EDITORA da FUNDARTE
REVISTA DA FUNDARTE
ANO 17 / NÚMERO 34 / AGOSTO A DEZEMBRO DE 2017



A Educação Musical e o Ballet Clássico

Patrick Aozani Moraes[1]
Sandra Rhoden[2]

Resumo: A presente investigação foi desenvolvida no curso de Especialização em Educação Musical para professores da Educação Básica, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Uergs, com uma turma do curso básico de Ballet Clássico da Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE, tendo como objetivo principal aprimorar a percepção auditiva das alunas, possibilitando a construção de conhecimentos musicais. Com abordagem qualitativa, o método utilizado foi a pesquisa-ação, tendo como aporte teórico os estudos de Schafer (2011); Fonterrada (2004) e Schroeder (2000), que foram de suma importância para tecer relações entre a Música e o Ballet Clássico. Ao desenvolver atividades que contemplassem a investigação, a escuta e a experimentação sonora, pude concluir que as alunas conseguiram compreender, identificar e caracterizar os sons presentes no seu cotidiano. Desenvolveram uma escuta mais atenta ao repertório musical presente nas aulas de Ballet,estabelecendo um diálogo constante ao executarem exercícios da técnica e coreografia.

Palavras-chave: Educação musical; Percepção sonora; Ballet clássico.

The Musical Education and Teaching of Classical Ballet

Abstract: The present research was developed in the Specialization course in Music Education for Basic Education teachers, at the State University of Rio Grande do Sul - Uergs, with a class of the Basic Ballet course of the Montenegro's Fundação Municipal de Artes - FUNDARTE. Its main objective is to improve the auditory perception of the students, making possible the construction of musical knowledge. With a qualitative approach, the method used was the

[1] Professor, pesquisador, bailarino e coreógrafo. Licenciado em Dança e Pós-Graduando em Educação Musical pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS. Formado em Ballet Clássico pela Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE, onde atualmente é professor. Atua como bailarino na "Malma" Cia de Dança" de Novo Hamburgo; no Grupo de Dança da Fundarte e na Troupe Xipô Dança-Teatro. É bailarino fundador do grupo "Singulativo Artístico", este que se destina a desenvolver pesquisas performativas em dança. Participou de diversos congressos e seminários de formação de bailarinos e professores de dança. Em 2013 começou a desenvolver um trabalho solo sob orientação da profº Drª Cibele Sastre.

[2] Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) , Graduação em Música: Licenciatura pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e graduanda em Artes Visuais pela mesma Universidade. Atualmente é professora da Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE e professora convidada do Curso de Especialização em Educação Musical para Professores da Educação Básica na UERGS. Tem experiência na área das Artes, com ênfase em Educação Musical e Artes Visuais, atuando principalmente nos seguintes temas: musicalização infantil, educação infantil, iniciação às artes, pedagogia do piano e formação de professores. Desde 2013 é coordenadora do Polo FUNDARTE Arte na Escola.



action research, having as a theoretical contribution the studies of Schafer (2009; 2011); Fonterrada (2004) and Schroeder (2000), which were of great importance for the relationship between Music and Classical Ballet. In developing activities that included research, listening and sound experimentation, I was able to conclude that the students were able to understand, identify and characterize the sounds present in their daily lives. They developed a closer listening to the musical repertoire present in the classes of Ballet, establishing a constant dialogue when performing exercises of the technique and choreography.

Keywords: Musical education; Sound perception; Classical ballet.

Introdução

A concepção desta pesquisa origina-se de uma inquietação, como bailarino, sobre a relação entre a música e a dança. Ao longo da minha formação em dança tive experiências em vários estilos, entre elas: jazz, ballet clássico, dança moderna, de salão, afro, contemporânea, entre outras. Nessa trajetória, percebi que alguns desses estilos têm a necessidade de sincronizar seus movimentos com a música, tanto ritmicamente, quanto em sua intencionalidade; ou seja, buscam expressar o sentimento que a música transpõe.

Ao apreciar, vivenciar e produzir música, adotei uma nova postura como bailarino nas aulas de ballet. Observei situações que sem o conhecimento musical passavam despercebidas: as questões rítmicas; a forma de explorar a música como potencializadora do movimento; e também a compreensão de que ambas as áreas (Dança e Música) caminham juntas para a produção de arte.

