

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE ARTES, COMUNICAÇÃO E DESIGN  
DEPARTAMENTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

ÉDERSON MARQUES DE GÓES

**PROCESSO CRIATIVO E MOVIMENTO CORPORAL COMO FERRAMENTAS  
PEDAGÓGICAS NO CANTO CORAL INFANTIL**

CURITIBA

2017

ÉDERSON MARQUES DE GÓES

**PROCESSO CRIATIVO E MOVIMENTO CORPORAL COMO FERRAMENTAS  
PEDAGÓGICAS NO CANTO CORAL INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música com ênfase em Educação Musical e Cognição do Departamento de Artes, Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Valéria Lüders

CURITIBA

2017

Catálogo na publicação  
Sistema de Bibliotecas UFPR  
Biblioteca de Artes, Comunicação e Design/ Batel (AM)

Góes, Éderson Marques de  
Processo criativo e movimento corporal como ferramentas pedagógicas  
no canto coral infantil. / Éderson Marques de Góes – Curitiba, 2017.  
159 f.

Orientador : Profa. Dra.Valéria Lüdres  
Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Artes, Comunicação e  
Design da Universidade Federal do Paraná.

1. Processo Criativo. 2. Movimento Corporal. 3.Coral Infantil. I.Título.

CDD 780

## PARECER

Defesa de dissertação de mestrado de **Éderson Marques de Góes** para obtenção do título de **Mestre em Música**.

Os abaixo assinados, **Valéria Lüders, Scheila Mara Maçaneiro, Rosane Cardoso de Araújo e Ana Paula Peters**, arguiram, nesta data, o candidato, a qual apresentou a dissertação: "**Processo Criativo e Movimento Corporal como Ferramentas Pedagógicas no Canto Coral Infantil**".

Procedida a arguição, segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que o candidato está apto ao título de **Mestre em Música**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADO Não APROVADO
Valéria Lüders (UFPR)	<i>Valéria Lüders</i>	APROVADO
Scheila Mara Maçaneiro (UNESPAR)	<i>Scheila Mara Maçaneiro</i>	Aprovado
Rosane Cardoso de Araújo (UFPR)	<i>Rosane Cardoso de Araújo</i>	aprovado
Ana Paula Peters (UNESPAR)	<i>Ana Paula Peters</i>	APROVADO

Curitiba, 10 de fevereiro de 2017.

*Rosane Cardoso de Araújo*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosane Cardoso de Araújo  
Coordenadora do PPGMúsica

Dedico esta pesquisa a minha família, pois minha formação como ser humano e conseqüentemente profissional não poderia ter sido concretizada sem a ajuda de meus amáveis e eternos pais Cida e Ivan Góes, que, no decorrer da minha vida, proporcionaram-me, além de imenso carinho e amor, os conhecimentos da integridade e da perseverança para o meu desenvolvimento como Ser. Por essa razão, gostaria de dedicar e reconhecer à vocês, minha imensa gratidão e sempre amor. Um agradecimento mais que especial a Oleide Lelis que me proporcionou por meio do caminho da música a transformação do meu ser.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e familiares que tanto me apoiam nesta trajetória. Ao meu companheiro de caminho, aventura, reflexões e ousadia Roney Hoffmann, pelo apoio incondicional, pelas conversas, pelo ombro consolador e pelas horas de alegria e expansão.

Às pessoas que me proporcionaram por meio da música um novo caminho de vida, no qual sem elas eu não estaria aqui escrevendo este texto: Oleide Lélis, Ana Paula Betiati, Luciana Gleria e Regina Balan.

Um agradecimento especial à minha maior incentivadora Dulce Primo, por ter me reencontrado nesta vida e me guiado à sua sabedoria.

Às professoras Dr<sup>a</sup>. Rosane Cardoso de Araújo, Dr<sup>a</sup> Scheila Maçaneiro e Dr<sup>a</sup> Ana Paula Peters, que participaram da banca de qualificação dessa dissertação, e muito me ajudaram neste processo.

Aos professores e colaboradores do PPGM/UFPR por todo o apoio durante a realização do mestrado.

À Escola onde foi realizada a coleta e dados, que acreditou em mim e neste trabalho, e me recebeu de braços abertos.

Às crianças participantes desse estudo que, com espontaneidade e alegria, me possibilitaram a percepção da importância do corpo e do processo criativo no fazer musical, e me ensinaram e me proporcionaram momentos de muita alegria, descontração e conhecimento.

Aos pais dos participantes da pesquisa, que acreditaram e apoiaram a construção deste estudo, permitindo que seus filhos participassem do mesmo.

Agradeço aos professores da EMBAP/UNESPAR, que me acompanharam durante a graduação e continuam a me acompanhar, como professores ou queridos amigos, Leila Paiva, Renate Wiland e Ana Luiza Vasquez.

Aos parceiros de vida que ganhei na graduação, (e por sorte grande!) me acompanham em todos os momentos: Camila Xavier, Rebecca Freitas e Felipe Cordeiro.

À Elis Kahan pessoa incrível que amo mais do que frituras. À Fernanda Marcon minha irmã de vida! À Melissa Anze, Letícia Lass e Juliana Tomasi pessoas que muito admiro. À Nancy Carvalho por ter sido minha companheira nas alegrias musicais. À Carmen Jorge por ter me guiado aos pensamentos do movimento na contemporaneidade. E às biclis

mais incríveis Roque Baido, Evandro Miniskosky, Gabriel Teixeira e Claudio Fontan, por tudo que fizeram por mim e comigo.

Agradeço intensamente à Prof. Dra. Valéria Lüders, minha orientadora e incentivadora desta pesquisa. Quando achei que não daria conta ela apresentou-me uma proposta irrecusável: divirta-se pesquisando!

Valoração é criação: ouvi, ó criadores! Valorar é em si mesmo o tesouro e a joia de todas as coisas valorosas. [...] Mudança de valoração – significa mudança naqueles que a criam. Aquele que destrói é sempre um criador.

(NIETZSCHE, 2014, p. 82)



## RESUMO

A presente pesquisa estudou a aprendizagem musical no contexto de coral infantil, por meio do processo criativo aliado ao movimento corporal, como recurso pedagógico. Especificamente, esses foram os objetivos: a) investigar a proposta do Sistema Laban para a prática coral infantil; b) estudar o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva histórico-cultural de Lev S. Vigotski; e c) compreender a relação entre o processo criativo e os movimentos corporais na apropriação de conteúdos musicais. A hipótese para esse estudo é a de que a aprendizagem musical da afinação vocal, reprodução rítmica, identificação melódica e pulsação é facilitada quando o foco do trabalho são as práticas de movimentos corporais durante o processo criativo. Os pressupostos desta pesquisa relacionados à aprendizagem e desenvolvimento humano, foram fundamentados na teoria histórico-cultural de Lev S. Vigotski (2002, 2010, 2014), a qual compreende que estes processos são construídos nas relações com o meio, por intermédio de trocas entre parceiros sociais no processo de interação e mediação. O estudo do movimento foi compreendido na perspectiva de Rudolf Laban (1978, 1990), sob a ótica da Dança Educativa Moderna, e no tratamento do movimento corporal em suas relações com os quatro fatores de movimento: Tempo, Espaço, Fluxo e Peso. Quanto ao processo criativo, este estudo foi referenciado na perspectiva dos dois teóricos, Vigotski (2014) e Laban (1990). Optou-se pela pesquisa-ação, por oportunizar a intervenção no processo educacional. A ação pedagógica aconteceu em um grupo coral formado com crianças de 7 a 12 anos de idade, regularmente matriculadas em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR. As aulas foram filmadas, com duração de uma hora e trinta minutos cada uma, totalizando em 19 horas e 30 minutos. Realizou-se uma avaliação, por meio da aplicação de um instrumento construído especificamente para esta pesquisa, aplicado individualmente para identificar o conhecimento musical dos participantes, anteriormente ao início da ação pedagógica, tendo sido o mesmo instrumento de avaliação, aplicado ao final das 19 horas e 30 minutos de aula. Ao final do estudo, constatou-se que é possível aprendizagem dos conteúdos musicais afinação vocal, reprodução rítmica, identificação melódica e pulsação utilizando-se como ferramenta pedagógica o processo criativo associado ao movimento corporal em aulas de canto coral. Como contribuição à área de Educação Musical e à produção científica em geral, apontou-se com este estudo, reflexões relativas ao corpo e ao processo criativo, no fazer musical.

Palavras-chave: processo criativo; movimento corporal; prática coral infantil.

## ABSTRACT

The present research studies the way children learn music through creative process and corporal movement, as pedagogical resource. Specifically, has as objectives: a) to investigate the proposal of the Laban's System to the practice of children's choir; b) to study the process of teaching and learning in the cultural-historical perspective of Lev S. Vigotski; and c) to understand the relation between the creative process and the body movements on the appropriation of musical contents. The hypothesis of this research is that learning music: vocal pitch, rhythm reproduction, melodic identification and pulse; it is facilitated when the focuses of the work are the body movement's practices during the creative process. The postulates of this research, related to learning and human development, are based on Lev S. Vigotski's cultural- historical theory (2002, 2010, 2014). This theory includes these two processes built in relation to social area, through exchanges between social partners in the interaction and mediation process. The study of the movement comes from the perspective of Rudolf Laban (1978, 1990) and is thought along with Modern Educational Dance. The treatment of the corporal movement is linked with the four factors of movement: Time, Space, Flow and Weight. As for the creative process, this study is referenced in the perspective of the following two theoretical names: Vigotski (2014) and Laban (1990). We opted for action research, allowing intervention in the educational process. The pedagogical action was carried out with a children choir of children from 7 to 12 years old who were regularly enrolled in a school of the Curitiba/PR Municipal Teaching System. The classes have been filmed, they lasted one hour and thirty minutes each one, which includes in total nineteen hours and thirty minutes. It is in the context of this research that we created a tool to carry through an evaluation. We used that tool with all the children to check their previous knowledge of music before the beginning of the pedagogical action and at the end of the 19 hours and 30 minutes of class, using the same tool for evaluation. At the end of the study, we attest that it is possible to learn the following musical contents: vocal tuning, rhythmic reproduction, melodic identification and pulse using the creative process associated with body movement as a pedagogical tool in choir singing lessons. As a contribution to Music Education and to scientific production in general, the present study had pointed reflections about the body and the creative process, in music making.

Keywords: Creative process; body/subject; children choir.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Atividade tempo-ritmo.....	46
Figura 2 - Mi Pátria es Mi Mundo.....	73
Figura 3 - Acto Del Mar.....	74
Figura 4 - Acto Del Viento.....	75
Figura 5 - Pata Pa'ca (Compasso 75).....	76
Figura 6 - Pata Pa'ca (Compasso: 16-27).....	77
Figura 7 - Pata Paça (Golpes com a mão esquerda no antebraço direito.....	77
Figura 8 - Pata Paça (Golpes com as mãos nas coxas).....	78
Figura 9 - Acto Del Árbol (Compasso: 18-26).....	79
Figura 10 - Tarefas relacionada a pulso musical.....	97
Figura 11 - Tarefas relacionadas a reprodução rítmica.....	98
Figura 12 - Tarefas relacionadas a reprodução da célula rítmica com movimentos corporais.....	99
Figura 13 - Tarefas relacionadas ao elemento do som - altura.....	100
Figura 14 - Tarefas relacionadas à identificação do desenho melódico.....	101
Figura 15 - Tarefas relacionadas à execução vocal.....	102
Figura 16 - Avaliação do conhecimento musical inicial e final.....	102

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Vivência musical dos participantes do grupo de canto coral .....	92
Tabela 2 - Relação dos participantes com atividades corporais .....	93
Tabela 3 - Estrutura básica do planejamento das aulas .....	94

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE FIGURAS</b> .....	<b>xi</b>
<b>LISTA DE TABELAS</b> .....	<b>xii</b>
<b>1. APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>2. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>18</b>
<b>3. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE LEV S. VIGOTSKI</b> .....	<b>23</b>
3.1 Conceitos vigotskianos para a aprendizagem musical.....	24
3.2 Criação e imaginação em Vigotski .....	29
<b>4. A TEORIA DE LABAN</b> .....	<b>35</b>
4.1 Compreendendo Rudolf Von Laban.....	35
4.2 O Movimento em Laban.....	40
4.3 A Música no movimento Laban .....	45
4.4 Dança educativa moderna.....	47
<b>5. CANTO CORAL INFANTIL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</b> .....	<b>53</b>
5.1 A formação de Coro Infantil no Brasil .....	53
5.2 Corpo e prática coral no Brasil.....	57
5.3 Corpo, movimento e ensino musical .....	62
5.4 Eufonia no Canto Coral.....	66
5.4.1 A eufonia em Émile Jaques-Dalcroze .....	66
5.4.2 A eufonia em Rudolf Steiner .....	69
5.4.3 A eufonia na proposta de Alberto Grau.....	72
<b>6. METODOLOGIA</b> .....	<b>81</b>
6.1 Contexto da ação pedagógica .....	83
6.2 Os Participantes do estudo.....	84
6.3 Procedimentos .....	85
6.3.1 Instrumentos de coleta de dados .....	87
6.3.2 A estrutura do instrumento de avaliação.....	88
<b>7. RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>91</b>
7.1 A vivência musical e as práticas corporais .....	91
7.2 Atividades do Grupo de Canto Coral.....	94
7.3 Conhecimento musical inicial e final dos participantes.....	96
<b>8. DISCUSSÃO</b> .....	<b>107</b>
<b>9. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>117</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>122</b>
APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	124
APÊNDICE 2 – ENTREVISTA COM ALUNOS (AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	129
APÊNDICE 3 – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO MUSICAL.....	131
APÊNDICE 4– REGISTRO DAS RESPOSTAS DA AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO MUSICAL .....	134
APÊNDICE 5 - PLANOS DE AULA .....	136

## 1. APRESENTAÇÃO

A prática coral faz parte do meu aprendizado musical e social desde minha trajetória na Educação Básica. Hoje, ocupando o papel central nas minhas atividades, é uma descoberta que me completa e me proporciona equilíbrio como indivíduo, aprendiz, professor e músico.

Comecei aos nove anos de idade, quando tive a felicidade de participar de um projeto social na cidade de Ibiporã, localizada no Norte do Estado do Paraná, o qual possibilitava a quase todas as Escolas Municipais, atividades de canto coral e prática de instrumentos musicais como teclado e flauta doce. Neste contexto me apaixonei pela música, pois ali vivia diariamente a prática musical participando de todas as atividades ofertadas pela Escola.

A parceria com o município oferecia oportunidades para professores sem especialização em música ou artes selecionados de acordo com seu desejo de trabalhar com música e por terem vivenciado de alguma forma em determinado período de suas vidas, o contato com a música. Quando iniciei as aulas de teclado, a professora e regente do coro da escola do qual eu participava, conseguiu uma bolsa de estudo de piano para mim. Assim, tive a oportunidade de direcionar melhor o estudo ao instrumento. Foi quando percebi que algo estava me movendo para além do fazer musical.

Após alguns anos de intenso processo musical, chegou o período da escolha do curso de graduação. Surgiram várias inquietações e pressões externas com relação à profissão de músico. No entanto, na hora de efetivar a inscrição, tive a determinação de que a música fazia parte de mim e era essencial para minha vida. Foi quando vim para Curitiba no ano de 2006, para realizar o curso de bacharelado em composição e regência na Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Nesta ocasião, mais uma vez veio o processo inovador da vida, me proporcionando expansão, visto que até então estava claro para mim que eu seria um pianista. Mal sabia que a história só estava começando.

Por ter uma formação instrumental variada no sentido de ter vivenciando vários ambientes musicais como conservatórios, bandas, grupos da comunidade, tive a grande oportunidade de estagiar como pianista correpetidor na Escola de Dança do Teatro Guaíra, onde as atividades eram direcionadas a prática de Dança Contemporânea. Neste processo de trabalho conheci a pianista e compositora Ilona Miguel, em que, junto às atividades lá desenvolvidas me proporcionaram novas percepções sobre de onde poderia surgir o processo de criação: corpo, pensamento e alma, se manifestando em movimentos sonoros e corporais.

Dona Ilona, assim como era chamada nos corredores da escola, não usava partitura, seu improviso musical no piano dava-se a partir de suas percepções dos movimentos corporais dos alunos e das orientações dos professores de dança. Neste ambiente música e corpo se entrelaçavam. Foi quando me ocorreram algumas ideias diante da correlação estabelecida entre música e movimento corporal.

Logo após este período, no ano de 2008 tive a oportunidade de iniciar o trabalho com a proposta do canto coral infantil com a regente Dulce Primo<sup>1</sup>, precursora desta prática no Brasil. Esta parceria ampliou meu conhecimento pedagógico, didático, musical e humano, entrelaçamos nossas vidas na construção de uma relação materna, amiga e companheira. Este contato promoveu em mim a ampliação de toda a maneira de pensar o canto coral infantil, ocasionando reflexões sobre o indivíduo enquanto ser ativo de seu processo, da liderança centrada no grupo coral, do processo didático em função da criança, e em ponderar um ambiente de proposta didática musical contemporânea e lúdica às crianças.

Em 2013 fui à Caracas, capital da Venezuela, realizar uma especialização em regência de canto coral infantil e juvenil junto a Fundación Schola Cantorum de Venezuela<sup>2</sup>. Lá tive grandes mestres que me guiaram à luz do canto coral, entre eles a maestrina e professora de regência de repertório sinfônico coral Maria Guinand<sup>3</sup>, o maestro e compositor Alberto Grau<sup>4</sup> e a regente de coros infantis e juvenis Luimar Arismendi<sup>5</sup>. Sou muito grato pela luz irradiada por estes mestres que me acolheram em um país que passava por um período conflituoso e histórico com a morte de seu presidente Hugo Chaves.

Maria Guinand me incluiu em suas práticas pedagógicas e me preparou tecnicamente como regente e intérprete musical. Neste trabalho ampliei meu repertório coral e pude desenvolver em meu gestual a clareza e a plasticidade dos movimentos.

O maestro e compositor Alberto Grau ampliou minha maneira de pensar o corpo no repertório coral revelando um olhar diferenciado à prática musical junto a movimentos corporais. Esta percepção me auxiliou na compreensão da fusão da proposta do corpo e som para o auxílio da interpretação vocal e da formação desse ambiente como processo musicalizador.

---

<sup>1</sup> Regente de coro infantil desde 1960. Foi precursora do canto coral infantil no Brasil, ministrando oficinas para regentes de coro infantil por todo o país. Especialista em regência coral infantil, por meio do método Kodály na Hungria, trabalha com canto coral e projetos sociais há 25 anos na cidade de Curitiba-PR.

<sup>2</sup> A Fundación Schola Cantorum de Venezuela foi fundada em 1975, é uma instituição de origem cultural sem fins lucrativos, que tem como objetivo promover e fortalecer desenvolvimento social através da divulgação da música através do canto coral nacional e internacionalmente.

