente perdiam o controle do grande grupo e não demonstravam as entradas dos compassos com clareza. Assim, o fazer sucessivo possibilitou tomadas de consciência em relação aos vários aspectos envolvidos nessa atividade.

Para atingir êxito na execução do grande grupo, foi preciso realizar os movimentos várias vezes a fim de possibilitar a regulação das ações de cada indivíduo e deste com os outros componentes do grupo. A partir disso, e à medida que iam compreendendo as composições de cada grupo e internalizando os movimentos corporais, o próximo passo foi juntar todos os conjuntos de compassos e seus respectivos movimentos em uma grande estrutura rítmica. A memorização da seqüência de ações (movimentos) foi fundamental para o andamento da pulsação, resultando na clareza das divisões ternárias, quaternárias, de cinco e sete tempos. À medida que foram ocorrendo os progressos na ação e na conceituação, o foco de atenção sobre as partes também foi-se diluindo em direção a uma nova estrutura criada pelo próprio grupo.

5.2.4.1 *A performance no palco*

O palco, para nossas alunas-cantoras, representa um espaço para mostrar o que realizam nos ensaios e, nesse caso especificamente, o resultado de uma caminhada na qual foram protagonistas, elaborando, criando e inventando possibilidades entre sons, ritmos e movimento. A partir disso, confirmamos o que foi mencionado anteriormente, ou seja, a *performance* em nossa proposta implica

duas possibilidades: uma abertura a novas formas de expressão no contexto de canto coral e como execução musical, compreendendo processo e construção.

Para que esse trabalho chegasse ao palco, foram necessários muitos ensaios, regulações e tomadas de consciência para formar uma unidade. Contudo, uma das questões a serem resolvidas era conservar o andamento do início ao fim da grande composição, pois havia muitas trocas de compassos durante a execução. Isso, somado ao nervosismo, como foi mencionado em algumas entrevistas, poderia ser acentuado no palco. Portanto, quanto mais significativo for para o grupo o que estiver apresentando, maior segurança suas integrantes terão durante a *performance*.

Levar o trabalho ao palco não é um fim, o objetivo maior de nossa proposta, mas uma mostra e também um processo. É apropriar-se das sensações que emergem no momento, em cada espaço diferenciado, possibilitando, assim, a assimilação e a acomodação das sensações que se repetem em cada ambiente diferente. Dessa forma, o grupo vai-se constituindo cada vez mais presente diante de novas situações, generalizando a esses momentos o que foi internalizado e compreendido. Logo, o fato de promovermos a participação do corpo em nossa proposta tem favorecido também o conhecer-se no palco, e isso é uma construção, um processo.

Observamos que o envolvimento do movimento corporal no trabalho realizado não favorece unicamente a construção do conceito de ritmo, já que tomar consciência de um movimento, de um gesto, é promover a observação de si mesmo no fazer musical, favorecendo uma apropriação das partes do corpo integrantes de um todo. Dessa maneira, o movimento do corpo proporciona em

nossas alunas-cantoras a descontração, o relaxamento corporal e a reeducação postural, proporcionando mais naturalidade na execução vocal. As práticas de relaxamento e o uso de expressões gestuais livres em consonância com o ritmo, a melodia e/ou o texto poético favorecem a afinação e a expressão das músicas trabalhadas. Enfim, a tomada de consciência do próprio corpo envolvido em nosso fazer musical tem promovido no grupo um desenvolvimento significativo quanto à expressão na execução musical.

6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados desenvolveu-se com base em muitas horas filmadas, observações, intervenções e entrevistas individuais. Vários momentos integraram a atividade de composição proposta para a pesquisa, contribuindo para o desenvolvimento da mesma, uma vez que muitos aspectos relevantes emergiram para a análise. Nesse contexto, acompanhamos nossas alunas-cantoras a fim de verificar e compreender se o movimento corporal integrado a uma atividade criativa favorece a construção do conceito de ritmo.

Os grupos apresentaram um desempenho diversificado quanto à forma de produção, compreensão e execução. Contudo, o envolvimento no trabalho foi intenso quanto à participação e às possibilidades, em que a autoria esteve presente tanto no processo como na *performance* final.

Ao corpo foi conferido o papel de instrumento musical, possibilitando a criação de movimentos, sons e sensações. Um corpo que se desloca no espaço e materializa a sucessão do tempo, encontrando no gesto um sentir a partir da observação de si mesmo. Assim, foi através da atividade criativa coletiva, de composição rítmico-corporal, que o corpo em movimento fez-se presente.