Como professor de ballet clássico, pude observar que as alunas tinham dificuldade em perceber e assimilar corporalmente o ritmo e a intencionalidade da música. Isso, considerando que a metodologia do ensino da técnica de Ballet Clássico comporta a necessidade de ter seus movimentos coordenados ao andamento e ritmo musical. De acordo com Botelho (2012),

> [...] o movimento e a música caminham juntos e se completam um com o outro. Dança sem música e ouvir música e não se movimentar é quase que impossível, pois as ligações dos nervos auditivos estão largamente



> espalhadas pelo nosso corpo e são mais longas que quaisquer outros nervos. (BOTELHO, 2012 p.10).

Logo, compreendi que as ligações e as relações entre dança e música são fisiológicas, ao me dar conta de que as práticas musicais que vivencio auxiliam na minha performance enquanto bailarino e que também contribuem na aprendizagem e no desenvolvimento das minhas alunas durante as aulas de ballet. Esta pesquisa surgiu a partir das minhas inquietações em sala de aula ao questionar: há comunicação entre os movimentos executados pelas alunas e a música que toca? Será que elas ouvem a música que está sendo tocada?

Portanto, este trabalho teve como objetivo aprimorar a percepção auditiva das alunas de Ballet Clássico, possibilitando a construção dos conhecimentos musicais através da escuta e da experimentação, permitindo que elas mesmas investigassem e descobrissem as muitas possibilidades de ouvir e dançar.

Caminhos metodológicos

Para o desenvolvimento deste estudo, utilizei a abordagem da pesquisa qualitativa, pois, para Silveira e Córdova (2009),

> [...] a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais [...] As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32).



Esta pesquisa foi elaborada sob a perspectiva da pesquisa-ação, baseando-se em Tripp (2005). O método é em forma de ciclo sistemático, buscando a não separação das etapas; na pesquisa-ação, de acordo com Tripp (2005), "planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática, quanto da própria investigação" (p. 446).

De acordo com Tripp (2005, p. 445), a pesquisa-ação também contribui ao ser utilizada como uma ferramenta de "autoavaliação" do pesquisador, pois auxilia na sua prática, além de ser "uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos".

Nesse sentido, inicia-se o ciclo da pesquisa-ação, identificando um problema e, em seguida, planejando uma "ação" para melhorar o problema identificado, seguindo da implementação do planejamento. Durante essa etapa, avaliam-se os resultados para um replanejamento dessa "ação". O autor também destaca um aspecto importante nesse ciclo, que é a reflexão sistemática no processo da pesquisa,

> [...] o processo começa com reflexão sobre a prática comum a fim de identificar o que melhorar. A reflexão também é essencial para o planejamento eficaz, implementação e monitoramento, e o ciclo termina com uma reflexão sobre o que sucedeu". (TRIPP, 2005, p.454).

No decorrer do processo da pesquisa, percebi esse ciclo investigativo que o autor propõe sendo de suma importância, tanto para o desenvolvimento da pesquisa, quanto para a evolução dos alunos em sala de aula. Partindo do que me motivou a pesquisar e – em seguida – desenvolver o planejamento, consegui repensar práticas, avaliar e observar continuamente o que poderia ser feito e/ou refeito.



Coleta de dados

A coleta dos dados foi feita com oito alunas, em uma das minhas turmas de Ballet Clássico, na Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE, onde sou professor. As atividades foram planejadas de acordo com o objetivo da pesquisa, que busca desenvolver a percepção sonora das alunas.

Uma das técnicas para a coleta dos dados foi a *observação participante.* Como professor da turma, este meio foi muito importante, pois através da observação pude planejar novas atividades, criar desdobramentos destas e assim desenvolvê-las melhor, pois busquei – com a pesquisa – a evolução corporal da turma. Belei; Paschoal; Nascimento; Matsumoto, (2008, p. 191), apresentando o pensamento de Lüdke (1986), expõe que "uma observação controlada e sistemática se torna um instrumento fidedigno de investigação científica. Ela se concretiza com um planejamento correto do trabalho e preparação prévia do pesquisador/observador".