<sup>3</sup> Regente coral, professora universitária e líder de muitos projetos de corais nacional e internacional. Ela nasceu em Caracas em 1953, e desenvolve atividades educativas nas áreas de Teoria Musical, Análise, História, Estética da Música, Harmonia e Regência Coral.

<sup>4</sup> Compositor e professor, Alberto Grau (1937) é considerado entre os melhores músicos venezuelanos contemporâneos. Conhecido por sua carreira como diretor do coro, Alberto Grau tem, tornando uma das principais figuras da composição coral na América Latina.

<sup>5</sup> Regente e instrumentista. Regente Titular da Schola Juvenil de Venezuela e foi regente da Cantoria Alberto Grau desde 2001.

E, por fim, a regente que me inspira para a prática pedagógica do corpo direcionada a execução vocal, Luimar Arismendi, me ensinou com suas propostas, a interpretação do repertório coral mediante o envolvimento rítmico e corporal em toda manifestação musical.

Ao retornar ao Brasil (2014), procurei integrar à minha realidade pedagógica a experimentação do corpo no processo didático à construção do repertório do coro infantil. No ano de 2015, iniciei o processo de pesquisa do mestrado direcionado ao canto coral na busca da construção do sujeito. Na procura de delinear os objetivos da pesquisa e unir às angustias edificadas no meu processo de construção como ser, promovi um estudo piloto no ano de 2015, na escola onde foi realizada esta pesquisa. Esta proposta almejava práticas corporais no ambiente coral por meio da Eúritmia<sup>6</sup>, recurso pedagógico utilizado pelos coros da Fundación Schola Cantorum de Venezuela.

Os resultados relativos ao corpo no canto coral foram relevantes. Todavia, ao participar do estágio de docência na disciplina de Música e Dança ofertada pela professora Rosane Cardoso aos alunos de Graduação em Música da Universidade Federal do Paraná, muitas percepções se modificaram acerca do movimento associado à música como prática pedagógico-musical. Nesse caminho, em uma conversa com a professora Rosane, no final de uma de suas aulas, surgiram alguns questionamentos relativos ao corpo como ferramenta pedagógica nas aulas de música para crianças. Estas questões me conduziram para a percepção da importância de práticas que privilegiassem o processo criativo como forma de apropriação de conhecimentos. Refletindo sobre essas percepções acerca do corpo no processo musicalizador, fomos adequando a ideia inicial de Eúritmia, em que o movimento é determinado pelo compositor ou regente coral, para o processo criativo do movimento corporal, no fazer musical como ferramenta pedagógica no ambiente coral.

Assim, compreendemos que o processo da vida é criador, os pensamentos são criadores, o corpo é criador. Então, como lidar com as situações do cotidiano para criar? Esta pesquisa nasce de questionamentos e reflexões que vem me acompanhando ao longo dos anos de vivências no canto coral infantil, tanto na performance, quanto no processo didático.

Acredito que as experiências pelas quais nós passamos ao construirmos a trilha da vida, convertem-se na representação de um céu em meio a uma noite escura distante do fulgor de uma cidade. Ao pararmos para observar atentamente este cenário, avistamos um jogo de pontilhados que formam imagens, caminhos, texturas, exteriorizados pelo brilho resistente e incessante de algumas estrelas. Abaixo a uma suposta confusão e desordem, tudo transforma em ordem e harmonia.

---

<sup>6</sup> Este conceito será tratado no capítulo 5.



Portanto, é nesse contexto e diante do grandioso processo de construção do conhecimento, que esta pesquisa surge de indagações e vivências, que procuraram por meio do encontro da qualidade lúdica do movimento e pela estimulação afetiva da música, proporcionar a expressão interior de todos os envolvidos nesta pesquisa

## 2. INTRODUÇÃO

Consideramos a música como um meio de linguagem que é produto da cultura e da história. Esta manifestação se vincula a outras esferas da vida humana, possuindo fundamentos de organização, por meio de regras e sentidos coletivamente partilhados, servindo como meio de interação, expressão e comunicação, propiciando a leitura do mundo e a apropriação da cultura (SCHROEDER & SCHROEDER, 2011). Nesta perspectiva, a prática de canto coral se delinea como uma atividade ancestral percorrendo diversos caminhos na história humana.

O contexto cultural religioso europeu foi base para o desenvolvimento da cultura coral ocidental, da qual herdamos algumas concepções: a imagem de condução de vozes harmoniosas, melodia acompanhada, separação das vozes por naipes<sup>7</sup>, a estética performática e a figura do regente na condução do grupo. Segundo Utsunomiya (2011),

Nos últimos séculos prevaleceu uma concepção do canto coral a partir da visão ocidental e este modelo encontrou guarida na grande gama de grupos sociais, atendendo a objetivos religiosos, artísticos educacionais e lúdicos propostos pela sociedade na qual estavam inseridos. (p.01).

O canto coral vem se assentando e sustentando nas alterações decorrentes do desenvolvimento da estética musical, nas mudanças educacionais e por meio do contexto histórico e cultural. Para Vertamatti (2008), “usando prioritariamente a voz como instrumento, a prática coral é um recurso que aproxima as pessoas da música de maneira simples, espontânea e pouco dispendiosa” (p. 25). A prática coral infantil incorporada nesta realidade adquire sua constituição por vários olhares: como proposta de processo musicalizador, por poder abranger um número considerável de crianças e trabalhar conceitos musicais; como busca por motivação pessoal e oportunidades de lazer ou divulgação de uma instituição.

Independentemente de seus objetivos fundadores, sejam estes musicais, culturais ou quaisquer outros, a prática coral vem se tornando presente na vida do ser humano (VERTAMATTI, 2008). Apesar desta atividade vir-se ampliando na vida de crianças e jovens, a referida autora aponta para uma restrição na escolha do repertório de práticas corais no contexto brasileiro. Esta realidade proporciona aos coralistas experiências direcionadas a

---

<sup>7</sup> Em uma orquestra, grupo coral ou conjunto musical, cada um dos grupos de vozes ‘semelhantes’, segundo a tessitura de suas vozes ou dos instrumentos de mesma configuração acústica ou natureza.

canções étnicas ou à música popular brasileira. Diante deste cenário, o regente de coro infantil necessita ampliar sua percepção do desempenho pedagógico-musical.

A profissão de regente de coro infantil é uma tarefa de permanente exigência. Sua compreensão como profissional deve envolver a concepção de um músico capaz de abordar uma ampla gama de linguagens que possibilite a execução do repertório ao qual se propõe. Necessita adquirir capacidade de análise musical, interpretação e técnica de regência, além da formação pedagógica vocal e coral à luz de desenvolver o repertório coral com crianças e jovens, na intenção de mediar o desenvolvimento musical do grupo e dos integrantes do coro (JARAMILLO, 2004).

A qualidade de um coro infantil é consequência de vários fatores. Na perspectiva do coro como grupo musical, o resultado depende de uma somatória de elementos em que, a consumação do trabalho do regente de coro compõe-se na função de corresponder ao propósito da transmissão da mensagem musical ao ouvinte. Schimiti (2003) assinala que “a atividade coral, principalmente quando direcionada à faixa etária infantil ou infanto-juvenil, requer um direcionamento do estudo, por parte do líder que estará à frente do grupo” (p. 02). Dentre as muitas tarefas de um regente, um dos aspectos específicos de sua função diante do grupo consiste em possuir profundos conhecimentos em música para abordar plenamente uma partitura. Como apontado por Grau (2005), é necessário ao regente,

[...] conhecimento dos vínculos que unem todos e cada um dos elementos sonoros – fonéticos –, sintáticos e semânticos de uma partitura, e igualmente o desenvolvimento de habilidades técnicas próprias de seu ofício que estão relacionados com a linguagem musical, com a transmissão ao grupo coral de seu pensamento, da comunicação ao público – através do coro – da mensagem escrita pelo autor e recriada por ele. (GRAU, 2005, p. 78)<sup>8</sup>.

Trabalhando prioritariamente com o instrumento fonador na faixa etária infantil, dispomos frequentemente de conteúdos conceituais que são temas abstratos. Neste sentido, concebemos a necessidade de incorporar no trabalho pedagógico do coro infantil abordagens concretas. Para Schimiti (2003) “sequências de notas ligadas poderão ser mais bem interpretadas e compreendidas, se associarmos com braços e mãos passeando dentro de uma piscina” (p. 07). Com tal característica, o regente de coro infantil necessita utilizar estratégias que promovam a compreensão do significado de tais conceitos por meio de referências concretas, para a melhor compreensão do indivíduo e execução musical do grupo coral.

---

<sup>8</sup> “Conocimiento de los vínculos que unen todos y cada uno de los elementos sonoros (fonéticos), sintáticos y semánticos de una partitura, e igualmente El desarrollo de las habilidades técnicas propias de su oficio que están relacionadas con el lenguaje musical, con la transmisión al grupo coral de su pensamiento, de la comunicación al público – a través del coro – del mensaje escrito por el autor y re-creado por él.”

Logo, o uso do corpo pode ser um instrumento facilitador no processo da elaboração pessoal do aluno à compreensão dos conteúdos, favorecendo o resultado musical a um produto mais satisfatório. No sistema de educação musical Dalcroziana, a prática corporal ocorre no processo da compreensão rítmica do aluno por treinar seu corpo a sentir conscientemente a sensação física no tempo e espaço (DAAL, 2009).

Ao experimentar a sensação eurítmica, a criança conjugava mente e corpo, o que conduzia a uma participação ativa de todos os seus sentidos, o sistema nervoso, o intelecto, os músculos, as emoções. A prática permanente destas atividades fazia que a criança e o jovem fossem mais independentes, criativos e expressivos em um lapso de tempo determinado. (DAAL, 2009, p. 17)<sup>9</sup>.

Nesta proposta, a utilização do corpo associada às atividades musicais passa a ser um instrumento que executa e transforma em movimentos os aspectos essenciais da música. Desta maneira, podemos compreender a importância do movimento na essência de qualquer ato expressivo. Para Laban (1990), o movimento é princípio básico da vida e seu estudo deve interessar não apenas professores de atividades físicas.

Quando tomamos consciência de que o movimento é a essência da vida e que toda forma de expressão – seja falar, escrever, cantar, pintar ou dançar – utiliza o movimento como veículo, vemos quão importante é entender esta expressão externa de energia vital interior – coisa que podemos chegar mediante o estudo do movimento –. (LABAN, 1990. p. 100).

Para Schoroeder e Schoroeder (2011), o envolvimento da criança nas atividades, sejam elas quais forem, passam impreterivelmente pela instituição corpórea por meio de movimentos e gestos associados a outras dimensões. Na perspectiva desses autores “qualquer retenção de conhecimentos ou mesmo aquisição de habilidades musicais parece se dar na associação do corpo com várias dimensões da memória que entram em jogo nas atividades em que as crianças participam” (SCHOROEDER & SCHOROEDER, 2011, p. 63). Sob este ponto de vista, a ação corporal mediante gestos e movimentos pode se tornar uma das chaves para a apropriação de conteúdos musicais compactados culturalmente.

O objetivo geral deste trabalho é estudar a aprendizagem musical no contexto de coral infantil, por meio do processo criativo aliado ao movimento corporal como recurso pedagógico. Especificamente os seguintes pontos: a) investigar a proposta do Sistema Laban para a prática coral infantil; b) estudar o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva

---

<sup>9</sup> “Al experimentar la sensación eurítmica, El niño conjugaba mente y cuerpo, lo que conducía a una participación activa de todos sus sentidos, el sistema nervioso, el intelecto, los músculos, las emociones. La práctica permanente de estas actividades, hacían que el niño o el joven fuesen más independientes, creativos y expresivos en un lapso de tiempo determinado.”

histórico-cultural de Lev S. Vigotski; c) compreender a relação entre o processo criativo e os movimentos corporais na apropriação de conteúdos musicais.

A hipótese para esse estudo é a de que a aprendizagem musical da afinação vocal, reprodução rítmica, identificação melódica e pulsação é facilitada quando o foco do trabalho está nas práticas de movimentos corporais durante o processo criativo. A gênese do problema encontra-se na reflexão da aprendizagem musical mediante o binômio criação/movimento corporal na prática coral infantil.

Para a presente investigação, apresentamos como referenciais teóricos os estudos da psicologia histórico-cultural de Lev S. Vigotski (2002, 2010, 2014), no que se refere a aprendizagem humana como um processo de natureza histórica mediado semioticamente pela cultura e por outros indivíduos; as contribuições do pesquisador Rudolf Laban (1978, 1990), em relação aos estudos por ele desenvolvidos sobre movimento corporal. A união destes dois referenciais teóricos nos auxiliou na compreensão do processo criativo como elemento de expressão encontrado no desenvolvimento da criança.

Com a finalidade de compreender a constituição histórica do corpo no desenvolvimento pedagógico musical, assinalamos as propostas de euritmia de Emile Jaques Dalcroze (2010), Alberto Grau (2005) e Rudolf Steiner (2003, 2012), por serem considerados precursores de práticas pedagógicas que utilizam o corpo no processo de ensino/aprendizagem.

O contexto de investigação desta pesquisa foi um grupo coral infantil na cidade de Curitiba no Paraná, composto por crianças de sete a doze anos de idade, regularmente matriculadas em uma Escola da Rede Municipal de Ensino.

Compreendendo o objeto de estudo relacionado ao processo criativo e movimentação corporal, observamos a carência de pesquisas que abordem diretamente o assunto canto-coral/criação/corpo. Entre os trabalhos encontrados, deparamos com investigações que tratam a prática corporal associada ao canto coral nos seguintes eixos: *propostas eurítmicas*<sup>10</sup> (DAAL, 2009; SEPÚLVEDA, 2009; DIAZ, 2015), *canto coral cênico* (COSTA, 2009; SCHWARTZ & AMATO, 2011; SIMÕES, 2012; MÜLLER, 2013) e uso *corporal por meio de abordagens rítmicas* (BÜDCHEN, 2005; KEBACH, 2005; SOUZA & SANTOS, 2009).

Considerando as características norteadoras do coro infantil, na perspectiva de apropriação musical, desempenho performático e na promoção de interação social, torna-se evidente a complexidade deste contexto criança/coro infantil. Esta atividade artística coletiva

---

<sup>10</sup> O termo Euritmia possui várias definições, e será abordado no capítulo 5.

pode possibilitar por meio dos encontros – ensaios – e em sua ação conjunta – sujeito, meio e mediação – um ambiente de aprendizagem de conteúdos musicais como: afinação, percepção rítmica, melódica e pulsação.

Os profissionais que atuam no desenvolvimento musical da criança devem procurar organizar o meio para promover o desenvolvimento individual dos alunos e sua inserção ao grupo social. Deste modo, compreende-se a relevância da atual pesquisa no que se refere à aprendizagem musical na relação corpo e processo criativo no ambiente coral, colaborando para o enriquecimento do conhecimento acadêmico, contribuindo na formação dos líderes corais, na educação musical e auxiliando professores do ensino regular que utilizam a prática coral em sala de aula.

### 3. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE LEV S. VIGOTSKI

*A formação de uma personalidade criativa, projetada para o futuro, prepara-se através da imaginação criativa materializada no presente. (VIGOTSKI, 2014, p 112).*

Lev Semenovitch Vigotski nasceu em 1896 em Orsha, uma pequena cidade perto de Minsk, a capital da Bielo-Rússia, região então dominada pela Rússia. De família judaica, culta e com boas condições econômicas, Vigotski obteve formação sólida desde pequeno. Aos 18 anos matriculou-se em medicina em Moscou, entretanto, acabou cursando a graduação em direito. Depois de formado, retornou a Gomel, na Bielo-Rússia, em 1917, ano da revolução bolchevique.

No período referido acima, Vigotski lecionou em vários institutos de educação, orientando as disciplinas de literatura, estética, história da arte, além de fundar um laboratório de psicologia onde os alunos podiam realizar estudos práticos. Segundo Van Der Veer e Valsiner (2009), “nesse laboratório, realizou suas primeiras experiências sobre reações dominantes e respiração, que proporcionaram o material para sua palestra sobre investigação reflexológica e psicológica” (p. 22). Em menos de 38 anos de vida, Vigotski constituiu uma vasta produção acadêmica, com aproximadamente 180 trabalhos junto a seus colaboradores Luria e Leontiev, promovendo estudos ligados à sociogênese do ser humano (LUCCI, 2006).

Abordar os conceitos vigotskianos implica em considerar que sua produção é extremamente complexa, visto que sua proposta tem por objetivo a constituição de um projeto de psicologia que pretende analisar os problemas da prática humana, em atenção às necessidades emergentes da nação russa procedente da revolução socialista de 1917.

Propõe uma teoria marxista do funcionamento intelectual humano que inclui tanto a definição dos mecanismos cerebrais subjacentes à formação e desenvolvimento das funções psicológicas, como a especificação do contexto social em que ocorreu tal desenvolvimento. (LUCCI, 2006, p. 5).

Em sua proposta, mediante uma psicologia baseada no método e nos princípios do materialismo dialético, Vigotski investiga o aspecto cognitivo a partir da descrição e explicação das funções psicológicas superiores, compreendendo-as como historicamente e culturalmente determinadas.

### 3.1 Conceitos vigotskianos para a aprendizagem musical

Consideradas características da obra de Vigotski, expostas no item anterior, cabe ressaltar que a explanação deste subcapítulo é baseada nos estudos realizados pelo psicólogo em seu livro *Psicologia Pedagógica* (2010), em que propõe uma questão de natureza principalmente prática, procurando auxiliar escola e professores à elaboração de uma concepção científica do processo pedagógico perante os dados da ciência psicológica.

O comportamento do homem é estabelecido por traços e condições sociais e biológicas do seu crescimento. Vigotski na obra referida acima, compreende o fator biológico como condição básica presente no fundamento de reações inatas, em que, o organismo é impossibilitado de sair dos limites desse fundamento, edificando um sistema de reações adquiridas. Estes sistemas de reações são estabelecidos pelas condições do meio onde cresce e se desenvolve o indivíduo. A reação ocorre nos estágios mais primitivos de desenvolvimento da vida orgânica e decorre da reação do organismo às mudanças do meio, assumindo um mecanismo de adaptação extremamente valioso e psicologicamente útil.

Nesta concepção, a experiência da criança é o único ‘educador’ capaz de elaborar novas reações no organismo, se tornando assim, a base principal para o trabalho pedagógico. É impossível exercer intervenção imediata e provocar mudanças no organismo do outro, sendo possível apenas a educação por meio da própria pessoa, isto é, transformar as suas reações inatas por meio da própria experiência. Concedendo importância tão notável à experiência do aluno, Vigotski não almeja reduzir à zero o papel do professor. Em sua concepção, o professor é o organizador do meio social, onde regula e controla a sua interação com o educando.