Os momentos que se apresentaram no desenvolvimento da pesquisa foram os seguintes: a) O processo de composição coletiva; b) A representação gráfica das composições rítmico-corporais; c) Entrevistas individuais; d) O aprendizado em grupo: a construção da *performance*. O último item referiu-se somente à segunda composição rítmico-corporal. Essas etapas foram complementares, ampliando o campo de ação e possibilitando sucessivas tomadas de consciência,

a partir de formas diferenciadas de interação com o que propomos analisar. Assim, nas atividades de criação, execução, apreciação e análise, ocorreram ações, assimilações, acomodações, desequilíbrios, regulações e internalizações. Esses processos ocorrem a partir das interações que integram um ponto de ação em que se concentram os dados de observação iniciais, ou seja, o momento em que nossas alunas-cantoras relacionam corpo-movimento e ritmo com um fim a alcançar. Diante disso, pensamos que esse ponto de ação corresponde ao que Piaget (1974) denomina de *periferia*, em que as regulações ativas desenvolvem-se desencadeando as tomadas de consciência, direcionando-se progressivamente para os mecanismos internos da ação. Assim, a partir desse vai e vem entre ritmo e movimento diante da relação proposta, dá-se a intencionalidade, a necessidade de êxito e de compreensão.

O primeiro momento da composição rítmico-corporal I compreendeu o processo de criação coletiva, em que as alunas buscaram uma relação entre os movimentos e o ritmo ternário. Reunidas em grupos, elas elaboravam os movimentos, executando-os e integrando-os ao que foi proposto, a partir de um conflito entre idéias e da coordenação de suas ações em função da necessidade de promover uma relação entre movimento e ritmo. Durante esse processo, a repetição e a imitação favoreceram o êxito da ação diante da relação proposta.

Observamos que, inicialmente, a seqüência de movimentos elaborados acentuou metricamente a divisão ternária, correspondendo a um caráter mais matemático, devido à preocupação de caracterizar as acentuações no primeiro tempo de cada compasso. Contudo, à medida que os movimentos foram incorporados, fundindo-se e caracterizando a sucessão de tempo proposto,

distanciavam-se progressivamente do tempo metricamente marcado, possibilitando a apropriação do movimento cíclico ternário. Graças às tomadas de consciência que ocorreram na relação entre movimento corporal e ritmo ternário, foi possível a compreensão do ritmo como estrutura autônoma com valor em si mesmo, que pode ser sentido e expresso no próprio corpo. Assim, os esquemas anteriormente construídos sobre o compasso ternário possibilitaram a compreensão deste em um outro nível – tanto prático como conceitual.

Como ocorreram acentuações deslocadas na divisão ternária nos grupos C e D da composição I, pensamos inicialmente de que maneira essas alunas haviam construído esquemas rítmicos a partir do repertório e dos exercícios que desenvolvemos nos ensaios, já que as outras não tiveram problemas com o compasso ternário. Então, surgiram as seguintes questões: é possível verificar o desenvolvimento cognitivo musical de forma mais individualizada se não proporcionarmos situações propícias para isso? O quanto as integrantes, no grande grupo, regulam-se na ação prática, tomando consciência de suas ações em um nível cada vez mais complexo, mas ocorrendo diversos níveis de compreensão conceitual? O que de fato cada integrante está compreendendo?

Nesse momento, revela-se a importância das novas possibilidades de interação que foram proporcionadas pelo professor-regente. No decorrer das atividades, as alunas-cantoras foram regulando-se, tomando consciência e ampliando sua compreensão a níveis mais complexos, o que favoreceu a assimilação de elementos novos em um movimento cíclico e espiral. Desse modo, foram compreendendo e sentindo com o próprio corpo novas possibilidades, suprimindo a necessidade em busca de um equilíbrio.

No primeiro momento da composição rítmico-corporal II, foram propostas novas formas de ação, como organizar com o corpo movimentos que caracterizam diferentes agrupamentos, como compassos binários, ternários, quaternários de cinco e sete tempos. Um novo desafio apresentou-se, assim como novas construções foram possíveis. Da mesma forma que na composição I, os grupos partiram de uma estruturação métrica para a unidade. No entanto, inicialmente tiveram problemas quanto à conservação da pulsação entre as trocas de compassos, sobretudo entre os compassos quaternários para os ternários e vice-versa. A partir da intervenção do grande grupo, das regulações entre as integrantes, da forma de executar os movimentos e do sentido da pulsação como base, foi possível atingir gradativamente um novo patamar de compreensão, tanto em nível prático como conceitual, favorecendo a manipulação dos agrupamentos e compreendendo-os como integrantes da estrutura rítmica como um todo.