Outra técnica utilizada foi a entrevista semiestruturada, a qual foi escolhida por apresentar características condizentes com a minha proposta de pesquisa. Segundo Belei; Paschoal; Nascimento; Matsumoto (2008, p. 189), ao trazer a ideia de Fujisawa (2000), a conversa é "[...] guiada pelo roteiro de questões, o qual permite uma organização flexível e ampliação dos questionamentos à medida que as informações vão sendo fornecidas pelo entrevistado".

Com isso, desenvolvi a minha pesquisa obedecendo aos procedimentos metodológicos escolhidos, com o intuito de alcançar os objetivos propostos. As técnicas de coletas de dados ajudaram na hora de descrever e analisar o conjunto de informações adquiridas.



Estudo Sonoro

Esta pesquisa iniciou a partir de um interesse pessoal em saber o que as alunas de Ballet Clássico ouviam e como identificavam os sons. Portanto, o meu primeiro passo foi apresentar o projeto de pesquisa, os meus objetivos quanto a este estudo e trabalhar no sentido de que, para além do conhecimento musical, esta investigação pudesse criar relações possíveis na forma de dançar, construindo, deste modo, sobretudo, uma ferramenta do fazer pedagógico diário no ensino da dança.

Para iniciar o desenvolvimento deste trabalho, sugeri às alunas que realizássemos um passeio no interior e no exterior do prédio da FUNDARTE, para que elas ouvissem e anotassem os sons que permeavam aquele ambiente. Nesse sentido, Fonterrada (2004, p. 82) destaca que “os sons são muito presentes em nossas vidas. Eles nos acompanham e caracterizam o ambiente em que vivemos”. A partir desta afirmativa da autora, achei de suma importância iniciar este estudo retirando as alunas do contexto da sala de aula, onde permeiam sons relacionados às atividades desenvolvidas, para possibilitar um exercício de escuta além do cotidiano sonoro das aulas de Ballet Clássico.

No primeiro momento, solicitei que fôssemos até o quinto andar do prédio da FUNDARTE. Naquele espaço, ouviríamos os sons que se destacavam e anotaríamos posteriormente em uma folha de papel. Procurei não exemplificar para não induzi-las a uma fonte sonora específica, sendo que o que fosse percebido deveria ser descrito e anotado. Do quinto andar passamos para o quarto, terceiro, segundo e primeiro, realizando a atividade de ouvir os sons e anotá-los.

No segundo momento, a proposta foi a mesma, porém agora a paisagem sonora era diferente. Propus que saíssemos do ambiente interno da FUNDARTE e nos deslocássemos para o ambiente externo, para realizarmos o mesmo exercício, ouvir os sons da rua e anotá-los.



No terceiro momento, retornamos para a sala de aula para conversar sobre os sons que foram percebidos e anotados. Solicitei que cada aluna descrevesse oralmente os sons percebidos no ambiente interno do prédio da FUNDARTE. Os sons percebidos e destacados pelas alunas foram os seguintes: barulho; bebedor; elevador; porta abrindo; pessoas falando; pessoas aplaudindo; música de ballet; barulho de computador; pessoas cantando; televisão; piano; barulho da cozinha; mão passando no corrimão; barulho de xícara batendo uma na outra; barulho de sapatos; talheres; metal batendo um no outro, entre outros.

Após a descrição dos sons ouvidos no ambiente interno do prédio da FUNDARTE, solicitei que as alunas contassem sobre os sons percebidos e anotados no ambiente externo, a rua. Os sons destacados foram: pedras caindo; ônibus; buzina; caneta caindo; martelando; ronco do motor de Kombi; passarinho; portão; respiração; construção; folhas da árvore; tampa do bueiro; bicicletas, entre outros.

A partir da relação dos sons ouvidos nos ambientes interno e externo do prédio da FUNDARTE foi possível realizar um exercício de escuta mais apurado, em que as alunas demonstraram em seus relatos terem ouvido muitos sons a que não estavam habituadas ou que nem se destacariam se a escuta não tivesse sido exercitada. Conforme Schafer (2011),

> [...] o mundo é cheio de sons que podem ser ouvidos em toda parte. As espécies mais óbvias de sons são também as menos ouvidas, essa é a razão da operação “limpeza de ouvidos” concentrar-se nelas. Alguns alunos limparam tanto seus ouvidos para ouvir os sons que os rodeiam que já podem partir para um estágio posterior e passar a analisá-los. Quando o processo de análise for acurado, é possível reconstruir sinteticamente, ou ao menos nos imitar, um som que se ouve. (SCHAFER, 2011, p. 92).