O conceito de educação para Vigotski se delinea diante da organização de novas reações e elaboração de novas formas de comportamento. Diante desta perspectiva as modificações ocorrem por meio das experiências do próprio ser, quando o conhecimento passa pela experiência pessoal, exigindo do aluno não só perceber mas também reagir. O educador, portanto, influencia diretamente na educação da criança por intermédio de mudanças correspondentes ao meio. Assim, nos deparamos com a seguinte fórmula educacional:

A educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio, e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio. (VIGOTSKI, 2010, p. 67).



Nesta compreensão, a importância da experiência do aluno no processo de aprendizagem não pode estar sujeito ao papel de receber o conteúdo passivamente. O processo educativo não é unilateralmente ativo, ou seja, o meio não desempenha um caráter todo ativo, reduzindo o organismo a nada, pelo contrário, não existe nada de passivo, sem ação, e sim uma interação. Van Der Veer e Valsiner (2009) corroboram com este pensamento, apontando que o educando não pode ser deixado por sua própria conta enquanto constrói novo conhecimento, visto que, dessa maneira, seria equivalente a não educá-lo. Em vista disso, é importante atentar para a visão superficial que se pode retirar da teoria dos reflexos condicionados<sup>11</sup>. Esta visão pode levar a uma interpretação do comportamento humano e da educação em condição puramente mecanicista, em que o organismo pode remeter-se a um dispositivo que responde aos estímulos do meio com exatidão de uma máquina.

Outro aspecto importante referente a educação é a força do impulso instintivo. Em Vigotski o instinto pode ser reconhecido como tipo especial de conjunto de reações, composta de natureza autônoma. Do ponto de vista pedagógico, este pode ser considerado como poderoso impulso e estímulo para uma atividade:

É absolutamente impossível não reprimir, não oprimir os instintos, uma vez que isso significaria combater de modo estéril a natureza da criança, e caso essa luta desse resultado isto implicaria depreciar e reprimir a natureza da criança, em privá-la das qualidades mais importantes e preciosas. Basta lembrar que pessoas insignificantes e indolentes, totalmente imprestáveis e sem vitalidade produziam a velha educação, que punha em destaque a repressão do instinto. Toda a força de criação humana, o mais elevado florescimento do gênio são possíveis não no solo estiolado e exangue da esterilização dos instintos mas na base do seu mais alto florescimento e na pujante intensificação de suas potencialidades. (VIGOTSKI, 2010, p. 93).

De acordo a abordagem histórico-cultural vigotskiana, a regra básica da educação dos instintos não se dirige a neutralização destes, mas a aplicação dos instintos na transformação de modalidade mais complexa de atividades. Para Vigotski, o interesse é a principal manifestação instintiva na fase infantil. Praticamente como um motor natural do comportamento infantil, o interesse se torna a exteriorização de uma tendência instintiva, assinalando se a atividade da criança coincide com suas necessidades orgânicas.

A regra constitui-se em não só oportunizar interesse à criança, mas que o interesse seja devidamente orientado. Por isso, o preceito básico para a construção do interesse é o seguinte: “para que o objeto nos interesse, ele deve estar vinculado a alguma coisa do nosso interesse, algo já conhecido, e ao mesmo tempo deve conter algumas formas novas de

---

<sup>11</sup> Reflexos condicionados refere-se à alteração das reações de resposta de um organismo a estímulos externos. Este processo não é dado na experiência imediata, mas é adquirido no processo da experiência pessoal. Vigotski faz amplo uso da teoria dos reflexos condicionados de Pavlov – fisiólogo russo, 1849-1936 – (VAN DER VEER & VALSINER, 2009).

atividades, se não continuará sem dar resultados” (VIGOTSKI, 2010, p. 115). Nesse processo, o objeto de conhecimento não deve ser inteiramente novo ou totalmente conhecido, pois continuará incapacitado de nos interessar. Para introduzir o objeto ou fenômeno às relações pessoais com o aluno, é fundamental tornar o objeto/estudo como assunto pessoal do aluno.

Nessa direção há que se considerar a posição importante que assume a brincadeira<sup>12</sup> infantil na perspectiva vigotskiana. Ela corresponde aos interesses da criança, contemplando os elementos que conduzem à elaboração das necessárias habilidades, hábitos e capacidade para a ação.

Ao possibilitar diversidade de relações sociais, a brincadeira impulsiona a criança a novas situações e a submete a diferentes condições, “[...] diversifica infinitamente a coordenação social dos movimentos e lhe ensina flexibilidade, elasticidade e habilidade criadora como nenhum outro campo da educação” (VIGOTSKI, 2010, p. 124). Em todo ato de brincar a criança está em condição inevitável de coordenar seu comportamento com o comportamento dos outros, e o empenho da criança é sempre determinado e regulado por uma infinidade de esforços dos outros participantes da brincadeira.

Mas tão logo o meio nos proporciona quaisquer surpresas e novas combinações, que igualmente exigem do nosso comportamento novas combinações e reações e uma rápida reformulação da atividade, ali surge o pensamento como um estágio preventivo de comportamento, como uma organização interior de formas de experiência mais complexas, cuja essência psicológica se resume a escolher, entre uma multiplicidade de reações que se afiguram possíveis, as únicas necessárias segundo o objetivo fundamental que ao comportamento cabe resolver. (VIGOTSKI, 2010, p. 124).

Vigotski atribui notória peculiaridade à brincadeira, pois ela sujeita todo o comportamento da criança a certas regras convencionais convertendo-se na primeira a ensinar um comportamento racional e consciente. Uma vez que nenhuma brincadeira se reproduz com exatidão ela é escola do pensamento, dado que todo ato de pensar manifesta-se como resolução a uma complicação consequente de um choque recente ou dificultado entre os elementos do meio. Onde não há dificuldades, problemas e complicações não existem pensamentos, operando ali dispositivos automáticos.

O pensamento é sempre uma espécie de solução de uma nova tarefa do comportamento por meio da seleção de devidas respostas. Nesse caso, é essencial o momento da atitude, ou seja, daquela reação preparatória do organismo através da qual esse momento se estabelece em determinada forma de comportamento, e todo o mecanismo de seleção não se resume senão a uma projeção interna e velada do

---

<sup>12</sup> “As palavras *brincadeira* e *jogo* são representadas na língua russa pela mesma palavra, *igrá*, o que cria certa dificuldade para a tradução.” (Vigotski, 2010, p. 119).

comportamento a certos resultados finais, que levam ao abandono de umas formas e à adoção de outras. (Vigotski, 2010, p. 125).

Em síntese, a brincadeira é apresentada como um sistema racional de comportamento e gasto de energia com uma finalidade socialmente organizada e submetida a certas regras. Torna-se grande ferramenta para o desenvolvimento da atenção dos alunos, pois pressupõe que propicie atividades que se manifestam por força do motivo de ação e que podem despertar o interesse dos alunos.

Ao abordar a natureza psicológica da atenção temos dentre as várias interpretações a da psicologia tradicional, que considera a atenção como uma atividade que possibilita a distinção, da complexa composição, das informações que nos chegam de fora. Para a psicologia tradicional, segundo Vigotski (2010), os atos da atenção não encontram manifestações de ordem psíquica, pois, a atenção inicia mais frequentemente e evolui de um aglomerado de manifestações de natureza puramente motora:

Do ponto de vista reatológico<sup>13</sup>, a atenção não deve ser entendida senão como certo sistema de reações de atitude, ou seja, de reações preparatórias do organismo que colocam o corpo na devida posição e no devido estado e o preparam para a atividade a ser desenvolvida. (p. 150/151).

Do ponto de vista motor, a atenção determina os movimentos adaptativos dos órgãos internos e externos, e inibe um conjunto de atividade restantes do organismo. Assim, as reações de atitude não se diferenciam das demais reações, assumindo a imposição de certas restrições ao nosso comportamento.

O sentido das reações de atitude consiste então, “em estreitar o fluxo das reações e a custa do seu volume ganhar em força, qualidade e nitidez” (VIGOTSKI, 2010, p. 157). Neste aspecto, é necessário caracterizar a reação de atitude sob algumas perspectivas, encontrando três momentos indispensáveis ao processo de qualquer reação. O primeiro deles é o momento sensorial, é a percepção pelo organismo de um estímulo ou impulso externo/interno; o segundo momento pela elaboração central desse impulso; e por fim o terceiro momento em que se estabelece a ação responsiva do organismo.

Vigotski (2010) afirma que a “atitude é a primeira condição graças à qual cria-se a possibilidade para influenciar pedagogicamente a criança” (p. 160). Nela o processo da educação se efetiva com a elaboração de habilidades e hábitos para uma futura ação sobre a

---

<sup>13</sup> A reatologia “se tratava de estudar, de forma objetiva, as reações humanas em seu ambiente biossocial. [...] Tratava de evitar tanto o reducionismo social do psicológico como o reducionismo físico..., sem retificar uma substância espiritual como objeto da psicologia.” (Reviere, 1985, p. 21).

realidade. Deste modo, o autor assegura que a tarefa do professor não é despertar reações em si, mas, unicamente, educar as devidas atitudes.

A infinita capacidade de nos desenvolvermos faz da atitude um objeto relevante da educação, ocorrendo excepcional importância pedagógica ao interesse infantil como forma de atenção involuntária. A atenção infantil é propiciada e voltada quase que unicamente ao interesse e, por essa razão, o motivo natural da distração da criança é sempre a desarmonia de duas orientações na questão pedagógica: do exato interesse e daquelas ocupações que são propostas como obrigatórias. Por isso, nesta perspectiva, é de extrema importância ao mediador das atividades a preocupação tanto com a atenção, quanto com a distração.

Essa aparente dificuldade estabelecida na educação da criança baseada em seus interesses, não leva a renúncia da administração e orientação do professor no processo pedagógico. Esta questão se resolve ao considerar que o pensamento não segue exclusivamente as inclinações naturais do organismo.

Do ponto de vista de que a aprendizagem ocorre mediada pelo interesse da criança, o papel do professor também refere-se ao interesse que este orienta ao objeto de estudo. Ao regular o meio e organizar a vida da criança nesse ambiente, o professor interfere ativamente nas orientações do desenvolvimento dos interesses infantis, assim, atua sobre eles da mesma forma que incentiva o comportamento da criança. No entanto, Vigotski (2010) nos atenta para “antes de explicar, interessar; antes de obrigar a agir, preparar para a ação; antes de apelar para reações, preparar atitude; antes de comunicar alguma coisa nova, suscitar a expectativa do novo” (VIGOTSKI, 2010, p. 163)

O educador deve empenhar-se com a criação e a preparação de estímulos externos ao aluno, relacionados às reações de atitude. Vale ressaltar, que no processo pedagógico considera-se oferecer aos alunos oportunidades para a elaboração de diversas reações e outras formas mais complexas de comportamento, sendo imprescindível ao educador, saber com precisão o sentido para o qual deve agir, como apontado por Vigotski (2010), em seus estudos sobre a psicologia pedagógica.

Considerando o desenvolvimento pedagógico e a importância da experiência neste processo, falaremos sobre a importância da experiência do aluno no processo criativo, e mostraremos como uma proposta pedagógica criativa pode resultar em uma possibilidade para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos.

### 3.2 Criação e imaginação em Vigotski

O interesse de Vigotski (2014) pela psicologia da arte está explicitado em sua obra “Imaginação e criatividade na infância”, referência na área da psicologia da criatividade.

A estimulação para a criação artística assume um papel de extrema importância no processo pedagógico para Vigotski (2014). Para o pensador e psicólogo Bielo-russo, “a formação de uma personalidade criativa, projetada para o futuro, prepara-se através da imaginação criativa materializada no presente” (VIGOTSKI, 2014, p. 112). Assim, ele compreende que a relevância pedagógica está na preparação e orientação dos comportamentos da criança para o amanhã, delegando à imaginação e por conseguinte ao desenvolvimento e exercício da criatividade, a principal força no processo da concretização desse objetivo.

Ao observarmos o comportamento humano, percebemos a distinção de dois tipos básicos de ação: a atividade reprodutiva ou reprodutora e a atividade que combina e cria. A primeira está fortemente ligada a nossa memória, sua natureza compõe-se na circunstância de reprodução ou repetição de normas de comportamento anteriormente estabelecidas e criadas, ou recordações de impressões já vivenciadas. O segundo momento não se limita a lembranças, momentos vividos ou estímulos passados, ele se dispõe de elementos da experiência pregressa para combinar, criar e reelaborar novos princípios e novas abordagens.

Na concepção de Vigotski (2014), o ser humano só se constitui como tal porque vive em uma cultura. A compreensão da experiência como função facilitadora de adaptação ao meio exterior assume grande importância, pois cria e estimula hábitos perduráveis que se reproduzem nas mesmas circunstâncias. A atividade de reprodução ou formação da memória ocorre através da plasticidade<sup>14</sup> do nosso sistema nervoso. O cérebro humano e os nervos são dotados de uma imensa plasticidade, alteram com facilidade sua condição conservando as marcas de tais alterações. Estas alterações ocorrem se as pressões se repetirem com razoável frequência ou possuírem características fortes. Neste sentido, o cérebro preserva as experiências facilitando a repetição.

Acrescido a isso, a atividade cerebral não se reduz às experiências passadas, pois se assim fosse, o homem seria uma criatura capaz de adaptar-se apenas a situações habituais de seu meio. Modificações inesperadas e novas do meio ambiente, em que não tivessem sido vivenciadas previamente pelo homem como uma experiência, não seriam capazes de provocar

---

<sup>14</sup> “Entendendo-se por plasticidade a propriedade de adaptação e conservação dessa alteração adquirida” (VIGOTSKI, 2014, p. 2).

uma ação de resposta adaptativa. Junto a esta função de preservação de experiências passadas, inclui-se a ideia de função criadora, ou seja, a ação humana de ou combinar e criar.

A criatividade, para Vigotski (2014), assume o lugar de atividade humana criadora de algo novo. Esta criação pode ocorrer por meio da construção da mente ou sentimento característico do ser humano ou mediante uma representação de um objeto do mundo exterior. Além de reproduzir e conservar as experiências passadas, o cérebro também cria, combina e relaciona a partir de elementos dessas experiências vividas.

A psicologia chama de imaginação ou fantasia essa atividade criadora do cérebro humano baseada nas capacidades combinatórias, atribuindo a elas um sentido diferente daquele que lhe é atribuído cientificamente. Na sua concepção comum, a imaginação ou a fantasia designam aquilo que é irreal, o que não corresponde à realidade e, portanto, sem nenhum valor prático. No entanto, a imaginação como fundamento de toda a atividade criadora manifesta-se igualmente em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e tecnológica. (VIGOTSKI, 2014, p. 04)

Consequentemente, tudo o que não faz parte do meio natural, ou seja, tudo que nos rodeia que é produto do nosso universo cultural, foi produzido pela mão do homem e é produto da imaginação. Diante disso, a criatividade não corresponde plenamente ao sentido científico da palavra, privilegiando pessoas talentosas, autoras de grandes obras ou de importante aperfeiçoamento técnico. Quando é atribuída esta concepção à criatividade, é possível compreender que os processos criativos são constatados em toda a sua intensidade prontamente na infância.

A capacidade de criação na infância e o estímulo a essa capacidade, são as grandes questões para o desenvolvimento geral e da maturação da criança. A brincadeira infantil é grande palco para esse encontro criativo, pois ao observarmos os personagens vividos pelas crianças neste ambiente, percebemos o mais legítimo processo criativo.

[...] a criança que no jogo se transforma em ladrão, em soldado ou marinheiro, todas essas crianças que brincam são exemplos do mais autêntico e verdadeiro processo criativo. É evidente que, nos seus jogos, as crianças produzem muito do que veem, mas sabemos qual a importância do papel desempenhado pela imitação na atividade lúdica. Os jogos geralmente são apenas reflexos daquilo que a criança viu e ouviu dos mais velhos, no entanto, esses elementos da experiência alheia nunca se reproduzem na brincadeira do mesmo modo como na realidade se apresentam. Os jogos da criança não são uma simples recordação de experiências vividas, mas uma reelaboração criativa dessas experiências, combinando-as e construindo novas realidades segundo seus interesses e necessidades. A vontade das crianças de fantasiar as coisas é resultado da sua atividade imaginativa, tal como acontece na sua atividade lúdica. (VIGOTSKI, 2014, p. 6).

Com relação à atividade criativa combinatória, Vigotski compreende que ela não surge subitamente, mas lentamente e de forma gradual. Em sua perspectiva, em cada etapa etária do desenvolvimento há uma expressão particular, uma forma própria de criatividade. Desta maneira, os mecanismos da imaginação e da atividade criativa estão intimamente ligados por meio da vinculação existente entre fantasia e realidade. A relação entre realidade e imaginação estudada por Vigotski (2014) aponta para uma estreita ligação entre estas duas dimensões.

Ao colocar a imaginação como uma função vital e necessária ao processo de criação, Vigotski (2014) assinala quatro formas básicas de vincular fantasia e realidade. A primeira vinculação refere-se a afirmação de que qualquer ato imaginativo se compõe sempre de elementos tomados da realidade e extraídos da experiência humana já vivenciada. Assim, o autor referido acima, defende que “quanto mais a criança vir, ouvir e experimentar, [...] quanto mais elementos da realidade a criança tiver à sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será sua atividade imaginativa. (Vigotski, 2014, p. 13).

A segunda forma é a associação entre fantasia e realidade, e diz respeito às características, qualidades e tipos de conexões elaboradas entre imaginação e realidade. Assim, este resultado não reproduz somente o que foi assimilado pelo sujeito por meio de experiências passadas mas concebe, a partir dessas experiências, novas combinações. Nessa continuidade, a segunda forma submete-se inteiramente à primeira forma descrita.

E esses produtos da imaginação constroem-se a partir desses elementos elaborados e transformados da realidade, sendo necessário dispor de grande reserva de experiência acumulada para podermos construir com esses elementos as imagens de que falamos (VIGOTSKI, 2014, p. 14).

Aqui, temos uma interdependência entre imaginação e experiência, dado que na primeira forma a experiência contribui com a imaginação, e na segunda, a imaginação contribui com a experiência. Assim, a imaginação torna-se meio para ampliar a experiência do homem, possibilitando acessar conteúdos que nunca havia visto:

Desse modo, este poderá imaginar aquilo que nunca viu, poderá, a partir da descrição do outro, representar para si também a descrição daquilo que na sua própria experiência pessoal não existiu, o que não está limitado pelo círculo e fronteiras estritas da sua própria experiência, mas pode também ir além das suas fronteiras, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica e social de outros. (VIGOTSKI, 2014, p. 15).

A terceira forma de vinculação é direcionada a descrição do mecanismo psicológico referente à ligação emocional em relação à realidade. Maheirie (2003) complementa esta concepção ao elucidar que,

Toda emoção se manifesta em imagens concordantes com ela, de tal forma que as reações corpóreas, impressões, ideias e imagens constituem um todo que se unifica a ela. Nesta perspectiva, os sentimentos tendem a dominar outras dimensões da vida e “qualificar” o mundo de acordo com nosso estado de ânimo, porque, se estamos alegres, corpo, pensamentos, impressões e imagens constituem um “mundo alegre”. (p. 151).