As representações gráficas das duas composições apresentaram aspectos bastante interessantes. O grupo D, da composição I, que deslocou a acentuação do compasso ternário, representou graficamente de forma métrica, reforçando a acentuação do mesmo. Porém, durante a representação, ainda não haviam compreendido o movimento cíclico do compasso ternário, pois retomavam os movimentos com a acentuação deslocada e os representavam de acordo com a divisão ternária. Nesse momento, ainda não estabeleciam relações entre os movimentos, a escrita e o ritmo ternário, porque estavam centradas nos movimentos e acreditavam estar de acordo com o que fora proposto, predominando as regulações automáticas. Progressivamente, diante da intervenção do grande grupo, o que gerou desequilíbrios, as regulações

automáticas tornaram-se insuficientes para dar conta dos ajustes, fazendo as alunas procurarem novos meios por regulação ativa e desencadeando a tomada de consciência. A partir disso, elas foram regulando os movimentos e tomando consciência do aspecto cíclico do ritmo ternário. O grupo C também passou pelo mesmo processo – a diferença, porém, ocorreu na representação gráfica, pois reforçavam na grafia o primeiro e o terceiro tempos como fortes.

Outra questão que surgiu, agora no grupo D, foi a dificuldade de representar graficamente as subdivisões. Tiveram êxito na execução dos movimentos relacionados ao ritmo ternário com as devidas subdivisões, mas na representação ocorreu um deslocamento. Isso decorreu, como já comentamos anteriormente, da forma de ouvir e sentir a movimentação dos tempos na seqüência espaço temporal. As integrantes sentiam as subdivisões a partir do movimento corporal, mas identificavam e situavam de maneira deslocada, sentindo as divisões do primeiro tempo no segundo e assim as registraram. Portanto, essas integrantes necessitavam ouvir de um modo novo, como sugere Bamberger (1994), ressaltando que ouvir música é aprender a enriquecer o próprio entendimento da mesma. Nesse caso, acrescento que também sentir com o corpo esse ouvir pôde favorecer tal entendimento, como mais uma possibilidade de interação. O grupo V da composição II teve mais dificuldade em observar as subdivisões, pois essas estavam nas sílabas vocalizadas (olha olha olha aqui), enquanto o movimento corporal executava a unidade de tempo.

Na representação gráfica da composição II, todos os grupos incluíram os sons vocais realizados, grafando-os juntamente aos movimentos, o que não ocorreu na representação gráfica das composições I. Dos quatro grupos da

composição I, três integraram às suas composições sons vocais para acompanhar os movimentos e não os registraram. Na composição II, dos cinco grupos, apenas um não incluiu sons vocais na sua composição, sendo que os demais grafaram-nas juntamente aos movimentos representados. Diante disso, tratamos aqui de outro patamar de elaboração, em que nossas alunas-cantoras necessitaram construir-se tanto em nível prático quanto conceitual.

O fato de os grupos, na composição I, não representarem as vocalizações demonstrou que eles necessitavam, primeiramente, tomar consciência dessa nova possibilidade de grafar movimentos integrados à estruturação rítmica proposta e progressivamente ampliar para outras formas de ação representativa. Essas ocorreram na representação gráfica II, uma vez que os grupos conseguiram ampliar o campo de ação, não se centrando em apenas um aspecto da execução. Portanto, representar no papel uma seqüência de ações é uma construção, sendo necessário que a ação de elaborar símbolos para representar os movimentos e estruturá-los em uma organização temporal internalizada, assimilada a um esquema prático e, por fim, conceitual.

No decorrer de todo o processo desse fazer musical, a representação gráfica promoveu a reestruturação dos esquemas rítmicos de ação, executados anteriormente pelos movimentos corporais, a um novo espaço de ação simbólica permanente. Isso favoreceu a visualização e a reflexão sobre os aspectos da estrutura rítmica que emergiram da elaboração dos movimentos. Logo, representar graficamente o que já foi sentido com o corpo favoreceu a tomada de consciência, possibilitando a reorganização em um plano superior os

agrupamentos, as acentuações, os compassos variados e as subdivisões a partir da relação movimento-grafia-ritmo.