A listagem dos sons percebidos pelas alunas remeteu aos objetos e ações que produzem sons, demonstrando *o que e como* elas ouvem. Percebi que elas não descreveram as características específicas dos sons e sim o que os produz, ou seja, a fonte sonora. Nesse sentido, a próxima atividade teve como objetivo trabalhar os parâmetros do som: altura e intensidade, mais especificamente, para compreender como esse estudo nos ajudaria a identificar os sons e não apenas a fonte sonora.

Parâmetros sonoros: altura e intensidade

No segundo encontro com as alunas questionei se elas sabiam o que eram parâmetros sonoros. Um pouco tímidas, responderam que não. Então expliquei que a definição seria a forma como classificamos os sons de acordo com as suas características físicas como: altura, duração, intensidade e timbre.

A partir destas primeiras informações, a atividade pôde ser iniciada. Para isso, apresentei dois parâmetros sonoros: altura e intensidade, seguido de um novo questionamento. O que é altura do som? Algumas alunas responderam que não sabiam, no entanto, uma aluna logo manifestou o conhecimento do conceito dizendo que altura era grave e agudo. Em seguida solicitei que me dessem exemplos de sons graves e agudos, relacionando de alguma forma com o que escutavam no seu cotidiano. A princípio, houve uma retração das alunas para falar, mas logo vieram os exemplos, assim que as instiguei para que recordassem de sons que escutavam em casa. Elas exemplificaram como sons agudos: apito de micro-ondas; sons do canto de um pássaro; campainha; chaleira fervendo; e sinos de vento. Nos exemplos para sons graves, apareceram: pisadas no chão; ronco de um motor de ônibus; barulho do bebedouro; barulho do elevador; porta batendo; chuveiro elétrico, entre outros.

Após os exemplos citados pelas alunas sobre o parâmetro sonoro de altura, questionei sobre a intensidade do som. No primeiro momento, demonstraram estranhamento ao meu questionamento. Então propus que



fizessem uma relação com a força de um movimento na dança. Uma das alunas perguntou: É forte? E pode ser fraco?

Após, questionei- as sobre o que seria a intensidade na música. Elas não sabiam, nem imaginavam. Então, eu perguntei "quando alguma coisa é muito intensa ela é...?" Uma delas disse "*forte"*, respondi que sim. E, na sequência, pedi que dessem exemplos de sons com intensidade fraca e forte. Os sons fracos destacados pelas alunas foram: um sopro; som da respiração; gota de água; e som de um zíper abrindo. Os exemplos de sons fortes foram: tambor; avião; o som do prato de uma banda; o som de uma furadeira; e som de uma motosserra.

Assim, chegamos à conclusão que a intensidade do som está relacionada ao volume, sendo que, se o som for forte e estiver a uma longa distância, também poderá soar em nossos ouvidos como uma intensidade fraca.

Após essas experiências, convidei as alunas para irmos até uma sala com piano, para que pudessem explorar as sonoridades em relação à altura e intensidade. De acordo com Fonterrada (2004, p. 77), é indispensável que realizemos exercícios concretos que auxiliem na produção e caracterização do som para “percebê-lo intensamente e fazer que ele fique bem presente em nossa vida, só assim poderemos desfrutá-lo, manejá-lo, controlá-lo, rejeitá-lo ou acolhê-lo”. As alunas ficaram muito empolgadas com o fato de estarem produzindo o som.

A atividade foi analisada e percebi que as alunas refletiram e responderam significativamente como os sons eram caracterizados e as diferenças entre os sons graves e agudos, sendo a mesma percepção ao trabalhar com a intensidade ao realizar a atividade de reproduzir estes sons no piano.