Com tal característica, a representação criativa irá contemplar a esfera afetiva, pois o fator emocional move a fantasia e representa o aspecto mais subjetivo e interno da imaginação.

Por último, a quarta forma de ligação entre realidade e fantasia, diz respeito a relação entre experiência e criatividade. Esta acontece pelo produto da fantasia evidenciado como algo completamente novo e, quando objetivado, introduz-se a este plano modificando as pessoas e outros objetos. Com tal força ativa ao ser materializado, esse produto volta-se para a realidade apto a transformar essa mesma realidade, concluindo-se assim um ciclo de criação humana.

A atividade imaginativa depende da experiência, das necessidades e interesses nos quais se origina. Para Vigotski (2014) as necessidades e os desejos tão somente já são capazes de produzir alguma coisa, considerados como estímulos e molas motores. A existência dessas condições de vincular fantasia e realidade coloca em movimento o processo imaginativo, revivendo as impressões das excitações nervosas proporcionando material para o seu funcionamento. Outro componente importante ao processo imaginativo é o fator do ambiente que nos cerca.

Habitualmente a imaginação é representada como uma atividade estritamente interna, independente das condições exteriores, ou, no melhor dos casos, dependente dessas condições apenas por um lado, porque estas determinam o material com o qual trabalhamos. No que diz respeito ao próprio processo imaginativo, este parece, à primeira vista, ser guiado simplesmente pelos sentimentos e necessidades interiores do homem, e por isso condicionado pelas causas subjetivas e não objetivas. De fato, isso não se passa assim, e já há muito tempo a psicologia estabeleceu uma lei segundo a qual o anseio para criar é inversamente proporcional à simplicidade do meio. (VIGOTSKI, 2014, p. 32).

Nessa direção, Vigotski elucidava o mecanismo da imaginação criativa, assegurando que todo produto criativo é resultado de seu ambiente e de sua época. Para o autor, qualquer



ato imaginativo possui sempre uma história profunda atrás de si. Concebe a imaginação como um processo similar ao da gestação, da qual o parto dá a luz à criatividade.

Maheirie (2003) sintetiza essa concepção, expondo a constituição do processo criativo:

Este processo tem início na percepção que temos dos objetos reais, para depois podermos dissociar e recompor os elementos desta realidade, em forma de fantasia. Em seguida, agrupamos os elementos modificados e estabelecemos uma síntese entre eles e os elementos agrupados do contexto real. Quando a imaginação se objetiva no mundo real, quando cristalizamos nossa “imagem” no contexto social e produzimos algo daí, estamos *criando* o novo. (MAHEIRIE, 2003, p. 152).

A imaginação é a base para o processo criativo, seja ele no âmbito artístico, na vida cotidiana, em atividades técnicas ou científicas. O componente social está intrinsecamente ligado a toda criação humana. Nenhuma descoberta ou invenção ocorre antes de se criarem condições materiais e psicológicas necessárias para o seu surgimento. Assim, o resultado criativo simboliza um processo histórico contínuo, em que cada manifestação nova tem por base a manifestação precedente.

Vigotski (2014) afirma que toda invenção precede de uma colaboração anônima, uma vez que nenhuma invenção é de caráter individual, contendo em si um componente social.

É exatamente isso que explica a distribuição desproporcional dos inovadores e cientistas entre diferentes classes sociais. As classes privilegiadas deram origem a uma percentagem consideravelmente maior de criadores na ciência, na técnica e na arte, porque tinham em suas mãos todas as condições necessárias para a criação. (VIGOTSKI, 2014, p. 32).

O processo criativo constitui-se em um procedimento de composição muito complexo, no qual encontramos percepções externas e internas que são os fundamentos de nossa experiência. Todas as experiências adquiridas pela criança, por meio de suas vivências e percepções, constituem as primeiras condições para sua criatividade futura. Assim, a experiência por meio do acúmulo das mais variadas vivências irá construir as fantasias e, por conseguinte, o processo criativo das crianças.

Mediante o exposto até aqui, podemos considerar que a criatividade não é privilégio de alguns eleitos que são dotados de um talento particular. O processo criativo é característica de todos em grande ou pequena escala e está presente no desenvolvimento infantil. Cabe a nós mediadores oferecer um ambiente facilitador ao desenvolvimento e ao

exercício da criatividade para a formação de uma mente criativa, orientando o comportamento da criança na intenção de prepará-la para o amanhã.

Na sequência, compondo o aporte teórico voltado ao estudo das atividades criativas por meio de experiências vividas e significativas das crianças, será apresentada a perspectiva do educador e teórico da linguagem do movimento Rudolf Laban.

## 4. A TEORIA DE LABAN

*Eu só acreditaria num Deus que soubesse dançar. Apenas na dança eu sei como contar as parábolas das coisas mais elevadas. Aqueles que eram vistos dançando eram tidos como insanos por aqueles que não conseguiam ouvir a música. Dançar, em todas as suas formas não pode ser excluído do currículo da educação nobre. Dançar com os pés, com ideias, com palavras e, preciso acrescentar, que também se deve dançar com a caneta. (Friedrich Nietzsche)*

### 4.1 Compreendendo Rudolf Von Laban

Rudolf Von Laban (SCIALOM 2009; KALMAR, 2003; GUTIÉRREZ & CASTILLO, 2014), considerado um dos criadores da dança moderna, nasceu em 1879 na Poszony até então pertencente ao império Austro-húngaro, atualmente Bratislava capital da Eslováquia. Filho de general do exército austríaco conviveu pouco com o pai. Nas férias escolares Laban viajava para vários países para visitar o pai enquanto trabalhava. Nestas viagens, por toda extensão territorial e cultural europeia, Laban observava os rituais e as danças de muitas etnias. Segundo Scialom (2009), “Laban entende este momento de sua vida – o contato com práticas culturais-religiosas como a dos Dervishes<sup>15</sup> e o dogma das instituições Balcãs monásticas – o que conduziu a mergulhar no estudo do movimento.” (p. 28).

Para satisfazer o desejo do pai, Laban ingressou na Academia Militar mas logo a abandonou. Aos 21 anos se casou e decidiu ir a Paris estudar artes, mesmo contra a vontade de seus pais. Entre os anos de 1900 a 1907, estudou na Escola de Belas Artes de Paris, local de contato com a vanguarda filosófica da época. Definitivamente, Laban estava no centro da agitação artística deste período. Na Escola de Belas Artes, intensificou seus estudos em vários cursos, inicialmente no curso de arquitetura, aprofundando seus conhecimentos nas áreas de cenografia, dramaturgia e dança.

Neste contexto parisiense, iniciou a reflexão sobre o ensino da dança em busca de uma expressão mais natural. Questionou a dança acadêmica como único método de aprendizagem, refletindo acerca dos movimentos rígidos do ballet e direcionando a atenção à energia emanada pelos corpos. Laban diferenciou o movimento esportivo do movimento

---

<sup>15</sup> “Dervixes são religiosos que, através de dança, são capazes de atingir êxtases supostamente associados ao contato com forças divinas.” (MORAES & SANTOS, 2010, p. 14).

como arte identificando não só a integridade emocional, sensitivo e intelectual mas também os aspectos educativos relacionados ao movimento.

Foi nesta circunstância que Laban teve contato com a mística Rosacruz – a arte mística, o culto do ideal, doutrina da ordem – que o inspirou até o final de sua vida a seguir os ideais platônicos das formas e filosofias harmônicas. Após a morte da esposa, Laban volta a Munique/Alemanha, no qual decide ser este o lugar onde irá dedicar seus esforços a exploração dos movimentos:

[...] não só trabalhou para se colocar no meio profissional da dança como também para assegurar que a Arte do Movimento fosse vista como profissão e respeitada como tal. Este foi o início de sua dedicação perpétua pela elaboração de uma linguagem da Arte do Movimento. (SCIALOM, 2009, p.30).

Em 1910, com o objetivo de aplicar suas ideias sobre a relação da dança com as artes dramáticas e criar danças baseadas nas experiências da comunidade, Laban criou a *Dance Farm*, na comunidade do Lago Maggiore, em Ascona na Suíça onde passava seus verões. As experiências de movimento com a *Dance Farm* resultaram no festival de Ascona, no qual Laban desenvolveu os coros de movimentos e validou sua pedagogia. Este ambiente de artistas e vanguardistas que procuravam uma integração harmoniosa entre homem, arte e natureza propiciou a Laban explorar na dança elementos que não só ilustrassem a música ou uma história. Neste cenário, Laban dava aula de *dança livre* e coordenava workshops interdisciplinares com a coparticipação de artistas precedentes de outras linguagens.

Nos anos anteriores à Primeira Guerra Mundial, Laban viajava muito entre Alemanha e Suíça, e buscava seus ideais relacionados ao ritmo interno do movimento corporal. Nesta ocasião os limites entre a dança e a ginástica não eram claros. Munique era considerada a *cidade das artes* e tornou-se espaço para experimentações teóricas e práticas nas artes cênicas, dança e teatro.

As ideias de Laban começaram a delinear-se e a tomar forma produzindo desdobramentos teóricos e práticos, tais como: a constituição da dança coral<sup>16</sup>, a coreologia<sup>17</sup>, a educação do movimento, e o sistema de notação<sup>18</sup>.

Laban se aproximou do movimento dadaísta em Zurich, berço deste movimento cultural e artístico. Esse período em Zurich foi fundamental para o desenvolvimento do

<sup>16</sup> Coreografias improvisadas proporcionando experiências por meio do movimento.

<sup>17</sup> Coreologia de acordo com Mota (2012, p. 66) se caracteriza como o “estudo da gramática e da sintaxe da linguagem do movimento que lida não só com a forma exterior do movimento, mas também com seu conteúdo mental e emocional”.

<sup>18</sup> O sistema de notação do movimento na época chamado de Kinetography Laban, posteriormente por meio através das influências das pesquisas norte americanas passou a ser denominado de *Labanotation* -Labanotação” (SCIALOM, 2009, p. 37).

pensamento labaniano, pois as inquietações de Laban, também constituídas nesta época, contribuíram a uma cena europeia particular de inquietações corporais.

A virada do século XIX para o século XX foi um período marcado por tipos diferentes de esforço para renovar o pensamento sobre o corpo, a saúde, a educação, a ginástica e o movimento artístico: os pensamentos de Rudolf Steiner aplicados ao que denominou de ‘antroposofia’ apoiado na ‘euritmia’; o delbartianismo de (François Delsarte), trazido dos EUA por McKay e Geneviève Stebbins, Isadora Duncan que trouxe a arte da dança livre; a cultura do corpo vinda com Bess Mesendieck; Emile Jaques-Dalcroze, suíço, que desenvolveu o estudo do ritmo através do corpo; a cultura do nudismo; o exotismo vindo junto com as manifestações culturais orientais; os questionamentos artísticos futuristas e dadaístas e a revolução da própria linguagem da dança cênica da época – o Ballet clássico. (SCIALOM, 2009, p. 35).

Fica claro que não somente no âmbito da dança surge esta renovação de pensamento. A literatura, a música, o teatro, a pintura, a filosofia, a psicologia e todo o contexto da época estavam renovando paradigmas. No tempo e no espaço foram surgindo um conjunto de novos pensamentos, possibilidades, descobertas e ideias que foram ocorrendo e se multiplicando.

Segundo Lombardo (2012), “durante a Primeira Guerra Mundial, Laban permanece na Suíça até o final do conflito, e ali começa a escrever e a fixar umas pautas de sua teoria” (p. 90). Partsch-Bergsohn (*apud* SCIALOM, 2009) acrescenta que Laban já contemplava a representação expressiva do movimento humano,

Naquele período, a dança era mostrada como forma de arte independente, baseadas nas leis de harmoniosas formas espaciais. Laban tornou possível a análise destas formas de dança de acordo com os ritmos específicos que o corpo em movimento descrevia no espaço. (SCIALOM, 2009, p.31).

Em 1920 elabora a *Dança-teatro Laban* em Stuttgart. Posteriormente viaja com êxito para vários países da Europa com seus espetáculos. Em 1926 vai viver em Berlin, lugar em que funda o Instituto Coreográfico Laban, dirigindo a Allied State Theatres entre os anos de 1930 a 1933.

Com a ideologia do movimento nacional socialista germânico, Laban encontrou apoio à promoção da cultura do corpo. Este cenário propiciou a ele difundir suas ideias, até então dependentes de financiamento e apoios de amigos, alianças governamentais e financiadores de arte.

O movimento nacional socialista que estava tomando forma e espaço nos domínios germânicos se interessava em fomentar a cultura do corpo em voga, e que

chamavam de *körperkultur*. Com isso, o interesse na figura de Rudolf Laban era notável. Laban foi conquistando espaços e postos cada vez maiores e mais abrangentes. Esta foi a possibilidade de caracterizar inúmeros projetos que habitavam seus sonhos e seus escritos que vinha fazendo desde o início da carreira artística em Paris, no início do século XX. (SCIALOM, 2009, p. 32).

Scialom (2009) acredita que foi no período de 1933 que Laban teve pela primeira vez um contrato de trabalho para realizar suas atividades como professor, artista e pesquisador, patrocinado pelo governo da Alemanha. Embora seu pensamento artístico-filosófico não estivesse de acordo com a ideologia nazista, ele lutou para a propagação da dança como manifestação artística e comunitária:

[...] Laban ignorou as ações ditatoriais que estavam sendo feitas pelo regime e ficou determinado a prosseguir seus planos e se tornar a personalidade de liderança na dança alemã. Assumiu com todas as forças a responsabilidade pela *Tanzteater* – a Dança Teatro Alemã. Ele precisava de Reich e Reich precisava dele. O Ministério de Propaganda do Terceiro Reich precisava de artistas e por isso, foram concedendo poder à Laban de forma que este moldasse a imagem da Dança Moderna Alemã. (SCIALOM, 2009, p. 32).

Ainda de acordo com Scialom (2009), Laban não foi o único a valer-se das oportunidades do cargo de referência da dança alemã. O regime também aproveitou dele nacionalizando seus pensamentos como frutos do pensamento artístico nacionalista alemão. Em 1936, Laban recebe o convite para coreografar os Jogos Olímpicos de Berlim e desenvolver eventos de dança para acontecerem em conexão com os Jogos Olímpicos. Na véspera do evento, Goebbels – Ministro de Propaganda de Reich – comparece ao ensaio geral e não autoriza a apresentação, por considerá-la opositora aos ideais do regime nazista.

Lombardo (2012) cita dois autores que apontam as possíveis causas do afastamento de Laban da coreografia dos Jogos Olímpicos em 1936. O primeiro deles é Thorton, que expõe a causa do afastamento direcionada à participação de bailarinos de várias nacionalidades, confrontando assim com os ideais do atual governo. No entanto, para Maletic (*apud* LOMBARDO, 2012), a verdadeira razão à censura, foi por Laban – ao presidir um concurso internacional – indicar um grupo de bailarinos para ganhar o concurso, no qual, representantes do governo eram contra. Mota (2012) retrata que logo após o veto da apresentação, Laban é entrevistado pela polícia:

[...] em seguida é declarado ‘oficialmente’ demissionário do seu posto de diretor do *Meisterwerkstätten* para depois ser declarado ‘não oficialmente’ preso em prisão

domiciliar; tendo ainda seu sistema de notação proibido de ser usado, seu nome retirado das escolas e seus livros proibidos. (MOTA, 2012, p. 61).

Paralelo a estes acontecimentos, em 1934-1935, Lisa Ullmann<sup>19</sup> junto a Kurt Joos, ex-alunos de Laban exilados na Inglaterra, iniciam a difusão teórica e prática do método Laban. No entanto, com o avanço do poder do regime nazista, o campo de atuação de Laban se restringe. Em 1937 Laban decide fugir disfarçadamente da Alemanha para terras francesas por meio de um convite para um congresso. Lá chega doente e sem dinheiro, sendo encontrado em Paris por sua ex-aluna com a saúde severamente abalada. É levado para “Dartington Hall, local onde começa a escrever seu livro sobre Corêutica, publicado postumamente por Lisa Ullman em 1966” (MOTA, 2012, p. 62).

Para Scialom (2009), o reconhecimento a Laban pelos artistas britânicos ocorreu depois da Segunda Guerra Mundial. Nesta fase britânica pôde desenvolver suas teorias no âmbito educacional da dança, no uso da Eukinética no trabalho industrial, na junção da dança com o teatro e nos estudos em psicologia da personalidade. Esses estudos chamam a atenção do empresário F. C. Lawrence, que o contrata interessado por seu sistema de análise e de notação.

Frederich Lawrence, empresário do setor industrial inglês se aproximou de Laban durante a eclosão da Segunda Guerra Mundial para iniciar uma parceria que durou até o fim da vida de Laban. Juntos iniciaram estudos sobre a economia do esforço humano aplicado ao movimento do operário industrial. Em colaboração editaram o livro *Effort*, e circularam pelo país realizando estudos e orientações de esforço para trabalhadores das linhas de produção inglesa. (SCIALOM, 2009, p. 34).

No ano de 1946, Laban e Lisa Ullmann, fundam o local que se tornará referência para o estudo do movimento e dança educativa, o Estúdio Arte do Movimento. Maletic (*appud* SCIALOM, 2009) expõe que este local contrasta com os centros que Laban havia criado na Alemanha por deslocar do teatral para o educacional. Segundo a autora,

O prospecto do Centro dos anos cinquenta incluiu a descrição de cinco áreas de atividade: a arte do movimento na educação, movimento no trabalho, movimento na reabilitação, a arte do movimento na recreação e o treinamento do movimento para o palco. (SCIALOM, 2009, p. 34).

Como resultado das experiências educacionais e observações ocorridas no Estúdio Arte do Movimento, no ano de 1948 Laban publica o livro *Modern Educational Dance*<sup>20</sup>, no

<sup>19</sup> Lisa Ullmann foi aluna de Laban nascida em Berlin e exilada na Inglaterra na década de 1930 durante a ascensão nazista.

<sup>20</sup> Edição na língua Portuguesa: *Dança Educativa Moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.

qual resume seus pensamentos em plano educativo. Outra publicação básica ocorre no ano de 1950, *The Mastery of Movement on the Stage*<sup>21</sup>, organizada por Lisa Ullmann.

Em 1952, este estúdio passa a realizar suas atividades em novo endereço: Adlestone, Surrey, estabelecendo oficialmente um centro de formação da Arte do Movimento. O Centro Laban de Arte do Movimento surge como uma fundação educacional com o objetivo de ensinar e perpetuar o trabalho da arte do movimento.

Laban faleceu no dia primeiro de julho de 1958, na Inglaterra aos 78 anos, “deixando uma variedade imensa de trabalhos publicados e impressos nos corpos dos discípulos que foram fecundados por sua seiva artística, teórica e prática.” (SCIALOM, 2009, p.35).