Por fim, as entrevistas individuais, baseadas no Método Dialético-Didático, contribuíram para uma observação mais individualizada sobre as descobertas de nossas alunas-cantoras, como também mais uma forma de promover a tomada de consciência a partir da interação direta entre pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Os meios empregados nas entrevistas individuais também contribuíram para o progresso da compreensão rítmica das alunas. Assim, não buscamos um padrão comum a todas as respostas, e sim um meio qualitativo de avaliação verificando, a partir de todo o processo de composição realizado, a estruturação cognitiva em relação ao conceito ritmo. Diante das falas das alunas, observamos a relevância de todo o processo de composição rítmico-corporal para a compreensão dos aspectos que integram o ritmo, do quanto a visualização dos movimentos e a reflexão sobre a representação gráfica foram complementares, favorecendo progressivamente as tomadas de consciência. Com isso, abriram-se novas possibilidades de estabelecer relações, as quais se estenderam até a *performance* no palco.

Verificamos que as generalizações e conceituações sobre o elemento ritmo compreendem vários aspectos e seguem em uma progressão que, de certa maneira, não condizem com a progressão dos três conceitos sobre o ritmo, apontados por Pontious (1986) na Tabela 1 (p.110). O primeiro deles – normalmente o ritmo movimenta-se com uma batida constante – trata da noção de uma base, a pulsação, a qual verificamos ser fundamental para a compreensão e o andamento das divisões e subdivisões. Observamos que esse primeiro conceito

(A) realmente mostrou-se fundamental, visto que, enquanto algumas alunas não sentiam os movimentos em uma seqüência de andamento sucessivo e constante, não conseguiam caracterizar os compassos em questão. Contudo, sobre a progressão desses conceitos, não a consideramos efetiva, pois não verificamos uma seqüência única, e sim uma construção simultânea desses conceitos, o que nos impossibilitou proceder a uma sistematização.

Diante disso, deparamo-nos com o que Piaget (1978) já havia afirmado em suas pesquisas sobre o fato de a ação prática consistir em um saber, podendo não condizer com o conhecimento conceitual dos aspectos em questão. Verificamos isso na *performance* dos grupos e do grande grupo, nas falas das alunas durante as intervenções de cada momento e nas entrevistas individuais. A ação prática diante da atividade rítmica proposta, na maioria dos momentos, geralmente obteve êxito em relação à conceituação, o que não determinou uma regra, pois alguns grupos precisaram compreender conceitualmente para obter êxito. Assim, a construção da *performance* do grupo e sua ação no palco não dependem exclusivamente da conceituação, uma vez que compreender o elemento ritmo em nível conceitual não significará necessariamente uma melhora na *performance*, mas implicará um entendimento dos elementos musicais, ampliando as possibilidades de ação diante dos materiais sonoros.

Observamos nesse processo a importância de nossas alunas-cantoras estarem presentes de corpo e mente em nossa proposta de canto coral. Diante disso, o movimento corporal, integrado à atividade criativa e aos seus sucessivos momentos, serviu de base para as regulações ativas e tomadas de consciência. Estas possibilitam a reorganização das estruturas mentais em um patamar

superior, ou seja, o conceito de ritmo amplia-se gradativamente a partir da introdução de novas características. Entretanto, a passagem da ação prática à conceitual somente será possível pela abstração reflexionante, ou seja, a possibilidade de diferenciar, relacionar e integrar os elementos novos às próprias estruturas. Dessa forma, o conhecimento vai se reestruturando, um esquema integra-se ao outro e equilibram-se em um patamar superior. Assim, nossas alunas-cantoras ampliarão cada vez mais as possibilidades de agir sobre os elementos musicais, usando o corpo, sentindo o movimento cíclico ternário, os compassos variados, e as subdivisões, o que favorecerá a compreensão do repertório realizado.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa desenvolveu-se em uma situação de canto coral, porém segundo uma proposta construtivista, em que a postura do regente assemelha-se à de um professor, considerando o cantor como um aluno ativo, criativo e participativo. É nesse contexto que desenvolvemos esta pesquisa, em um espaço livre à experimentação e favorecido pelas relações de cooperação promovidas pelos trabalhos em grupo. Uma proposta de canto coral diferenciada por fundamentar seus pilares sobre a trilogia cognição – música – corpo integrada a uma postura construtivista em que aluno-cantor e professor-regente são protagonistas, autores e produtores de sua própria ação.