Retornamos para a nossa sala de aula e coloquei o CD da aula de Ballet para que ouvíssemos e analisássemos as características sonoras do repertório



utilizado em aula. Essa atividade foi de extrema importância, pois foi onde conseguimos fazer relações entre a música e o movimento. Para Fonterrada (2004, p. 59), com relação à importância da pesquisa sonora para posterior relação com a música, "[...] o estudo da música se inicia pelo estudo do som. E jamais se afasta dele. O som é a matéria-prima. O estudo do som envolve seus aspectos físicos. O som é vibração, é movimento".

Ao concordar com o pensamento da autora, de que som é movimento, propus que as alunas ouvissem as músicas da aula de Ballet Clássico e buscassem criar relações entre os movimentos e a música. Para Schroeder (2000),

> [...] música e dança participam de influências mútuas, que não se limitam apenas à força dos sons e à energia dos movimentos. Essas relações só são possíveis quando fazem parte de uma mesma noção muito maior, recheadas de sutilezas e de forças que formam toda uma rede complexa e articulada entre músicas e movimentos". (SCHROEDER, 2000, p. 61).

Logo que propus a escuta, buscando a relação com o movimento, as alunas foram observando que há sons graves e agudos, e intensidades fortes e fracas em todas as músicas; porém, essas características vão se alternando durante as composições. Elas identificaram que as músicas dos exercícios que são mais lentos têm como característica serem mais graves e com intensidade média e que as músicas dos exercícios mais acelerados têm como características serem mais agudas e com intensidade forte. Para Schroeder (2000, p.66), no ensino do " [...] Ballet Clássico algo dessa visão se mantém intacto quando são usados compulsoriamente trechos de músicas já convencionados como sendo os mais adequados para a realização de certos movimentos". Inclusive na biblioteca da Fundarte há livros com partituras de músicas específicas para aulas de Ballet Clássico. Segundo Schroeder (2000),



> [...] qualquer modificação na relação com a música implicaria na alteração de um dos aspectos que o balé protege como sendo um dos mais importantes: a convergência de movimentos e música para uma mesma intenção emotiva convencionada. (SCHROEDER, 2000, p.66).

Na sequência da atividade, ao concluir a aula, questionei as alunas sobre o que elas estavam pensando em relação à música e ao movimento. Logo, uma delas relatou que "*nunca havia parado para pensar nessa relação de som e movimento*", na forma em que estávamos tratando. Outra aluna disse que: "*Percebi mais sons e de forma diferente, antes era só o ritmo*".

Para Schroeder (2000, p 80), "algo para qual professores de música e músicos devem estar atentos, no trabalho com dança, é que os canais de absorção de conhecimentos mais sensíveis e abertos dos dançarinos são os canais corporais". E assim, através de experimentações de escuta e associação ao movimento é que – de fato – poderemos nos distanciar da ideia de que a música no Ballet Clássico é apenas complementar.

Experimento no corpo

Em outra aula, retomamos algumas questões, como os parâmetros de altura e intensidade e o que havíamos analisado quanto à expressividade dos movimentos em relação à música. Em seguida, propus que fizéssemos a aula de Ballet Clássico, utilizando o mesmo CD que usamos para fazer a análise das músicas na aula anterior.

Ao longo dos exercícios, fui percebendo que as alunas estavam mais conectadas com a música e, mesmo quando o corpo fugia um pouco do que a sonoridade estava propondo, uma simples fala minha como "*ouçam a música"* fazia com que elas imediatamente retomassem a atenção ao som, percebendo – assim – as suas características. Com isso, a qualidade do movimento entrava em sintonia com a música. Percebi que a análise feita com as músicas na aula



anterior desenvolveu a percepção auditiva para elementos sonoros que influenciam na qualidade do movimento.

Ao fim da aula, eu perguntei às alunas se haviam percebido alguma mudança na forma de fazer os movimentos; dentre as respostas: "*mais ou menos"*, *"em alguns momentos eu percebi, mas em outros momentos não tanto"*. Outra respondeu assim: *"sim, na hora do 'tandi' ajudou bastante no tempo, no 'plié' meio que me deixou confusa com tudo isso. Ajudou em alguns e em outros não. Percebi em algumas músicas e em outras não*".