É importante frisar que o desenvolvimento das pesquisas empreendidas por Laban deve-se, em grande parte, à colaboração de várias pessoas que trabalharam com ele, em distintas épocas e lugares e que, de alguma forma fizeram suas próprias contribuições pessoais para o desenvolvimento dos conhecimentos teóricos e práticos que compõe o sistema. (MOTA, 2006, p. 42).

Por onde passou, Laban foi deixando sementes de seu pensamento e seu fazer artístico. Seus discípulos conduziram suas postulações em diversas vertentes, ramificando suas descendências. É laboriosa a compreensão de todas as características do pensamento de Laban como educador e teórico por ter realizado e experimentado simultaneamente diferentes atividades relacionadas ao movimento, além de apresentar uma complexa personalidade em movimento.

## 4.2 O Movimento em Laban

Anna Maria Vecchi no prefácio do livro *Domínio do Movimento* (1978), em nota sobre o autor, explana que Laban dedicou seus estudos à compreensão do movimento por não aceitar o vazio existente nas peças de teatro e dança daquela época. Seus estudos são consequências de suas paixões, lutas interiores e sociais na busca consciente da união do corpo e espírito.

Para compreender o significado do movimento e a relação deste com o meio social, Laban observou “o movimento nas danças e nas ações dos homens primitivos, no manuseio das máquinas das fábricas, estendendo suas investigações a hospitais e instituições educacionais” (SCARPATO, 1999, p.14). Nesse sentido, percebeu que a rotina do cotidiano

---

<sup>21</sup> Edição na língua Portuguesa: *Domínio do Movimento*. São Paulo: Summus, 1978.



torna os gestos padronizados e mecânicos, restringindo a expressividade e nos tornando menos sensíveis.

Sabemos hoje que os hábitos dos trabalhadores modernos criam, com frequência, estados mentais prejudiciais, que nossa civilização está inevitavelmente destinada a sofrer, sem encontrar nenhuma forma de compensação. As compensações mais evidentes são, certamente, aqueles movimentos capazes de equilibrar a desastrosa influência dos hábitos dos movimentos desequilibrados que se originam nos métodos contemporâneos de trabalho. (LABAN, 1978, p. 13).

Laban (1990) entende que na era pré-industrial os trabalhadores, como os camponeses e os artistas, possuíam uma vida de intenso movimento. Nas produções, todo o corpo era utilizado para a execução de diferentes tarefas em diversos momentos. Em sua análise nós, trabalhadores da atualidade, não só nos especializamos em uma atividade, como em uma determinada função dentro desta atividade.

Buscando proporcionar o regresso aos movimentos naturais, pensando na espontaneidade e riqueza, na plena vivência por meio da consciência, criou vários centros de pesquisas da Arte do Movimento. Diante desta preocupação procurou desenvolver em suas propostas a ampliação e o aprofundamento da consciência em cada movimento. Percebeu então nestas pesquisas, que a natureza do movimento humano é permanentemente organizada pelos mesmos elementos em qualquer âmbito, seja na arte, no trabalho ou na vida cotidiana. No entanto, compreende que mesmo sendo constitutiva dos mesmos elementos, a manifestação dos movimentos revela motivos distintos, como explicita abaixo:

É o resultado, ou busca de um objeto dotado de valor, ou de uma condição mental. Suas formas e ritmos mostram a atitude da pessoa que se move numa determinada situação. Pode tanto caracterizar um estado de espírito e uma reação, como atributos mais constantes da personalidade. O movimento pode ser influenciado pelo meio ambiente do ser que se move. (LABAN, 1978, p.20).

Para o pensador qualquer ato de mover-se está direcionado à satisfação do homem em relação a algo, pois o movimento sempre foi empregado com dois propósitos distintos: a realização de valores tangíveis e valores intangíveis. Os propósitos tangíveis são aplicados em todos os tipos de trabalho como, por exemplo: esticar os braços ou agarrar um objeto e manuseá-lo. O tratamento a valores intangíveis são encontrados na adoração e na prece, como levantar os braços para expressar o desejo a alguma coisa a qual não pode ser tocada pelas mãos. São movimentos que podem significar uma luta interna do ser humano e se tornam a expressão de uma prece para liberação de alguma desordem interna. Nesta perspectiva, é possível observar os mesmos movimentos corporais tanto na veneração quanto no trabalho. O

que os diferenciam são os movimentos racionais direcionados a uma ordem lógica a fim de realizar um trabalho, e os movimentos com sequências irracionais ligados ao ato de adoração.

O movimento possui assim, características dos objetivos tangíveis e não tangíveis, das emoções e da personalidade. Por meio dos movimentos e ações revelamos aspectos da vida interior expressando sentimentos, intenções e pensamentos, no desejo de atingir certos fins e objetivos. Estes objetivos são valorações tanto de natureza material quanto espiritual.

O ser humano é um todo integrado: corpo, mente e espírito que se interagem continuamente. O movimento é o elo entre a vida mental, espiritual e física, a manifestação exterior de um sentimento interior interferido na personalidade de cada um. (SCARPATO, 1999, p. 15).

A ideia exposta por Scarpato (1999) compreende que a ação do homem está atribuída à satisfação de uma necessidade. Assim, o movimento diante desta relação mental, espiritual e física possui o objetivo de atingir algo que lhe é valioso. Nos estudos da relação e combinação dos fatores de movimento de Laban, Barbosa (2016) constata a imensa riqueza de princípios que nos remetem a inseparabilidade de sentir, pensar e agir:

Ao delimitar as qualidades definidas através dos fatores de movimentos – peso, tempo, espaço fluência ou fluxo –, Laban trata das conexões entre o que chama de atitudes ou impulsos internos e o movimento humano tornado visível em atitude externa. (BARBOSA, 2016, p. 98).

Ao estudar a natureza das diferentes possibilidades do corpo e as variações das qualidades de peso, tempo e espaço, Laban observa oito ações básicas de esforços: torcer, pressionar, sacudir, cortar, socar, flutuar, deslizar e pontuar. Essa percepção faz com que ele seja o precursor de duas teorias muito importantes para o uso do espaço e das distintas dinâmicas do movimento: a Eukinética e a Corêutica. Este pensador e coreógrafo introduz o conceito de espaço como um vazio composto por pessoas e objetos em movimento contínuo, mesmo quando estão passivos. Nesta investigação o espaço torna-se uma qualidade intrínseca ao movimento, e este por sua vez, visível no espaço.

Para pensarmos em Corêutica, é importante compreender que se trata de um estudo do movimento decorrente da tridimensionalidade espacial, ou seja, da relação geométrica e arquitetônica do corpo humano em um espaço. De acordo com o *Dicionário Laban* (2003), a Corêutica realiza desenhos no espaço, pois:

O espaço corêutico é concebido a partir do corpo. Assim, cada pessoa tem um território próprio. A corêutica trata do estudo das formas espaciais dentro da cinesfera<sup>22</sup>. Inclui a organização espacial da cinesfera e o modo pela qual as formas lógicas e/ou harmônicas, encontradas nesta organização, são implementadas no corpo do agente. Corêutica trata do espaço no corpo e do corpo no espaço. Espaço no corpo é tomar o corpo e/ou partes dele no ponto de referência direcional, é definir lugares no espaço a partir do corpo. Corpo no espaço é tomar o espaço – de um quarto, palco, um jardim – como referência direcional para o corpo. Corêutica não pode ser aplicada separadamente da Eukinética; a relação entre os padrões espaciais e as dinâmicas de movimento são duas facetas de uma mesma realidade. (RENGEL, 2003, p. 36).

Nesse sentido o espaço é visto como matéria prima no qual o sujeito imprime seu movimento com sua gestualidade por meio de algumas qualidades, como:

- *Direções*: frente, trás, esquerda, direita, etc.;
- *Níveis*: alto, médio, baixo;
- *Extensões*: perto, longe, pequena, etc.;

Em consonância a Pronsato (2014), o estudo de atividades que abordam o conceito de Corêutica pode suscitar o desenvolvimento da percepção dos sentidos cinestésicos e visuais, promovendo a ampliação da criatividade e do repertório de movimentos individuais, estimulando a percepção sobre a ocupação espacial individual e/ou de um grupo.

A raiz desta teoria remete a concepções que levam a atender a Eukinética ou Teoria dos Esforços como qualidades e dinâmicas do movimento originárias em um determinado espaço. Em qualquer ação corporal, o ato de mover-se acontece quando o corpo, ou parte dele, passa de uma posição espacial à outra. Para observar e compreender os detalhes motores do movimento, Laban estabelece um sistema composto pela combinação de quatro fatores básicos: peso, espaço, tempo e fluência.

O *peso* é um caráter primário ligado à vontade, intenção e ao sistema gravitacional. A maneira com a qual o peso está evidenciado no movimento é alterada se este for *firme* ou *suave*. O peso firme/forte pode ser representado pela ideia de atravessar uma sala empurrando um piano. Já o peso suave/leve pode se assemelhar à imagem de caminhar nas nuvens, com muito cuidado para não cair, imaginando ser uma superfície frágil.

O *espaço* é associado à atenção, ao ato de focalizar. É a capacidade “que afeta o foco do movimento” (RENGEL, 2003, p.65) de forma direta/unifocado ou indireta/multifocado. Por meio dessa focalização e conseqüente movimentação em direção à objetos e pessoas, as

---

<sup>22</sup> Cinesfera é o estudo da esfera no qual acontece o movimento, também pode ser chamado de Kinesfera, portanto, “é a esfera de espaço em volta do corpo do agente na qual e com a qual ele se move” (RANGEL, 2003, p. 32).

ações podem ser exploradas de diversas maneiras, percorrendo trajetos curvos, retilíneos, angulares, sinuosos, dentre outros.

Outro fator importante é o *tempo*, direcionado aos processos dos movimentos em determinado tempo. Este parâmetro está ligado ao ato de tomar decisões e oscila entre as qualidades *súbita* – rápida ou *sustentado* – lento.

O *fluxo* resulta do controle muscular como desdobramento normal do movimento, podendo ser mais ou menos controlado. Suas propriedades são evidenciadas como *livre* ou *contida*. “A fluência do movimento é francamente influenciada pela ordem em que são acionadas diferentes partes do corpo.” (LABAN, 1978, p. 47).

Na ação do movimento, o *peso* inerente ao corpo – ou parte dele – permanece suspenso ou conduzido a um determinado *espaço*, dentro de um *tempo* com certo *fluxo*, que irá estabelecer as qualidades do movimento. Para Laban, olhar para estas propriedades do movimento, por meio de atividades que visam vivências conscientes dessas ações, pode acarretar o desenvolvimento de atenção, intenção e decisão:

O domínio do movimento, por conseguinte, não tem valor apenas para o artista de palco, mas para todos nós, na medida em que todos nos vemos a braços, conscientes ou inconscientemente, com a percepção e com a expressão. O indivíduo que aprendeu a relacionar-se com o Espaço, dominando-o fisicamente, tem Atenção. Aquele que detém o domínio de sua relação com o fator esforço-Peso tem Intenção; e quando a pessoa se ajustou no Tempo, tem Decisão. (LABAN, 1978, p. 131).

Ao elencar as propriedades básicas do movimento, por meio de suas pesquisas, Laban elaborou algumas hipóteses que possibilitaram a constituição de *princípios básicos* para a compreensão e aplicação de movimentos. Mota (2012), apresenta uma série de princípios inerentes à teoria e à prática de Laban. De acordo com o referido autor, são eles:

1. O movimento é universal;
2. O movimento está em todas as coisas vivas; movimento é igual à vida;
3. A qualidade da vida está diretamente relacionada à sofisticação do movimento;
4. A intenção, a variedade e a complexidade são características do movimento que fornecem as informações sobre a qualidade geral da vida;
5. O corpo humano é uma unidade de aspecto tríplex, isto é, uma trindade composta por corpo, mente e espírito; que são interdependentes e relacionados ao movimento;
6. O movimento é sempre usado para duas finalidades distintas, tais como: a) o alcance (ou realização) de valores tangíveis, em todos os tipos de trabalho; b) para abordar os valores intangíveis, como por exemplo, na prece e na adoração;
7. O ser humano move-se para satisfazer um desejo, uma necessidade, que tanto pode ser: a) uma necessidade básica – p. ex.: ir de um lugar a outro (locomoção); b) uma necessidade maior – p. ex.: extravasar energia e aliviar tensões; ou c) uma necessidade sutil – p. ex.: a necessidade de expressar a própria singularidade;
8. O movimento pode ser também motivado por necessidades sociais, ou seja, o desejo de integrar-se com outros indivíduos, de maneira a desenvolver um senso de comunidade e comunhão;

9. O movimento tanto é consciente quanto inconsciente. (MOTA, 2012, p. 63).

Após elucidarmos a proposta do Sistema Laban, é possível observar o processo como busca de elaboração de princípios para uma discussão criativa. Esses princípios procuram abrir o campo de estudo ao invés de fechá-los em determinismos. Na tentativa de estabelecermos relações entre as experiências indivíduo/corpo e processo criativo, é possível verificar a abertura para outras possibilidades de percepção, compreensão, vivências e experimentações sejam elas espaciais, afetivas e sensoriais, dentre outras. Estes estudos baseados na proposta de Laban não buscam reduzir significados por meio de definições singulares de termos, já que a proposta do Sistema Laban pode ser capaz de possibilitar ferramentas para o aluno construir seu próprio caminho em direção a organização corpo/mente, auxiliando na construção de seu conhecimento.

### 4.3 A Música no movimento Laban

Considerando que Laban concebia a expressão externa como forma de manifestação de um esforço, em que, afloram impulsos, desejos, sensações e pressões internas, entendemos então o conceito de *effort* - esforço. Laban fala de *effort* como origem ou aspecto interior do movimento, no qual, está destinado aos impulsos internos a partir dos quais se originam o movimento. Esses movimentos segundo Laban (1978), são munidos de características naturais como fluência, tempo, espaço e peso. Com tal característica, o *effort* produz o movimento por meio da mecânica motora intrínseca ao movimento vivo.

Assim, ao conceito de *effort* está ligado a todos os movimentos humanos, nos quais o esforço é seu ponto de origem e aspecto interior. A maneira de empregar o *effort* encontra-se visível no movimento de um trabalhador, de um músico, ou bailarino e é audível em um canto ou em um discurso. Com isso, a grande economia de *effort* produz a ideia de que o movimento pareça ocorrer quase sem esforço, como à habilidade de um virtuose. Quanto maior é a economia de esforço menor a fadiga.

No livro *Domínio do Movimento*, Laban (1978) explora os conceitos de velocidade, tempo-ritmo, tempo, pausa, acento, aplicando ações corporais. Em suas aplicações, considera estes *conceitos musicais*, não de maneiras isoladas, mas como uma proposta de realização de atividades que proporcionem a precisão rítmica e a habilidade de criação de ações corporais por meio do conceito *tempo-ritmo*. Nesta proposta, o conceito de tempo-ritmo de uma série de movimentos consiste na combinação de durações iguais ou diferentes de unidade de tempo,

podendo ser apresentadas por meio de notações musicais. Com tal característica, Laban estimula o seguinte exercício:

Figura 1 - Atividade tempo-ritmo

**35. Crie desenhos de passo usando os seguintes ritmos várias vezes seguidas:**

(1) ♩. ♩. ♩. (2) ♩ ♩ ♩ (3) ♩ ♩ ♩ (4) ♩ ♩ ♩

- a) *Compare os desenhos dos passos que você criou uns com os outros e acentue as ações corporais características de cada um.*
- b) *Produza variações de cada desenho de passo introduzindo gestos de pernas sem alterar o ritmo original.*
- c) *Invente seqüências de gestos de braços em cada ritmo, com o uso claro das diversas articulações (ombro, cotovelo, punho e dedos), tanto simultânea quanto sucessivamente.*
- d) *Observe mudanças de direções e planos em relação a cada ritmo e produza variações fazendo trocas de cada um pelo seu oposto, ou seja, o ir à frente é substituído pelo ir para trás; para cima é trocado por para baixo, etc.*

Fonte: LABAN, R. Domínio do Movimento, 1978, p. 74.

Quando organizados os movimentos em seqüências, cada fator que precede ou acompanha uma ação possui seu próprio ritmo. Pode-se compreender *ritmos-espaço*, *ritmos-tempo* e *ritmos-peso*, nos quais estas três formas de ritmos sempre estarão associadas. Neste sentido, o *ritmo-espaço* “se origina do uso de direções relacionadas entre si, o que tem por resultado formas e configurações espaciais.” (LABAN, 1978, p. 195). A ideia de *ritmo-tempo* se manifesta em diferentes extremidades conforme “os ritmos produzidos pelos movimentos corporais são marcados por uma divisão de fluxo contínuo do movimento em partes, cada uma das quais tem uma duração de tempo definida.” (LABAN, 1978, p. 196). O *ritmo-peso*, por outro lado, são as partes acentuadas e não acentuadas de uma seqüência de movimentos.

Nessa perspectiva, o estudo do movimento pode auxiliar na educação musical, organizando a audição interior, possibilitando a vivência motora e o desenvolvimento de habilidades musicais.

Lombardo (2012), alerta para o possível enriquecimento das contribuições de Laban para a teoria musical, em que o desenvolvimento musical pode ocorrer por meio da relação entre conceitos musicais e vivências motoras.

O movimento em Laban é um elemento básico para a vida e encontra-se em todos nós. Assim, para que possamos desfrutar toda a sua potência e estímulo, necessitamos adquirir a consciência de seu significado aprendendo a reconhecer seus princípios e experimentando todas as suas formas.

#### **4.4 Dança educativa moderna**

Como já apresentado neste capítulo, o trabalho educacional de Laban valoriza a expressão individual do ser humano em oposição aos treinamentos ginásticos e padronização dos corpos. A sistematização de suas ideias, esboçadas em livro, tem início em 1926, sendo que no período de 1930, elas são suprimidas pelo governo Nacional Socialista da Alemanha (MARQUES, 2002). Todo este movimento provoca o fechamento de suas escolas e, conseqüentemente, de sua proposta na Alemanha por ser considerada adversa ao regime nazista. Somente em 1948, já na Inglaterra, Laban publicará “Dança Educativa Moderna” (1990), com o intuito de propagar suas ideias a respeito da educação.

A proposta de Laban apresentada no livro referido acima, corrigida e ampliada por sua colaboradora Lisa Ullmann, contempla um dos alicerces da fundamentação teórica para a intervenção pedagógica desta pesquisa.

Neste sentido, este subcapítulo aborda a concepção do estudo de Laban a respeito da educação e do movimento corporal. Este livro é concebido como guia para pais, professores e educadores com o propósito de auxiliar na observação compreensível, e sem crítica à criança mediante seus movimentos. Marques (2002) acrescenta que nesse livro, “Laban deixa clara sua devoção e crença na educação através da arte do movimento – ou da dança – associada à liberdade de comunicação e expressão e, portanto, fonte e caminho para a vida, como diria Laban” (p. 277).