Na trilogia que fundamenta nossa proposta e que serviu de base para o desenvolvimento dessa pesquisa, o corpo representa o elo de ligação entre a música e a cognição. Não há uma ordem, uma seqüência, mas apenas um conjunto, uma unidade que integra o nosso trabalho de canto coral e o desenvolvimento desta pesquisa. Acreditamos nessa relação e nos permitimos ir adiante propondo situações experimentais para o desenvolvimento de um aluno-cantor criativo, ensinando e aprendendo com ele.

Foram muitos os aspectos que se apresentaram diante de um olhar que precisa conhecer e compreender a relação movimento corporal e construção do conceito de ritmo. Assim, foi necessário um recorte, diante das possibilidades de análise que se apresentam na prática de canto coral, a fim de favorecer uma análise mais aprofundada sobre a relação som-movimento-ritmo.

Diante de nossa hipótese inicial, verificamos que, a partir das atividades realizadas, nossas alunas foram tomando consciência e internalizando vários aspectos da estrutura rítmica, o que se apresentou tanto em nível prático como conceitual. O movimento corporal foi de fato um desencadeador de tomadas de consciência: à medida que criavam movimentos, agiam sobre si mesmas, integrando-os a uma estrutura rítmica; quando os representavam graficamente, podiam estabelecer relações; nas intervenções e entrevistas, estabeleciam outras relações; coordenando a *performance* e construindo no palco, novas relações apresentavam-se. Contudo, o envolvimento do corpo efetivou-se no desenvolvimento da construção do conceito de ritmo a partir das reflexões, discussões e intervenções durante as atividades. Sem elas, o corpo estaria reproduzindo uma idéia pronta e desenvolvendo-se em nível prático.

Consideramos importante ressaltar que a proposta de composição rítmico-corporal foi fundamental, abrindo espaço para os processos do pensamento. Criar em grupo, participar, cooperar, permitir-se proporciona um estado de cumplicidade no trabalho, fortalecendo as relações entre as integrantes e com a professora-regente. Diante disso, propomos uma pedagogia relacional no desenvolvimento do nosso trabalho, em que o professor-regente age como um educador musical, proporcionando situações em que os alunos possam explorar sua voz, descobrir seu corpo, conhecer melhor seu funcionamento e suas possibilidades em relação à música.

Não queremos que nossas alunas-cantoras sejam unicamente reprodutoras de nossas idéias e isso nos instiga sempre a seguinte questão: como podemos pensar em novas formas de interação com a música na prática de canto coral? É

preciso criar, ousar e acreditar no potencial individual de cada integrante do grupo e de nós mesmos como educadores musicais.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Sônia Machado de. *O papel do corpo no corpo do ator*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BARCELO I GINARD, Bartolomeu. *Psicologia de la conducta musical en el niño*. Palma: Universitat de les illes Balears, 1988.

BAMBERGER, Jeanne. As estruturas cognitivas da apreensão e da notação de ritmos simples. In: SINCLAIR, Hermine (org.). *A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias*. Trad. Maria Lúcia F. Moro. (Coleção Educação Contemporânea). São Paulo: Cortez: Autores Associados 1990. p. 90-124.

BAMBERGER, Jeanne. Coming to hear in a new way. In: AIELLO, R.; SLOBODA, J.A. *Musical perceptions*. New York: Oxford, p. 131-151, 1994.

BARROS, José D'Assunção. *O Brasil e a sua música*. Rio de Janeiro: Conservatório Brasileiro de Música, 2002.

BASTOS, Alice Beatriz B. Iziq. *A construção da pessoa em Wallon e a constituição do sujeito em Lacan*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BEAL, Ana Denise Donadussi; França, Cecília Cavalieri. Redimensionando a performance instrumental: pesquisa-ação no ensino de piano de nível médio. *Em Pauta – Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS*, Porto Alegre, v. 14, n. 22, p. 65-84, 2003.

BECKER, Fernando. *Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em J. Piaget e P. Freire*. Porto Alegre: DP&A e Palmarinca, 1997.

BECKER, Fernando. *Educação e construção de conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BECKER, Fernando. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

BERTAZZO, Ivaldo. *Espaço e corpo: guia de reeducação do movimento*. São Paulo: SESC, 2004.

BEYER, Esther Sulzbacher Wondracek. A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino da música a partir da teoria de Piaget. Porto Alegre: UFRGS, 1988. Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1988.