Outro questionamento foi se elas conseguiram fazer a associação dos movimentos aos parâmetros sonoros. Uma delas respondeu: "*eu percebi melhor as partes agudas e graves e isso me ajudou um pouco, porque deu para perceber a intensidade com que eu deveria fazer os passos em algumas horas*". Outra aluna respondeu: "*eu também percebi que quando modifica o movimento você está no tom da música, se percebe que ela é mais leve ou mais forte".*

Timbre e a duração

Ainda nessa aula, trabalhamos com outros dois parâmetros do som: o timbre e a duração. Perguntei às alunas se faziam alguma ideia e o que sabiam sobre esses dois parâmetros do som. Elas não souberam falar, uma delas mencionou sobre a duração ter relação com o tempo. Então, conversamos sobre as características desses dois parâmetros.

O timbre, segundo Fonterrada (2004, p. 81), "[...] é a qualidade que permite você identificar a fonte sonora, mesmo sem vê-la". Esta resulta da complexa organização entre a altura, a intensidade e a duração. São essas características que fazem com que consigamos distinguir um som de outro. Portanto, o timbre é a qualidade que caracteriza um som e o parâmetro duração, assim como a altura e a intensidade, é um dos elementos que constitui o som e pode ser qualificado como longo ou curto. Nessa aula, levei alguns instrumentos de percussão para que elas pudessem explorar esses dois



parâmetros, com a intenção de descobrir diferentes timbres e durações que esses instrumentos podem produzir.

Então propus que cada aluna escolhesse um instrumento que tinha dentro da caixa para ser tocado e assim, através da exploração, pudessem identificar as características sonoras desse instrumento. Após essa atividade, solicitei que elas criassem uma célula sonora e apresentassem ao grupo as características de som daquele instrumento. Trago para o texto algumas das definições das alunas: "*o som do triângulo é agudo, forte e longo. Mas pode ser fraco e curto, dependendo do jeito que é tocado".* Essa observação feita pela aluna é bem importante, quanto à intensidade, pois a esse parâmetro está totalmente ligada a forma como se produz o som. Outra aluna descreve o som de seu instrumento como: *"meu som é médio mais para o agudo, é forte e de curta duração. Meu som começa forte e vai ficando cada vez mais agudo, ele é curto".*

Investigando possibilidades pedagógicas

Neste dia busquei desenvolver algumas experimentações, no intuito de aprimorar a relação entre a música e a dança. Habitualmente, nas minhas aulas, eu demonstro primeiro a sequência dos movimentos e em seguida coloco a música. Nesse sentido, propus duas atividades: primeiro que, antes de mostrar os movimentos, elas ouvissem a música que seria utilizada naquele exercício, identificando as características sonoras daquela música e qual tipo de movimento poderia ser realizado naquela composição. Só após essa escuta, eu explicaria como seria o exercício.

Na execução do exercício, solicitei que elas descrevessem como foi essa experiência. *"Ouvir primeiro a música, para mim é melhor, pois você já tem uma certeza do tempo da música, o que torna o exercício mais fácil".* Outra aluna disse: *"quando eu escutei a primeira música que era aguda e meio forte, achei um movimento melhor".*



Após os depoimentos, realizei o exercício ao contrário, primeiro eu mostrei os movimentos e em seguida solicitei que ouvissem a música para que pudessem analisar as características sonoras. Alguns relatos sobre essa experiência: *"Quando o professor passou primeiro os movimentos e depois a gente escutou a música parecia que os passos se encaixavam na música, eu compreendi mais os movimentos e na hora que eu dancei me ajudou muito".* Outra aluna disse: *"primeiro ver o passo e depois ouvir a música foi melhor, porque imagino dançando e entendo a duração e o modo de fazer o passo".*

Em relação a esses dois exercícios, percebi um estranhamento quanto à primeira proposição, sendo que elas deveriam ouvir a música e imaginar os movimentos a partir das características sonoras. Identifiquei que tinham desenvolvido em seus pensamentos um tipo de movimento e quando eu propus o que era para ser realizado percebi um certo espanto por parte das alunas. Mesmo assim, analiso essa experiência como positiva, pois percebi que, mesmo achando estranho, elas desenvolveram muito bem a movimentação.