A presença do movimento em todas as manifestações do ser humano proporciona à dança educativa outro olhar para a realização destes movimentos. Diferente das outras atividades em que a atenção muitas vezes está direcionada para as conseqüências práticas destas ações, na proposta de dança educativa, o indivíduo mergulha justamente nos processos

dessas ações. Neste caminho, os pensamentos da escola-nova<sup>23</sup> se tornam presentes no discurso de Laban, no qual, o papel da educação no processo ensino/aprendizagem, consiste em “(...) ajudar o ser humano por meio da dança a achar uma relação corporal com a totalidade da existência” (ULLMANN, 1990, p. 107).

Ao perceber que a educação escolar deve levar em conta o ensino da dança, Laban traz à tona a reflexão sobre a condução deste ensino. Diante deste questionamento, compreende a importância de cada contexto e de cada tempo em comparação à cultura dominante na época em que se originaram as formas tradicionais de dança. Laban (1990) entende que nosso conhecimento em relação à arte do movimento é muito reduzido, e propõe que “devemos também investigar a relação que existe entre as formas de dança e o comportamento geral, em especial os hábitos de trabalho, de determinado período” (p. 09). Contudo, Laban critica que as mudanças produzidas na ordem social e nas condições de vida por meio da história muitas vezes não estão relacionadas com a arte do movimento.

Sabemos hoje que os hábitos dos trabalhadores modernos criam, com frequência, estados mentais prejudiciais, que nossa civilização está inevitavelmente destinada a sofrer, sem encontrar nenhuma forma de compensação. As compensações mais evidentes são, certamente, aqueles movimentos capazes de equilibrar a desastrosa influência dos hábitos dos movimentos desequilibrados que se originam nos métodos contemporâneos de trabalho. (LABAN, 1990, p. 13)

Em sua proposta, é vigente a menção aos benefícios da dança na educação do ser humano “humanizado”. Nesta perspectiva, o estudo ordenado do movimento nos variados âmbitos da vida pública e, conseqüentemente seu papel na educação, é recente (LABAN, 1990). A educação trata de compensar esta realidade reservando maior atenção à arte em geral. A dança educativa proporciona informação a respeito de uma das características mais poderosas da estrutura corporal e mental do homem: o movimento. Para tanto o conceito de *fluxo* assume o denominador comum destes *efforts*, sendo encontrado nas diversas operações e nas mais variadas formas de trabalho.

O fluxo do movimento preenche todas as nossas funções e ações permite-nos descarregar tensões internas prejudiciais e é um meio de comunicação entre as

---

<sup>23</sup> As primeiras décadas do século XX, em decorrência do crescimento industrial e da expansão urbana, trazem reflexões sobre o novo sentido da escola, os conteúdos do ensino, o papel dos professores e as metodologias mais adequadas para atingir os estudantes. Para Alves (2010) esta dinâmica pedagógica “privilegia a educação centrada na criança (em clara oposição à massificação e aos métodos pedagógicos que apostavam na quantidade dos destinatários), uma metodologia mais ativa onde o aluno fosse interveniente no trabalho educativo e, objetivo central por exemplo dos republicanos, onde fosse cultivada a autonomia dos educandos para uma intervenção cívica mais ativa e consistente” (p. 167).



peças porque todas as nossas formas de expressão como a fala, a escrita e o centro são conduzidas pelo fluxo do movimento. (LABAN, 1990, p. 97)

A imersão no fluxo do movimento, por meio da dança, proporciona o contato intenso com todas as nossas formas de atividades pois a dança é básica ao homem. Laban (1990), aborda intensamente o conceito de fluxo para clarificar e rever a importância no processo educacional criativo dos movimentos, além de suas perspectivas no espaço, formas, qualidades e trajetórias.

Para o autor referido acima, é notória a totalidade da aplicabilidade do fluxo do movimento em nossa vida. Esta aplicabilidade significa uma abertura para valer-se da mobilidade para todos os fins práticos da vida cotidiana. Deste modo, a experiência corporal proporciona ao indivíduo uma organização das possibilidades de movimentos para satisfazer diferentes exigências físicas e emocionais e, conseqüentemente, uma organização de sua existência.

Nas escolas onde se fomenta a educação artística, o que se procura não é a perfeição ou a criação e execução de danças sensacionais, mas o efeito benéfico que a atividade criativa da dança tem sobre o aluno. [...] O impulso inato das crianças em realizar movimentos similares aos da dança é uma forma inconsciente de descarga e exercício que as introduz no mundo do fluxo do movimento e reforça suas faculdades naturais de expressão. (LABAN, 1990, p. 18).

A tarefa consiste em preservar este impulso e proporcionar às crianças a consciência de alguns princípios que governam o movimento, na busca de conservar a espontaneidade dos movimentos, e mantê-los vivos. Além disso, é importante fomentar a expressão artística de movimentos primários afim de oferecer à criança a possibilidade de mobilidade para todos os fins práticos em sua vida cotidiana, como destaca Laban (1990):

O estudo do movimento deve interessar não apenas aos professores de atividades físicas como a dança, ginástica ou esportes; é igualmente importante para o docente que ensina matérias de tipo acadêmico e, às vezes até mais, já que a criança, sentada atrás de uma carteira, encontra-se fisicamente limitada. Em geral, essa criança só pode se descarregar verbalmente enquanto nas classes onde há uma atividade física, sua energia vital encontra uma válvula natural de escape. (LABAN, 1990, p. 100).

Pode-se compreender que na proposta de Laban (1990), não existe método de ensino. Para ele o mediador deve encontrar sua própria maneira de estimular os movimentos, escolhendo um conjunto de movimentos básicos adequado ao estado de desenvolvimento de cada aluno. Marques (2002) observa que Laban expõe algumas propostas metodológicas em sua teoria, as quais acredita serem benéficas ao desenvolvimento integral da criança e às

possibilidades do processo criativo. No entanto, a autora ressalta que Laban se exime em estabelecer métodos de ensino, “prefere aconselhar pais e professores sobre atitudes adequadas ao desenvolvimento e cultivo da sensibilidade, da percepção, dos impulsos internos e da expressão individual de cada um” (MARQUES, 2002, p.279). Para isso, Laban expõe dezesseis temas básicos de movimentos com possibilidades de variações para orientar professores no trabalho com crianças. Nesta proposta, “o professor deve encontrar sua própria maneira de estimular os movimentos e, posteriormente, a dança em seus alunos” (LABAN, 1990, p. 33). Assim, opta por uma mescla de temas de movimentos variados direcionados e/ou alinhados ao desenvolvimento real dos alunos.

Os dezesseis temas básicos de movimento podem ser divididos em temas elementares e temas avançados. Serão abordados os oito primeiros temas direcionados aos conteúdos elementares por serem voltados à crianças menores de 11 anos de idade. Estes temas se relacionam na utilização de todas as partes do corpo e contrastes de peso, espaço e tempo. Os temas de movimentos elementares se relacionam com:

1. Consciência do corpo: proporcionar a criança, por intermédio de brincadeiras, o uso dos ombros, cotovelos, dedos, pulsos, quadris ou qualquer outra parte do corpo para mover-se.
2. Consciência do peso e do tempo: utilizando partes isoladas do corpo para oportunizar a criança a consciência de que qualquer movimento pode ser contínuo, repentino, vigoroso ou leve.
3. Consciência do espaço: fazer com que a criança perceba as diferenças entre possibilidades de movimentos, por exemplo: movimentos amplos e restritos.
4. Consciência do fluxo e do peso corporal no tempo e no espaço: por meio da continuidade de movimento por diversas direções, tempos, ritmos. Exemplo: brincadeira de estátua.
5. Adequação a companheiros: compreender o espaço e responder aos movimentos do outro, preenchendo, dialogando, contrastando. Exemplo: na brincadeira de estátua a criança pode trocar de posição com seu companheiro respondendo a outra estátua.
6. Uso instrumental dos membros do corpo: utilizar as funções normais dos membros. Exemplo: movimento de caminhar, apertar, pinçar com os dedos.
7. Consciência de ações isoladas: ações básicas de esforço como pressionar e pincelar.

8. Ritmos ocupacionais: compreender as transições de esforços. Por exemplo, na ação de cortar ou martelar ocorre um relaxamento entre um movimento e outro, ou até mesmo em sua repetição, a retomada da ação principal contém um conjunto de elementos de movimentos.

O estudo desses temas, intermediado pelas qualidades expressivas, oportunizam ao aluno um número ilimitado de experiências de variações de movimentos. Essa inter-relação de conteúdos específicos vivenciados pelo aluno, atua como componente para o processo criativo. Além desse recurso, esses temas permitem ao aluno a apreciação de tais estruturas sucessivas de movimentos em conexão com suas características individuais (LABAN, 1990). Portanto para Laban (1990), os resultados de tais atividades não serão notáveis obras de arte ou produções exemplares, o que se deseja aqui é oportunizar o estímulo criativo e a consciência do movimento.

Quando tomamos consciência de que o movimento é a essência da vida e que toda forma de expressão – seja falar, escrever, cantar, pintar ou dançar – utiliza o movimento como veículo, vemos quão importante é entender esta expressão externa da energia vital interior – coisa que podemos chegar mediante o estudo do movimento. (LABAN, 1990, p. 100).

A leitura de Ullmann (1990) nos orienta no entendimento de que “a sensibilidade cultivada para o movimento e sua percepção mais aguda são parte necessária de nossa capacidade de nos relacionarmos com o mundo e com os outros” (p.128). Diante dos apontamentos de Laban (1990), o professor que considera o conhecimento operativo desta proposta e o aplica em si mesmo, compreenderá que os mesmos componentes e combinações do movimento estão presentes tanto no exercício mental quanto no físico. Assim, percebe-se a importância de oferecer estímulos aos alunos, afim de que adotem tais atitudes em relação ao movimento e ao esforço.

Ao experimentar relações que sobrelevam a nossa consciência e a dos demais, o estudo do movimento proporciona o sentimento de prazer podendo levar à harmonia e a um maior sentido de pertinência (ULLMANN, 1990). As propostas de Laban proporcionam a observação, análise, percepção e compreensão de si mesmo e do outro por meio da consciência corporal e intelectual dos elementos do movimento. Suas contribuições podem proporcionar aos nossos impulsos internos o trabalho para que o movimento se vitalize e oriente-se para uma construção plena e estruturada.

No próximo capítulo, apresentaremos um panorama do canto coral no Brasil junto a propostas pedagógicas corais, que visam o uso do corpo no desenvolvimento do grupo coral.

## 5. CANTO CORAL INFANTIL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

### 5.1 A formação de Coro Infantil no Brasil

O ensino da educação formal no Brasil, tal como conhecemos hoje, instituiu-se no período colonial sob a ótica do sistema educacional assegurado pela Igreja Católica. Sua efetivação ocorreu por meio da mais atuante e influente ordem religiosa, conhecida como Companhia de Jesus, derivada do contexto reformador da Igreja Católica no século XVI.

No caso das colônias, especialmente o Brasil, a educação e a formação cultural portuguesa estavam quase que totalmente entregues à Companhia de Jesus. John O'Malley (*apud* PEDRO, 2008) aponta quatro categorias maiores do ministério dos Jesuítas, publicadas na *Formula do Instituto*<sup>24</sup>, um documento resumido sobre a proposta de vida para o Sumo Pontífice<sup>25</sup>, aprovada pelo Papa Paulo III em 1540. A publicação deste regimento retratou a forma de viver e atuar dos jesuítas, que possuíam como missão o aperfeiçoamento das almas na vida e na doutrina cristãs, além da proteção e proliferação da fé.

(1) várias formas de ministério da palavra de Deus como a pregação, as preleções sacras, a conversação e publicação, a catequese, as missões na zona rural e o ensino do Cristianismo e dos Exercícios Espirituais; (2) o culto, orações e administração dos sacramentos, como a Eucaristia e a confissão; (3) certas obras de misericórdia; (4) e os colégios. (PEDRO, 2008; p.12).

Os jesuítas estiveram encarregados do trabalho missionário e educacional, na instrução à leitura, escrita e catequização da povoação brasileira - índios, imigrantes africanos e imigrantes europeus. Queiroz e Moita (2007) ao discorrer sobre os jesuítas apontam que:

Inicialmente, com o propósito de formar novos padres, criaram as escolas de ordenação e, como ação secundária, ofereceram formação a uns poucos filhos dos colonos e aos mestiços. Esse trabalho evoluiu muito e os Jesuítas foram os precursores e mantiveram o monopólio na construção de seminários, colégios e internatos no Brasil, onde continua a formação de novos padres, que também passam a oferecer cursos para os filhos da burguesia: fazendeiros, senhores de engenhos, comerciantes. (QUEIROZ & MOITA; 2007 p. 06).

<sup>24</sup> A primeira *Fórmula* foi aprovada pelo Papa Paulo III na Carta Apostólica *Regimini militantis Ecclesiae* em 27 de setembro de 1540; o texto revisado foi confirmado pelo Papa Júlio III na Carta Apostólica *Exposcit debitum*, em 21 de julho de 1550. Ver —Fórmulas I de 1540 e 1550, incluindo as duas modificações aprovadas pelo Papa João Paulo II, em 1995 in *Constituições*, p. 21- 31. (PEDRO, 2008, p. 11).

<sup>25</sup> *Sumo pontífice* deriva do latim, *summu* aquele que se acha no lugar mais elevado; máximo, extremado, supremo; e *pontífice* dignitário eclesiástico, como bispo, arcebispo, patriarca; sacerdote da religião romana. Logo, *Sumo pontífice* é uma expressão usada para designar também a pessoa do Papa, o chefe supremo da Igreja Católica.

Em 1759, os Jesuítas foram expulsos da colônia brasileira. No entanto, mesmo com a expulsão dos jesuítas, o paradigma de ensino educacional conservou e manteve as bases da fé católica inabaláveis no Brasil, sendo essas influências percebidas nos programas de ensino público, nos estudos religiosos.

Neste período, o contexto europeu de hierarquias monarcas e aristocratas, e consequentemente a Igreja Católica, sofriram mudanças ideológicas. Estabelecia-se então o surgimento de novas reivindicações da burguesia ligadas aos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. Para Hobsbawen (*apud* LISBOA, 2005), esta ideologia de mundo moderno advindo da revolução francesa, proporcionou às civilizações antigas o exemplo do conceito nacionalismo. Este conceito englobava a ideia de educação pública como responsabilidade e dever do Estado, a fim de representar ferramenta máxima na formação do cidadão republicano.

A ideia de *nacionalismo* como constituição de uma ideologia e princípios políticos decorrentes da Revolução Francesa, estabelecida no final do século XVIII, fundamentou a coesão dos Estados Modernos instaurados desde então. Proporcionou a ideia de nação como Estado absoluto, agregando seus povos em um território determinado e delimitado. Nesta extensão territorial seus membros seriam unidos pela cultura, história e constituição étnica.

Nesse modelo, o indivíduo passaria a ser valorizado e incorporado nas decisões dos caminhos a serem seguidos pela nação, podendo elaborar leis por intermédio de seus representantes. Ao Estado caberia a formação desse cidadão, que passaria a possuir direitos e deveres (destaca-se aqui a promulgação da “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”, em 1789). Caberia também ao Estado agir como instituição suprema na tarefa de impor e manter a uniformidade nacional, de acordo com o significado de nação trazido pela ideologia nacionalista. (LISBOA, 2005, p. 59).

Diante deste contexto, passou a prevalecer um novo modelo de educação pública, nos quais, os pensadores Jean Jaques Rousseau – 1712-1778 – e Johann Heinrich Pestalozzi – 1746-1827 – influenciaram na pedagogia nos ideais da *Escola Nova*.

Esses pensadores propuseram um modelo pedagógico que se sustentava na psicologia e desenvolvimento infantis, na existência de diferenças individuais e na adequação do processo educacional às etapas de desenvolvimento da criança, assim como aos seus interesses e experiências. Esse modelo trouxe a ideia da importância do processo educacional como elemento formativo do cidadão e, consequentemente, da sociedade, elemento que deveria ser de responsabilidade do Estado. (LISBOA, 2005, p. 60).

O novo modelo educacional, organizado aos moldes dos ideais nacionalistas dos revolucionários franceses, foi o palco para o surgimento do canto orfeônico. Nesta conjuntura, o termo “orfeão” – *orpheón* – foi empregado pela primeira vez na cidade de Paris, pelo professor de canto Bouquillon-Wilhem, em 1883. A expressão referia-se a Orfeu, deus músico na mitologia grega, filho da musa Calíope e de Apolo. Na modalidade de canto coletivo, suas convicções proclamavam o caráter cívico-patriótico, no sentido civilizador das massas populares com o intuito de cultivar padrões culturais específicos da classe dominante.

No Brasil, a prática de canto coral já ocorria desde meados do século XIX, período dos últimos anos imperiais e primeiros anos de governo republicano. Na segunda metade do século XIX, surgiram os colégios e liceus particulares ligados às demais instituições católicas sob a orientação ultramontana<sup>26</sup>. A música, já manifestada nos ambientes escolares, se caracterizava como conhecimento especializado disponibilizado nos conservatórios e nas escolas particulares. No ambiente escolar de ensino público, a prática musical se estabelecia na qualidade de ocupação e recreação nos intervalos entre as disciplinas.

[...] a presença da música nos currículos escolares pôde ser constatada desde meados do século XIX, quando foi incluída no ensino público por meio do Decreto Federal n. 331A, de 17 de novembro de 1854. O referido documento estipulou a presença do ensino de ‘noções de música’ e ‘exercícios de canto’ em escolas primárias (que abordavam o ensino de 1º e de 2º graus) e Normais (magistério). Na então província de São Paulo estabeleceu-se o canto coral como uma atividade obrigatória em escolas públicas a partir da Reforma Rangel Pestana (Lei n. 81, de 6 de abril de 1887). (GILIOLI *apud* LISBOA, 2006, p.68).

No período entre 1910 e 1920 foram observadas no Brasil as primeiras exteriorizações de um ensino caracterizado como canto orfeônico. Atuando nas escolas públicas na perspectiva de popularizar o saber musical da população inserida no sistema público de educação, esta manifestação teve como base as diretrizes desenvolvidas e caracterizadas na Europa. As orientações visavam à harmonização social e ao processo *civilizador* por meio da comoção, proporcionada pela música junto à transmissão de valores morais, mediante os textos das canções. Por sua vez, assumiam “caráter cívico-patriótico em consonância com as diretrizes ideológicas nacionalistas que subjaziam ao papel do Estado na educação pública” (LISBOA, 2005, p. 59).