BEYER, Esther Sulzbacher Wondracek (1994). Educação musical no Brasil: tradição ou inovação? III Anais da Associação Brasileira de Educação Musical, 1994. p. 97-115.

BEYER, Esther Sulzbacher Wondracek. A construção de conceitos musicais no indivíduo: perspectivas para a educação musical. Em Pauta – Revista do Curso de Pós-Graduação em Música: Mestrado e Doutorado, Porto Alegre, v. 9/10, dez.1994/ abr.1995.

BEYER, Esther Sulzbacher Wondracek. Os múltiplos desenvolvimentos cognitivos-musicais e sua influência sobre a educação musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 53-67, 1995.

BEYER, Esther Sulzbacher Wondracek. Fazer ou entender música? In: BEYER, Esther (org.). *Idéias para a educação musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 9-31.

BONFITTO, Matteo (2002). *O ator-compositor: as ações físicas como eixo: de Stanislávski a Barba*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BRAUNSTEIN, Florence; PÉPIN, Jean-François (1999). *O lugar do corpo na cultura ocidental*. Trad. portuguesa João Duarte Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

BRINGUIER, Jean-Calude. *Conversando com Piaget*. 2.ed. Trad. Maria José Guedes. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.

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

BRUHNS, Heloisa T. (org.) *Conversando com o corpo*. 3.ed. Campinas, SP: Papirus, 1989.

BÜNDCHEN, Denise Sant'Anna. *Cognição, música e corpo no canto coral: um fazer musical criativo*. XIII Encontro Anual da ABEM. ABEM CBM-CEU UNIRIO. Rio de Janeiro/RJ, 2004. Versão eletrônica em CD-ROM. p. 303-310.

BÜNDCHEN, Denise Sant'Anna. *Uma reflexão sobre a prática do canto coral*. 18º Seminário Nacional de Arte Educação de Montenegro. Fundação Municipal de Artes de Montenegro. Montenegro/RS: FUNDARTE, 2004. p. 142-144.

BÜNDCHEN, Denise Sant'Anna; SPECHT, Ana Claudia. *Meninas Arte em Canto: corpo e voz no fazer musical*. XIII Encontro Anual da ABEM. ABEM CBM-CEU UNIRIO. Rio de Janeiro/RJ. 2004. Versão eletrônica em CD-ROM. p. 297-302.

BÜNDCHEN, Denise Sant'Anna; KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. A criação de novos esquemas musicais com base na relação som-movimento. In: BEYER, Esther (org.). *O som e a criatividade: reflexões sobre experiências musicais*. Santa Maria: UFSM, 2005. p. 133-149.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAMPOS, Moema Craveiro. *A educação musical e o novo paradigma*. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

CARVALHO, Maria Cecília M. (org.) *Construindo o saber: metodologia científica, fundamentos e técnicas*. 4.ed. São Paulo: Papirus, 1994.

CARRAHER, Terezinha N. *O método clínico: usando os exames de Piaget*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

CASTORINA, José Antônio. A psicologia genética e a problemática do conhecimento "de domínio". In: BANKS-LEITE, Luci (org.). *Percursos piagetianos*. São Paulo: Cortez, 1997.

CAUDURO, Maria Teresa. *Motor...motricidade...psicomotricidade... como entender?* Novo Hamburgo: Feevale, 2002.

CIAVATTA, Lucas. *O passo: a pulsação e o ensino-aprendizagem de ritmos*. Rio de Janeiro: L. Ciavatta, 2003.

COHEN, Renato. *Performance como linguagem: criação de um tempo-espaço de experimentação*. (Coleção Debates, n. 219). São Paulo: Ed. Perspectiva, 2002.

COLL, César. As contribuições da psicologia para a educação: teoria genética e aprendizagem escolar. In: BANKS-LEITE, Luci (org.). *Piaget e a escola de Genebra*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 164-197.

COSTA, Maria Cristina Lemes de Souza. *A imagem aural e a memória do discurso melódico: processos de construção*. Porto Alegre: UFRGS, 1995. Mestrado em Música. Curso de Pós-Graduação em Música. Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1995.

COSTA, Maria Luiza Andreozzi da. *Piaget e a intervenção psicopedagógica*. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

DAMÁSIO, António R. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. Trad. Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DANTAS, Heloysa; OLIVEIRA, Marta Kohl de; LA TAILLE, Yves de. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 16.ed. São Paulo: Summus, 1992.