Em relação ao segundo exercício é com certeza mais acessível para as alunas, pois já sabendo a sequência do exercício é possível, ao ouvir a música, analisar as suas características sonoras e projetar a intenção do movimento. Segundo Schroeder (2000),

> [...] nas disciplinas Dança Clássica, por sua vez, o caminho é reto. Música e movimentos emaranhados numa trança tomam um mesmo rumo, uma mesma direção. Reforçam-se e complementam-se mutuamente, na intenção de chegar a algum lugar.Caminham em direções paralelas, sempre olhando para um ponto fixo a frente, e reforçam um mesmo desenho no espaço. (SCHROEDER, 2000, p.72).

Com isso, acredito ser de suma importância, nesse processo de ensino do Ballet Clássico, buscar aproximar a compreensão musical dos movimentos, entendendo que não basta dançar no ritmo da música, mas sim perceber que



há um diálogo entre Dança e Música e quando se dança é importante ter esse diálogo afinado.

Considerações Finais

Ao longo da pesquisa obtive algumas respostas para os questionamentos que motivaram o estudo. Uma delas é que oferecer bases concretas sobre a escuta musical, para as alunas, possibilitou – de fato – que conseguissem estabelecer as relações necessárias que há entre as duas áreas: música e dança. Aqui me refiro especificamente a termos técnicos e sensoriais, sendo as atividades de apreciação e descrição dos sons de extrema importância para que os objetivos da pesquisa fossem alcançados.

No decorrer do estudo, propus atividades de vivência musical separadas das atividades de dança. Compreendi que esta abordagem seria necessária, a fim de – primeiramente – criar um campo comum de diálogo com as alunas, para que, posteriormente, pudesse desenvolver atividades que contemplassem as duas áreas. Intuí que sem essa base de compreensão musical poderia complicar o estabelecimento das relações que buscava com esta pesquisa.

A partir das atividades desenvolvidas, as alunas conseguiram compreender, identificar e caracterizar os sons presentes no seu cotidiano, passando a desenvolver uma escuta mais atenta às músicas das aulas e, com isso, estabelecer um diálogo com os movimentos. Relações essas que, ao analisá-las nos ensaios, mesmo os que aconteceram após o término da pesquisa e da coleta de dados, fluíam melhor. As alunas estavam mais atentas ao modo como a música impactava no corpo. Ao observar as jovens bailarinas no palco, também identifiquei que elas estavam mais seguras ao dançar a coreografia e com uma afinidade maior dos movimentos com a música.

Esta pesquisa deixa um grande aprendizado em minha docência, não apenas no campo do ensino do Ballet Clássico, mas também no sentido de que



a prática docente esteja sempre em um lugar investigativo e disposta a estabelecer relações com os conhecimentos que nos rodeiam.

Um grande questionamento emergiu desta pesquisa: será que o Ballet Clássico, ensinado da forma tradicional, dá conta de estabelecer as relações que há entre a música e a dança?

Essa foi uma das perguntas que me fiz ao longo desta pesquisa e para a qual, com certeza, ainda não tenho a resposta. Espero que, de alguma forma, esta investigação tenha contribuído tanto para a área da música como para a dança, tendo em vista que ambas carecem de publicações a partir do tema abordado nesta pesquisa.

Referências:

BELEI, Renata; PASCHOAL, Sandra; NASCIMENTO, Edinalva; MATSUMOTO, Patrícia. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa**.** *Cadernos de Educação*. FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [30]: 187 - 199, janeiro/junho 2008.

BOTELHO, Iguaraciara. *A dança e a música como elementos construtores no processo ensino–aprendizagem.* Disponivel em: <http://www.filologia.org.br/cluerjsg/anais/ii/completos/comunicacoes/iguaraciaradasilvazeferinobotelho.pdf> Acesso em 20 de set. 2016.

FONTERRADA, Marisa Trench de O. *Música e meio ambiente:* a ecologia sonora. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.

SCHAFER, R. Murray**.** *O ouvido pensante*. 2.ed. São Paulo: UNESP, 2011.

SCHROEDER. José Luis. *A música na dança:* reflexões de um músico. Campinas: UNICAMP, 156p. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP. 2000.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs). *Métodos de Pesquisa.* Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação*: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa.* São Paulo, v.31, n.3, p.443-466, set./dez. 2005.