<sup>26</sup> “O ultramontanismo constituiu um movimento católico reacionário que visou ‘recristianizar’ o mundo moderno e reconstruí-lo em conformidade com os paradigmas da sociedade medieval, quando o monopólio da produção de conhecimento pertencia à Igreja Católica. Nesse movimento combatia-se o regime republicano, o liberalismo, o positivismo e o marxismo, vistos como elementos responsáveis pela degradação humana.” (LISBOA, 2005 p, 28)

Aliado a ideia de fusão do canto orfeônico com a civilização das camadas populares, o canto coral no Brasil associado ao canto orfeônico na primeira metade do século XX, ocupou-se do foco canto coral e educação musical, visando à prática civilizadora. A implantação do projeto Canto orfeônico, ocorreu por meio do Decreto nº 19.890 (BRASIL, 1931), assinado pelo presidente Getúlio Vargas em 18 de abril do ano de 1931, adotando oficialmente o canto orfeônico no ensino público brasileiro, tornando disciplina obrigatória nos currículos escolares nacionais por três décadas – 1930, 1940 e 1950.

Este tratamento foi realizado por meio das colorações musicais nacionalistas ecoadas na música do maestro, compositor e educador brasileiro Heitor Villa-Lobos (1887-1959), nascido na cidade do Rio de Janeiro, que buscou no folclore brasileiro a sua fonte de inspiração. Müller (2013) observa que o panorama da música coral da época adotava as concepções estilísticas composicionais e execução coral dos moldes europeus.

Aliado a este cenário, surgiram as inserções da música folclórica escrita para coral introduzidas por Villa-Lobos. Esta manifestação proporcionou novas condições para o ambiente coral:

As novas estruturas desta escrita para coro se referem aos arranjos pensados e compostos para pessoas que não tinham conhecimento musical ou treinamento vocal adequado para executar, por exemplo, peças para coro provindas de óperas, que exigiam maior conhecimento técnico por parte dos intérpretes. (MÜLLER, 2013 p. 22).

Devido à ampliação da estrutura pré-existente, as bases do projeto orfeônico de Villa-Lobos pautavam-se nas mesmas diretrizes encontradas no canto orfeônico Europeu, que segundo Lisboa (2005, p. 89), estavam “na transmissão de ideais nacionalistas e patrióticos, resgatados na valorização de aspectos essencialmente nacionais, e na civilização da sociedade por meio da elevação do gosto artístico [...]”. Este cuidado de Villa-Lobos em suscitar a disciplina social, unidade coletiva, por meio de novos padrões de escuta e valores morais contidos nas letras das canções, levou o compositor a elaborar peças corais na intenção de aproximar o público da educação musical e da canção folclórica brasileira.

O maestro utilizou seu conhecimento da estética musical erudita para tratar dos arranjos e das canções folclóricas. Como exemplo, tem-se o trabalho com canções infantis harmonizadas a duas vozes, no qual, é perceptível o cuidado com o uso de intervalos com sonoridade simples como intervalos de terças maiores e menores. Também o estudo de tessituras direcionadas à extensão vocal infantil, e como resultado final, a execução distinta de



uma simples cantiga cantada a uma voz. De acordo com o repertório produzido em dois volumes e publicado respectivamente em 1940 e 1951, pode-se observar que,

Existe muito repertório que foi escrito para duas vozes, alguns trabalhos em cânone, ou uma voz mais acompanhamento percussivo e por vezes sons onomatopeicos. [...] Poucas canções (previamente compostas) eram arranjadas a três vozes, ou então um refrão a quatro vozes. (Müller, 2013, p.41).

Villa-Lobos valorizava a voz cantada como melhor instrumento para o ensino musical, e o fazia por meio do repertório popular. Apesar da importância de Villa-Lobos na história da educação musical brasileira, Sousa (2011) alerta para a ausência da abordagem corporal no ensino musical, conforme explicitado abaixo.

Essa ideia do coro em uma postura precisa, rígida e controlada, com o argumento de tirar o máximo proveito de todos os meios necessários para produzir um som bonito, que reflete o contexto sócio-político vivido por Villa-Lobos, seria a regra até meados dos anos 1970 [...] (p. 29).

Esta construção histórica propiciou às novas gerações de regentes, arranjadores e cantores as influências desta escrita e didática coral, mas ainda assim, muitos destes grupos que aplicaram estas influências, recebidas desta nova maneira de se pensar música para coro, também iniciaram trabalhos com ênfase na experimentação e integração das artes. Essa integração deu-se por meio da dança e do teatro, culminando na imagem do Coro Cênico, atribuindo ao corpo e conseqüentemente à estética do canto coral, um novo paradigma no contexto performático.

## **5.2 Corpo e prática coral no Brasil**

A construção do canto orfeônico e o contexto em que foi estabelecido no Brasil manifesta a inegável importância de Villa-Lobos na história da educação musical infantil. Nesta conjuntura, destaca-se um ponto de ausência na proposta do canto orfeônico de Villa-Lobos: o envolvimento do corpo no ensino da música. Compreende-se que a proposta de canto orfeônico é produto de um contexto histórico e cultural, contudo, ao conceber a atividade de canto coral como prática que envolve todo o ser – corpo e mente –, integrando a

voz e o movimento no espaço, a proposta de educação musical no canto orfeônico possui uma lacuna na abordagem corporal do ensino da música.

Alfonzo (*apud* SOUSA, 2011) ressalta alguns pontos que norteavam a prática-modelo de Villa-Lobos, nos quais as propostas da busca da disciplina do corpo na conservação de uma posição física padrão é percebido na “(...) ‘atitude orfeônica’ em pé, em posição de sentido, com os braços pendidos ao longo do corpo ou na frente, segurando a música, atento aos comandos do regente” (p. 28). Esta postura precisa e estática reflete o contexto sociopolítico do período do canto orfeônico e acompanhará a construção da ideia de canto coral até meados da década de 1970.

Com o surgimento do rádio e das primeiras gravadoras no Brasil a partir da década de 1930, a radiodifusão exerceu forte influência na vida das pessoas, sendo capaz de criar modas, inovar estilos e reinventar práticas cotidianas. O rádio conectava a cidade com o interior propagando novas formas de comportamento e, conseqüentemente, difundindo a cultura norte-americana e europeia, ocasionando o choque folclórico latino-americano. Estes acontecimentos resultaram no surgimento de vários grupos vocais interpretando músicas populares.

Com a criação do microfone e a revolução da gravação houve um aumento significativo da produção e popularização da música. Esta popularização proporcionou ao movimento coral libertar-se aos poucos do preconceito em relação à música popular, incorporando ao repertório coral a criação de novos arranjos. Segundo Oliveira (1999), “até então era considerada para o canto coral somente a música folclórica, cuja respeitabilidade era apoiada pelas tendências nacionalistas” (p. 48).

Muitas mudanças passaram a ser introduzidas na prática coral a partir dos anos de 1960, destacando-se alguns movimentos importantes pelos quais trilhou a música, como a contracultura<sup>27</sup>, o experimentalismo<sup>28</sup>, o tropicalismo<sup>29</sup> e a vanguarda<sup>30</sup>, que influenciaram nas composições e interpretações vocais.

---

<sup>27</sup> “A Contracultura veio para questionar valores vigentes e instituídos na cultura ocidental, ganhando conotação política após o golpe militar ocorrido em março de 1964.” (MÜLLER, 2013, p. 74)

<sup>28</sup> “A noção de experimentalismo está fortemente ligada ao contexto moderno ocidental das vanguardas do início do século XX. [...] A inovação era proposta como criação do novo ao qual se chegava por meio de estranhamentos e choques frente às posturas estéticas conhecidas até então.” (VARGAS, 2012, p. 3).

<sup>29</sup> O Tropicalismo foi um movimento de ruptura na música popular da cultura Brasileira nos anos de 1967 e 1968. Ver como referencia o site: <http://www.tropicalia.com.br/>.

<sup>30</sup> Música de Vanguarda surgiu na década de 80 com bandas independentes que faziam parte de um universo paralelo da MPB. Nasce então a *Vanguarda Paulista*, sendo “um batismo conferido pela imprensa, reunindo grupos que não possuíam uma unidade estética, mas tinham o desejo de realizar algo novo” (MÜLLER, 2013, p. 91).

Nos anos 60 o Cinema Novo, a Bossa Nova, o Tropicalismo, o Movimento Concretista, o teatro de Boal<sup>31</sup>, a televisão, o elemento visual que emerge em todas as artes, o *happening*, dão margem para a experimentação e incorporação de linguagens mistas. (OLIVEIRA, 1999, p. 50).

No contexto coral, aparece então, a figura de Marcos Leite – maestro da cidade do Rio de Janeiro/RJ – que chega para promover uma nova linguagem coral e uma renovada maneira de pensar a escrita coral.

[...] Marcos Leite reinventa o próprio coro através de experimentações que incluíam todo o corpo do cantor nas apresentações do grupo, rompendo, assim, com o padrão dos grupos corais cujos modelos remetiam às igrejas ou mesmo ao Canto Orfeônico de Villa-Lobos. (SOUSA, 2011, p. 29).

Este contexto de revolução visual e corporal orientada pelos experimentos de Marcos Leite fez emergir uma nova maneira de expressar a sonoridade da música brasileira no ambiente coral. Desta maneira, o maestro repensou a técnica vocal utilizada no canto coral que perdurava a serviços dos padrões de beleza da cultura europeia:

Isso não significa que não possam ser desenvolvidas outras técnicas, com base em outras normas estabelecidas por outras culturas. Sem ignorar as contribuições europeias na evolução da música vocal podemos, por exemplo, entender que a busca do volume através do apoio diafragmático perde o sentido quando o modelo é **João Gilberto**. Sua maneira intimista de cantar só é compatível com grandes intensidades se a voz for amplificada. (LEITE, *apud* SOUSA, 2011 p. 32).

As experiências de Marcos Leite nas atividades corais estabeleceram o caminho para o que, posteriormente, se tornou o coro cênico. Ribeiro (2007) compreende que as inovações estéticas do regente proporcionou uma modificação na formação coral pois, ao unir recursos cênicos a uma sólida formação vocal, possibilitou uma ambientação incomum para os corais da época. Com tal característica, o autor ainda destaca que “Schafer<sup>32</sup> ficaria surpreso ao ver o que foi feito em termos de paisagem sonora, - Schafer, 1991-, quando o coro simulava uma floresta em *Ahuasca*, gravado ao vivo, em 1981” (RIBEIRO, 2007, p. 15).

Marcos Leite deixou seu legado por meio de alguns grupos corais, entre eles o *Coral Cultura Inglesa*, – que posteriormente veio se chamar – *Cobra Coral* e *Garganta Profunda*.

<sup>31</sup> Técnicas de teatro elaboradas pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal.

<sup>32</sup> Murray Schafer é compositor, educador musical, escritor, investigador ambiente sonoro além de artista plástico e cenógrafo. Suas propostas pedagógicas musicais vêm de encontro ao contexto do final do século XX e início do século XXI, no qual, suas atividades podem ser executadas dentro ou fora de uma sala de aula dando ênfase ao ambiente sonoro.

Nas observações de Ribeiro (2007), diferente de outros grupos em que o líder é sempre o mesmo, Leite “sempre dava oportunidades e insistia para que outros, eventualmente, o substituíssem como regente” (p. 18). Assim, além de proporcionar outras lideranças ao grupo ele também criava e delegava funções para os integrantes do coro, proporcionando a interação de conhecimento, papéis e funções sociais.

Outro personagem que vem trabalhando intensamente dentro do movimento coral, é Samuel Kerr, regente considerado por muitos profissionais da área do canto coral, como um dos precursores do coro cênico. Em entrevista a Kohler, o regente manifesta a ideia de coro cênico, conforme expresso abaixo.

– Nego, eu não entendo nada de coro cênico. Nada, nada. Eu, hã, sou apontado no... no mov... na história do canto coral, pelo menos em São Paulo, como o cara que inventou o coro cênico. Eu não inventei o coro cênico. Coro sempre foi cênico, não é? Só que, hã, como nós estamos falando de estereótipos, né, ou modelos inalcançáveis, hã, inadequada para os nossos padrões: pesadas togas, coros imobilizados em estrados bem construídos, numa acústica favorável, [...] essa cena era muito bonita e era suficiente. (KEER em entrevista a KOHLER, *apud* MÜLLER, 2013, p. 98).

Refletindo sobre a constituição do coro em modelos ‘inadequados’ à nossa cultura e para a construção da concepção cênica, Müller (2013) aponta que as condições não favoráveis do contexto brasileiro ao canto coral provocou Samuel Kerr a “[...] tirar a toga, colocar outra roupa no coro, questionar sobre a posição do coro, sobre o local aonde este grupo irá se apresentar” (p. 98). O relato do regente leva a autora à hipótese de que o trabalho cênico não foi intencional, dimensionado e calculado, assim sendo, compreende a construção estética do coro cênico a passos lentos. As dificuldades encontradas levaram os grupos ao desenvolvimento de novas táticas de execução, surgindo aos poucos ideias para solucionar problemas de sonorização de locais de apresentação e de especificidade vocal dos cantores.

Em consonância a Samuel Kerr, o diretor cênico Reynaldo Puebla, expõe que “todos os coros que se apresentam são cênicos, pois estão em cena” (*apud* COSTA, 2009, p. 67). Este panorama viabiliza a compreensão da construção desta nova concepção coral voltada para a busca de uma estética diferenciada, focalizada na performance e, em elementos cênicos inclusos nos ensaios e apresentações. Neste contexto, desponta o trabalho de coro cênico para crianças e jovens proposto pela regente e atriz Patrícia Costa.

As experiências de Patrícia Costa adquiridas junto a Orquestra de Vozes Garganta Profunda, sob a direção musical de Marcos Leite, e a formação em Artes Cênicas propiciaram a regente a compreensão da expressão cênica como recurso pedagógico no coro juvenil. Em sua percepção, a movimentação leva a música para a vivência corporal, no qual a cinestesia auxilia o cantor a compreender e realizar as tarefas musicais, resultando em benefícios para o trabalho grupal.

Nesta proposta, a linguagem teatral integrada ao canto coral promove o autoconhecimento do coralista, estimulando o desenvolvimento pessoal e grupal. Por meio de jogos teatrais a atividade coral pode estimular a percepção do outro dentro do grupo, desenvolvendo no adolescente o senso de coletividade e preocupação com o todo.

Nas experiências de Costa (2009), o exercício cênico promove um maior conhecimento de si, propiciando autoconfiança, segurança e amenizando o sentimento de medo do palco. Esta promoção do autoconhecimento se dá por meio da reflexão, exploração, investigação e repetição. Segundo Costa (2009), “incentivado por estes exercícios, o cantor dedicado toma constante contato com seus processos e receios, podendo aprender a enfrentá-los e até determinar atitudes que solucionem possíveis impedimentos na realização da performance” (p. 66). No entanto, a autora afirma que frequentemente os regentes não sabem a quem recorrer para utilizar técnicas teatrais com seus grupos corais.

Pode-se constatar que “apesar das inúmeras vantagens percebidas após a introdução de elementos cênicos no trabalho coral, ainda são escassos os corais que objetivam se utilizar destas convenientes estratégias” (COSTA, 2009, p. 64).

A grande mudança estética decorrida há mais de 30 anos pela influência de regentes como Marcos Leite e Samuel Kerr, dentre outros, não foi suficiente para que se estimulasse um estudo aprofundado e sistemático. Com base na experiência de 25 anos como cantora e 15 como regente, posso afirmar que, muito embora uma mudança de abordagem na prática coral tenha se dado ainda por volta dos anos 80, poucos regentes se dedicam hoje ao estudo mais aprofundado e sistemático das consequências da adição da expressão cênica à atividade coral no Brasil. (COSTA, 2009, p. 64).

Compreendendo a significativa transformação estética que vem ocorrendo no ambiente coral por meio da concepção cênica, ainda assim há poucos trabalhos direcionados ao movimento corporal no ambiente coral, e quando encontrados são abordados elementos da linguagem teatral à performance coral. Percebe-se a carência do tratamento de outras linguagens que utilizam o corpo no processo de educação musical no ambiente coral.

### 5.3 Corpo, movimento e ensino musical

Ao longo da história, música e corpo têm sido vivenciados sob diferentes perspectivas e funções sociais. Quando refletimos a noção de corpo, deparamo-nos na companhia de uma longa tradição que se encarregou de efetuar ilustre oposição e distinção entre corpo e alma. A oposição e distinção estabelecidas entre estes objetos são dependentes de uma história que, em ampla medida, se identifica com nossa tradição científica, filosófica e moral (CARDIM, 2009). Ao refletir sobre qualquer um dos ramos dos saberes humanos, é essencial compreender que esta oposição não se estabelece apenas em termos das questões, mas também em seus horizontes, percebe-se então a importância de se compreender a história do estabelecimento desta matéria, que intitulamos *corpo*.

Desde o princípio do pensamento ocidental foram estabelecidas sucessões de separações e correlações entre alma e corpo. Os pitagóricos abordavam a ideia de ginástica como medicina do corpo e a música como medicina da alma. Não por acaso, Platão discorreu sobre o efeito da música e da ginástica na formação do guerreiro da *polis* afirmando que “a simplicidade da música torna a alma sóbria e, na ginástica, o corpo sadio” (PLATÃO *apud* SOARES, 2008 p. 17). Nesta perspectiva, ao cultivar cuidadosamente o corpo, deve-se também conceder à alma os movimentos compensadores por meio da música e da filosofia.

Aristóteles compreendeu que o homem, tanto quanto os outros seres vivos, é dotado de corpo e alma. Em sua compreensão a alma deve ser concebida como um princípio vital no ato de todo ser vivo. Além disso, “a alma é ato do corpo organizado” (CARDIM, 2009, p. 26). Portanto, é no campo da vida ética e política que o homem irá manifestar sua finalidade, momento este, em que exerce sua razão.

[...] as graduações que Aristóteles estabelece mostram aquilo que é próprio ao homem: a função da sensação e a função intelectual. Dizer que o homem é um animal racional corresponde à ideia de que sua diferença específica com os animais consiste em que ele possui a fala, discurso ou razão. O homem não é um ser puramente natural. Ele é, também, um ser que tem paixões e desejos e é um animal político; ele só se realiza na vida comum. Uma vez que o domínio da práxis é especificamente humano e autônomo, isso significa que a práxis é um domínio de racionalidade em que a vida ética e política devem ser guiadas pela razão. (CARDIM, 2009, p. 26-27).

Na música Aristóteles aborda o conceito de movimento, implicando à concepção de ordem, de medida e de harmonia ao sentido pitagórico, no entanto, desapropria de todo o caráter metafísico para dar uma interpretação no sentido psicológico e formal (FUBINI,

2010). Nesta construção a música não se torna apenas objeto de nossos sentimentos, mas ocupa também a ciência, enquanto objeto da razão.

A música neste entendimento tem como fim o prazer e representação da quietação, da pausa, retratando tudo aquilo que se opõe ao trabalho e à atividade. Para Fubini (2010), o moralismo platônico, a metafísica pitagórica e o hedonismo musical estão adequados ao pensamento aristotélico, construído no aspecto mais original desta síntese eclética, com a tendência de acentuar os aspectos psicológicos e empíricos do fenômeno musical.