DAOLIO, Jocimar. *Da cultura do corpo*. Campinas, SP: Papirus, 2005.

DELALANDE, François. *A criança do sonoro ao musical*. Anais da Abem, Curitiba: Abem, n. 8, p. 48-51, 1999.

DELVAL, Juan. *Aprender a aprender*. 5.ed. Trad. Jonas Pereira dos Santos. São Paulo: Papirus, 2002.

DELVAL, Juan. *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DELVAL, Juan. *O conhecimento, um processo de criação*. In: SEBARROJA, Jaume Carbonell et al. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 110-119.

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

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. *O ensaio coral como momento de aprendizagem: a prática coral numa perspectiva de educação musical*. Porto Alegre: UFRGS, 1990. Mestrado em Música. Curso de Pós-Graduação em Música. Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1990.

FINK, Regina. *O fazer criativo em música: um estudo sobre o processo da construção do conhecimento a partir da criação musical*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

FONSECA, Denise Grosso da. *Educação física: para dentro e para além do movimento*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FONTECARRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Performance instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica. *PER MUSI – Revista de Performance Musical*, Escola da Música – UFMG, v. 1, p. 52-62, 2000.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. *O construtivismo e a educação*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1994.

FREGA, Ana Lucia. *Metodologia comparada de la educacion musical*. Buenos Aires: CIEM (Centro de Investigación Educativa Musical), 1994. Tesis de Doctorado en Música, mención Educación. Collegium Musicum de Buenos Aires, 1994.

GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GLUSBERG, Jorge. *A arte da performance*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. Campinas, SP: Papirus, 2005.

GOULART, Íris Barbosa. *Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GRAMANI, José Eduardo. *Rítmica viva: a consciência musical do ritmo*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

ICLE, Gilberto. *Teatro e construção de conhecimento*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

IWANOWICZ, Bárbara. A imagem e a consciência do corpo. In: BRUHNS, Heloisa et al. *Conversando sobre o corpo*. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 62–81.

JAQUES-DALCROZE, Emile. *Educación del sentido rítmico*. Trad. Juan Jorge Thomas. Buenos Aires: Kapelusz, 1966.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. *A construção do conhecimento musical: um estudo através do método clínico*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

KESSLER, Carlos Henrique. *Distúrbios no desenvolvimento: cognição ou afeto?* Porto Alegre: UFRGS, 1991. Mestrado em Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1991.

LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento*. 3.ed. Trad. portuguesa Anna Maria Barros De Vecchi. São Paulo: Summus, 1978.

LA TAILLE, Yves de (1992). *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

LEVIN, Esteban. *A clínica psicomotora: o corpo na linguagem*. Trad. Julieta Jerusalinsky. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LEVIN, Steban. *A infância em cena: constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor*. Trad. Lucia Endlich Orth e Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LIMA, Lauro de Oliveira. *A construção do homem segundo Piaget: uma teoria da educação*. São Paulo: Summus, 1984.

LIMA, Lauro de Oliveira. *Piaget: sugestões aos educadores*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LINO, Dulcimarta Lemos. *Pensar com os sons: um estudo da notação musical como um sistema de representação*. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

LINO, Dulcimarta Lemos. A casa dos soares. In: GOBBI, Valéria (org.). *Questões de música*. Passo Fundo: UPF, 2004.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. *Atividades rítmicas musicais e o desenvolvimento das noções de espaço e tempo*. Porto Alegre: UFRGS, 1987. Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1987.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Conhecimento e aprendizagem musical. In: BECKER, Fernando (coord.). *Aprendizagem e conhecimento escolar*. Pelotas: EDUCAT, 2002.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. *Diferenciações e integrações: o conhecimento novo na composição musical infantil*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

MAGNANI, Sérgio. *Expressão e comunicação na linguagem da música*. 2.ed. rev. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

NANNI, Dionísia. *Dança educação: princípios, métodos e técnicas*. 4.ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.

OLIVEIRA, Vilson Gavaldão de. *O desenvolvimento vocal do adolescente e suas implicações no coro juvenil a capella*. Porto Alegre: UFRGS, 1995. Mestrado em

Música. Curso de Pós-Graduação em Música. Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1995.

OSÓRIO, Luiz Carlos. *Evolução psíquica da criança e do adolescente: aspectos normais e patológicos*. 2.ed. Porto Alegre: Movimento, 1981.

PAZ, Ermelinda A. *Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências*. Brasília: MusiMed, 2000.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. A relação música-corpo-instrumento: procedimentos pedagógicos. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 11, p. 91-98, set. 2004.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. *O papel do corpo no desenvolvimento cognitivo musical*. Anais do 1º Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais, 2005. p.172-178.

PERRAUDEAU, Michel. *Piaget hoje: respostas a uma controvérsia*. Trad. Luísa Baptista. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 3.ed. Trad. Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. 4.ed. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: edLTC, 1987

PIAGET, Jean. *A construção do real*. Trad. Ramon Américo Vasques. São Paulo: Ática, 2001.

PIAGET, Jean. *Psicologia e pedagogia*. 2.ed. Trad. Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. São Paulo: Forense, 1972.

PIAGET, Jean. *Fazer e compreender*. São Paulo: Melhoramentos, Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

PIAGET, Jean; HELLER, J. *La autonomía en la escuela*. 5.ed. Buenos Aires: Editorial Losada S.A., 1962.

PIAGET, Jean; INHELDER, B. *A psicologia da criança*. 7.ed. Trad. Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Difel, 1982.

PIAGET, Jean. *A noção de tempo na criança*. Trad. Rubens Fiúza. 2.ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

PIAGET, Jean. *Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*. Trad. Fernando Becker e Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIAGET, Jean. *A tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

PONTIOUS, Melvin. *A guide to curriculum planning in music education*. Madison: Wisconsin Department of Public Instruction Herbert J. Grover, State Superintendent, 1986.

RANGEL, Annamaria Píffero. *Construtivismo: apontando falsas verdades*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

RAYNOR, Henry. *História social da música: da Idade Média a Beethoven*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

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

REVERBEL, Olga. *Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão*. São Paulo: Scipione, 1989.

REVERBEL, Olga. *Um caminho do teatro na escola*. São Paulo: Scipione, 1997.

SADIE, Stanley (ed.). *Dicionário Grove de Música*. Trad. Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. Trad. Marisa Trench de Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Unesp, 1991.

SCHLEDER, Tânia Stoltz. *Capacidade de criação: introdução*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SCHINCA, Maria. *Psicomotricidade, ritmo e expressão corporal*. Trad. Elaine Cristina Alcaide. São Paulo: Manoele, 1991.

SEKEFF, Maria de Lourdes. *Curso e dis-curso do sistema musical (tonal)*. São Paulo: Annablume, 1996.

SÉRGIO, Manuel. *Motricidade humana: contribuições para um paradigma emergente*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

STOKOE, Patricia. *La expresion corporal y el niño*. Buenos Aires: Ricordi, 1967.

SOUSA, Alberto B. *Educação pela arte e artes pela educação*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

SWANWICK, Keith. *Música, pensamiento y educación*. Trad. espanhola Manuel Olasagasti. Madri: Morata, 1991.

SWANWICK, Keith. *Permanecendo fiel à música na educação musical*. II Anais da Associação Brasileira de Educação Musical, 1993. p.19-32.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Trad. Alda de Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TAKAHASHI, Jô. *Dimensões do corpo contemporâneo: vetores relacionais entre o corpo e a paisagem*. São Paulo: Annablume, 2003. p. 147-164.

TUPINAMBÁ, Irene Zagari. *Dois momentos, dois coros*. Rio de Janeiro: Conservatório Brasileiro de Música, 1993. Mestrado em Música. Centro de Pós-Graduação, Pesquisa e Educação. Conservatório Brasileiro de Música, 1993.

ZAMPRONHA, Maria de Lourdes Sekeff. *Curso e dis-curso do sistema musical (tonal)*. São Paulo: Annablume, 1996.

WADSWORTH, Barry J. *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. Trad. portuguesa Esméria Rovai. São Paulo: Pioneira, 1992.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Trad. Cristina Carvalho. Lisboa: Portugal: Edições 70, 2005.

WILLEMS, Edgar. *Preparación musical de los má pequeños*. Buenos Aires: Eudeba, 1962.

WILLEMS, Edgar. *El valor humano de la educacion musical*. Buenos Aires: Pro Musica, 1981.

WIS, Ramona M. Metáforas físicas no ensaio coral: uma abordagem baseada em gestos para o desenvolvimento de habilidades vocais e da compreensão musical. Trad. Edson Carvalho. *Revista Canto Coral*, n. 2, p. 6-10. Brasília: Associação Brasileira de Regentes de Coros, 2003.

WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido*. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

XYPAS, Constantin. *Piaget e a educação*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.