Nos escritos neoplatônicos retoma-se o ideal de valor ético da música, porém, acentua-se o caráter místico deste conceito. Neles, a música origina-se no mundo superior, e pode converter-se em um instrumento ascético enquanto imagem do mundo ideal da harmonia do cosmo. A antiguidade grega deixou de herança ao mundo medieval cristão todo o pensamento antigo em um movimento semântico entre alma, consciência e espírito, no qual, abarca a nova problemática religiosa.

Compreendendo que as formas de dominação do corpo nos mostram a concepção e até mesmo o papel desse corpo na sociedade, é neste contexto que, desde muito cedo, a religião influenciou sobre o modo como a sociedade percebe o mundo e mundo e consequentemente o corpo. No período medieval o corpo foi vinculado à ideia de pecado e toda manifestação corporal foi proibida pela Igreja, sendo nesta circunstância que se estrutura e se desenvolve todo o ensino formal de Música.

Shifres (2007) observa que em algum momento o pensamento ocidental suprimiu o corpo do fazer musical. Este processo de separação do gesto/corpo da música provavelmente teve início com Pitágoras, alcançando o ponto culminante em Santo Agostinho (SHIFRES, 2007). Ao referir-se a música como ciência do bom movimento, Santo Agostinho compreende que o prazer não deve ser um fim em si mesmo mas que deve vincular-se a compreensão racional da música. Assim, evidencia o tratamento à música sob o ponto de vista racional:

Com esta, Agostinho deixou claro que a música é o aspecto racional (científico) do movimento e a habilitou para sua inclusão posterior no *Quadrivium*<sup>33</sup> medieval favorecendo uma concepção de música centrada na especulação sobre o fenômeno sônico e progressivamente desvinculada de outros domínios da experiência.<sup>34</sup> (SHIFRES, 2007, p. 01).

<sup>33</sup>“Encontra-se nos elementos, estações do ano, nas direções e nas espécies de seres – anjos, demônios, seres animados e plantas” (Fonterrada, 2008, p. 31). Aritmética, a música, a geométrica e astronomia são as quatro artes do *Quadrivium* associada ao mundo das coisas, das coisas que estão em torno das pessoas.

<sup>34</sup> Con ésta, Agustín dejó en claro que la música es el aspecto racional (científico) del movimiento y la habilitó para su inclusión posterior en el *Cuadrivio* medieval favoreciendo una concepción de música centrada en la especulación sobre el fenómeno sónico y progresivamente desvinculada de otros dominios de la experiencia.

No século XVII, o pensamento cartesiano proporcionou grandes mudanças à epistemologia ocidental. Estes pensamentos caracterizados pelo procedimento lógico-matemático à ordem, ao método, e para as reflexões como condições para o entendimento e o conhecimento da verdade, satisfizeram as necessidades de reconstrução de um universo de crenças, métodos e procedimentos (FONTERRADA, 2008). Neste novo espaço epistemológico e moral surgem novas concepções que influenciaram radicalmente a compreensão que o homem faz de si mesmo.

O pensamento e as ciências desta época são críticos radicais da filosofia aristotélica e cristã, que imperaram durante toda a Idade Média. Agora, à ideia de que o homem é um animal racional, acrescenta-se o esquema mecanicista que, por sua vez, se estende a todas as dimensões da experiência. (CARDIM, 2009, p. 29).

Ainda em consonância a Cardim (2009), a concepção cartesiana apresenta o corpo com dupla compreensão, “ao mesmo tempo vivo e inerte, corpo que sou e corpo que tenho” (p. 31). Nesta relação, ocorre um dualismo radical à ideia de corpo, por um lado o espírito se manifesta pelo fato de sermos seres pensantes e do outro o corpo se expressa como sinônimo de extensão.

Para o autor, o entendimento de Descartes sobre o corpo não é no estilo platônico, no sentido de que “o sensível seria oposto ao inteligível” (CARDIM, 2009, p.31). Ele também não o compreende como o estilo aristotélico de que a alma atinge a forma de corpo. Desse modo, o pensamento puro oferece grande inovação à concepção da distinção e da união da alma e do corpo.

Se em Aristóteles a matéria era habitada por um movimento, a alma, para Descartes e seus sucessores o mundo será compreendido como uma grande máquina que deve ser analisada pelo sujeito pensante. Onde o corpo humano encontrar-se alojado entre os artefatos e as máquinas. Sob essas circunstâncias, o corpo-máquina é manipulado e dominado tendo em vista o modelo mecanicista; é o modelo da máquina que torna possível a compreensão do corpo. (CARDIM, 2009, p. 31-32).

Ao mesmo tempo é quase impossível pensar em música sem execução musical, ou seja, corpo. No período do século XVIII o ensino da educação musical à criança assume maior notoriedade, com tentativas de incorporar o ensino da música na educação. Acompanhando as influências pedagógicas de sua época, foi Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) quem concedeu relevância viva e concreta à pedagogia ao compreender que a educação edificada na razão, de modo algum contribuía para o favorecimento da humanidade. Assim, Rousseau rejeita o racionalismo do ensino da música de sua época valorizando aspectos mais humanos:



Rousseau valorizou outros aspectos ‘mais humanos’: a natureza do afeto, da personalidade, do culto à vida interior, de caráter individual. Em seu livro *Émile* (1762), defende a ideia de que a educação se constitui a partir da natureza da criança e que, portanto, a vida moral deveria ser um prolongamento da vida biológica. Desse modo, o ideal ético não pode ultrapassar a expressão das necessidades, instintos e tendências que formam a vontade de viver. (FONTERRADA, 2008 p. 60).

Como já vimos no início deste capítulo, esse cenário constituiu no século XIX alguns dispositivos para a consolidação social da escolarização - um dos sistemas de formação do tempo moderno – e a remodelação dos parâmetros pelos quais a corporeidade é/era sustentada. Esse processo histórico, do binômio escolarização-corporeidade pode ser ilustrado por meio de alguns pontos, como:

Disciplina (no sentido emprestado de Michel Foucault de tecnologia de controle); castigos corporais; gestualidade; relações entre escolarização e esporte; disciplinas escolares (no sentido de construtos curriculares); formação de professores; relações e/ou definições de gênero; métodos de ensino. (OLVEIRA & VAZ, 2004, p, 14).

Na metade do século XX no campo da educação, sociologia, filosofia e fenomenologia começa a ser tratada a ideia do corpo como meio ativo na construção do conhecimento. Bresler (*apud* FRIDMAN, 2013, p. 121) aponta para a ideia de integração entre corpo e mente, que aparece em oposição às ideias de Platão (427-347 a.C.). Para o autor, foi no campo da filosofia que a ideia entre mente e corpo apareceu em oposição ao pensamento platônico, pois Platão concebia na educação a supremacia do intelecto sobre o corpo.

O primeiro filósofo que concebeu o corpo como parte atuante do conhecimento, chamando a atenção para uma forma *corporificada* de inteligência, foi o alemão Friedrich Nietzsche (1844-1900). Outros estudiosos retomaram o assunto, como o filósofo, psicólogo e educador americano John Dewey (1859-1952), que discorreu sobre a divisão entre corpo e mente e sobre as várias formas de segregação em geral, e os filósofos franceses Jean-Paul Sartre (1905-1980) e Merleau Ponty (1908-1961), que promoveram o ressurgimento dos estudos da fenomenologia do corpo no campo da filosofia. (FRIDMAN, 2013, p. 121).

Será nesse cenário de compreensão corporificada, no qual o indivíduo tem a possibilidade de incorporar, traduzir e expressar conceitos de forma única, que surge a proposta do Educador suíço Émile Jacques-Dalcroze (1865-1950), que desestrutura certa rigidez corporal da educação musical de sua época, possibilitando ao educando uma prática musical mais conectada com seu corpo.

## 5.4 Eúritmia no Canto Coral

Aqui será tratada a proposta da Eúritmia e a concepção Eúrítmica no campo do canto coral, por ser uma abordagem referente à prática musical associada à prática corporal. No entanto, esta orientação não será empregada como aporte teórico a esta pesquisa, por se tratar de movimentos corporais já estabelecidos pelo compositor ou pelo regente. Pretendemos então, partir dos movimentos corporais expressados pelos coralistas e considerar todo o seu processo criativo na integração corpo e música.

O conceito de eúritmia proveniente do latim manifesta-se desde a Época Clássica da Grécia Antiga. Nela o termo *eu-rhythmós* representa “o ritmo equilibrado, belo, harmonioso”<sup>35</sup>, englobando-se a categoria estética das Artes Plásticas.

Polykleitos (440 a.C.), um dos mais notáveis escultores da Grécia Antiga, em seu tratado das proporções do corpo humano intitulado *Kanon*<sup>36</sup> estabeleceu regras para a arte da escultura definindo a eúritmia como o equilíbrio de forças atuantes no corpo humano. O arquiteto romano Vitruv (25 a.C.) aborda o conceito de eúritmia como pensamento inerente ao conhecimento arquitetônico, “à forma exterior elegante, compreendendo as relações de proporção entre altura, largura e comprimento”<sup>37</sup>, deste modo, a compreende como a harmonia da arte de construir.

No início do século XX o termo eúritmia foi interpretado e entendido de forma diferenciada por diversos autores, entre eles, o antroposófico Rudolf Steiner, o coreógrafo Rudolf Laban e os músicos Émile Jaques-Dalcroze e Alberto Grau.

### 5.4.1 A eúritmia em Émile Jaques-Dalcroze

Em 1911, Pierre de Coubertin<sup>38</sup>, elabora o ensaio *Décoration, Pyrotechnie, Harmonies, Cortèges - Essai de Ruskinisme Sportif*, no qual emprega a eúritmia como proposta pedagógica incorporada à educação olímpica. Seu objetivo principal era realizar uma reestruturação no sistema de educação nas escolas francesas, fazendo com que o esporte constituísse integralmente a rotina escolar. Segundo Neto-Wacker (2009), “daí introduzir naquela rotina um tipo de educação esportiva que pudesse incluir o corpo e a mente” (p. 42).

<sup>35</sup> <http://www.antroposofy.com.br/forum/download/artigos/O%20que%20e%20Eúritmia.pdf>

<sup>36</sup> Título do tratado sobre as proporções do corpo humano, em meados do século V a.c.

<sup>37</sup> <http://urbaniscitta.blogspot.com.br/2011/04/tratado-de-architectura.html>

<sup>38</sup> Pedagogo e historiador francês, que foi considerado o “Recriador dos Jogos Olímpicos na Era Moderna, no processo da instituição de uma *pedagogia esportiva*, com base nos legados histórico-culturais gregos”. (Da Costa, 2009, p.18).

Para o referido autor, o ensaio de Coubertin auxiliou o músico austríaco Émile Jaques-Dalcroze a propor o ensino da música baseado na musicalidade do movimento, ao qual denominou Eurytmia. Com base nas percepções geradas enquanto era professor no Conservatório de Genebra, Dalcroze criou uma nova prática de ensino musical.

Dalcroze constatou logo nas primeiras lições de Harmonia Teórica que a maior parte dos futuros musicistas era incapaz de ouvir os acordes que escreviam sobre o papel, compreendendo a harmonia unicamente como abstração matemática. As impressões que colheu das classes de Solfejo Superior também não foram muito animadoras, observando-se a total arritmia dos estudantes. Completamente inexperiente como professor mas determinado a resolver tais questões, Dalcroze arregaçou as mangas e colocou mãos à obra. (MADUREIRA, 2008, p. 65).

Neste empreendimento totalmente novo, em um campo de pesquisa de abordagem inabitada sobre a relação entre música e dança, Dalcroze deparou-se com muitas dificuldades de aceitação da equipe de colegas e diretores do conservatório a esta proposta pedagógica.

Uma delas assim se revelou: nessa cidade, de forte tradição calvinista, causava escândalo, no início do século XX, que as moças de boa família retirassem os sapatos durante as aulas, o que era proposto por Dalcroze com a intenção de proporcionar aos seus alunos um maior conforto durante os exercícios corporais e as marchas. (BANKS-LEITE & MADUREIRA, 2010, p. 215).

Na presença de resistência, o Conservatório recusou autorização à Dalcroze para abrir uma nova turma para o ensino desse método. Em consequência, no ano de 1910, Dalcroze mudou-se para Alemanha para dirigir um instituto direcionado à rítmica, local onde encontrou espaço para desenvolver suas paixões: a música, a dança e o teatro.

Em sua proposta buscava “criar uma inter-relação entre o cérebro, o ouvido e a laringe, para transformar o organismo inteiro no que ele próprio denominava de ‘ouvido interno’” (BANKS-LEITE & MADUREIRA, 2010, p. 215). Almejando a participação do corpo como ferramenta imprescindível à audição consciente, Dalcroze propôs o movimento corporal e a exploração do espaço para a apreensão de conceitos musicais.

Ponho-me a sonhar com uma educação musical na qual o próprio corpo desempenharia o papel de intermediário entre os sons e o pensamento e tornar-se-ia o instrumento direto de nossos sentimentos - em que as sensações do ouvido se tornariam mais fortes, graças àquelas provocadas pelas múltiplas matérias suscetíveis de vibrar e ressoar em nós: a respiração dividindo os ritmos das frases e as dinâmicas musculares traduzindo as dinâmicas que ditam as emoções musicais. Assim, na escola, a criança não só aprenderia a cantar e a escutar com precisão e no compasso, mas aprenderia também a *mover-se* e a pensar de modo preciso e ritmicamente. Começaríamos por regular o mecanismo do andar, aliando os movimentos vocais aos gestos de todo o corpo. E isso seria, ao mesmo tempo, uma

instrução *para* o ritmo e uma educação e *pelo* ritmo. (JAQUES-DALCROZE, 2010, p. 222).

O pensamento de Dalcroze apoia-se na ideia da educação direcionada às faculdades rítmicas. Para ele o ritmo é o fundamento de todas as artes, em particular da música como uma arte rítmica aprimorada (JAQUES-DALCROZE, 2010). Deste modo, a consciência rítmica como conhecimento fundamental à música é obtida por meio do corpo não ocorrendo, portanto, a compreensão rítmica sem perpassar pelo movimento corporal. Com base nestas reflexões, Dalcroze elabora os fundamentos que irão assentar sua proposta:

1. Todo ritmo é movimento;
  2. Todo movimento é de essência física;
  3. Todo movimento tem necessidade de espaço e tempo;
  4. O espaço e o tempo estão unidos pela matéria que os atravessa em um ritmo eterno;
  5. Os movimentos das crianças são puramente físicos e inconscientes;
  6. A experiência física é o que forma a consciência;
  7. A perfeição do suporte físico produz a clareza da percepção intelectual.
  8. Regularizar o movimento é desenvolver a mentalidade rítmica.
- (LLONGUERAS, *apud* SOUSA, 2011 p. 23).

Neste período Dalcroze, como Rudolf Steiner, Rudolf Bode<sup>39</sup> e tantos outros intelectuais em oposição à vida mecanicista da época, constituíram uma educação assentada no ritmo por meio do conceito de Eúritmia,

Todos eles apontavam em uníssono a arritmia de uma sociedade cujos modos socioeconômicos de produção caminhavam em descompasso com a organicidade do corpo. O sentido clássico da música (μουσική) foi evocado como fio condutor das obras didáticas de toda uma geração de pedagogos do corpo no princípio do século XX. Cada um deles, no entanto, tinha um ponto de vista muito particular. (MADUREIRA, 2008, p. 136).

Para Dalcroze, os movimentos realizados de forma rítmica poderiam desenvolver a sensibilidade musical. Por meio de sua proposta rítmica, Dalcroze contribuiu em retirar o aluno da educação racional quebrando a dicotomia mente-corpo. Colaborou para a participação ativa de aluno em exercícios físicos, nos quais o corpo torna-se objeto de expressão de uma representação de elementos musicais. É considerável compreender que o movimento para Dalcroze está ligado à ideia de métrica musical, pensamento que é distinto da proposta de Rudolf Steiner, em que a música e os movimentos são tão somente meios de desenvolver a espiritualidade.

---

<sup>39</sup> Rudolf Bode foi “Musicista, pedagogo e compositor alemão. Estudou no conservatório de Leipzig e diplomou-se em Rítmica no Instituto Jaques-Dalcroze de Hellerau em 1911. Apesar da grande influência do pensamento Dalcroziano, buscou outros caminhos fundando a chamada Ginástica Expressiva (*Ausdrucksgymnastik*).” (MADUREIRA, 2008, p. 182).

### 5.4.2 A euritmia em Rudolf Steiner

O filósofo, jornalista e educador austríaco Rudolf Steiner (1861-1925), retratou a euritmia como a arte do movimento integrando-a na Antroposofia, a qual emergiu do Movimento Teosófico. A Antroposofia atua como filosofia de vida, agregando o conhecimento científico, artístico e espiritual, harmonizando e respondendo às questões mais profundas do homem sobre si mesmo e respeitando suas relações com o universo.

A palavra antroposofia derivada do grego *anthropós*: homem e *Sophia*, sabedoria, é uma corrente filosófica que estuda o homem por meio da cosmovisão em que está inserido. No início do século XX, Steiner traz ao mundo eferescente da Europa a ciência espiritual Antroposófica,

Ciência espiritual inspiradora que renova o diálogo entre o Eu e o Mundo, entre o Eu e o Cosmo. Novos encaminhamentos nasceram desta ciência espiritual que amplia desde então a compreensão do ser humano na agricultura, na medicina, na pedagogia entre outras áreas do conhecimento. Rudolf Steiner diz: ‘O espírito é sempre atividade, ele é sempre ato, ação, o espírito é sempre criatividade, é absoluta produção’. É dessa moderna cosmovisão que surge a Euritmia, arte do movimento que transforma o corpo humano em instrumento sobre o qual a interioridade humana, a sua alma sensível, toca e transmite os seus impulsos. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DOS EURITMIAS)<sup>40</sup>.

Os resultados práticos desse movimento incluem a escola Waldorf, movimento Camphil de educação curativa, arquitetura, estudos de religião, agricultura biodinâmica e medicina antroposófica. A mais popular delas é a Pedagogia Waldorf que representa, desde 1919, uma revolução em matéria de educação.

A pedagogia Waldorf, foi introduzida por Steiner em Stuttgart na Alemanha, em 1919, por meio da solicitação feita por Emil Molt, diretor da fábrica de cigarros Waldorf-Astória. Molt solicitou a Steiner a criação de uma escola para os filhos dos funcionários da fábrica. Desde o início a proposta se distinguiu por ideias e métodos pedagógicos revolucionários, pois Steiner atribuía elevada importância para a liberdade no processo criativo e educativo da criança. Uma das contribuições mais significativas de Steiner à educação foi o desenvolvimento da liberdade individual por meio da expressão artística como instrumento para a aprendizagem de matérias acadêmicas, como por exemplo, matemática, português.

---

<sup>40</sup> Disponível em: <http://www.euritmia.org.br/>

Na busca por uma arte que pudesse se harmonizar com a Antroposofia, Steiner apontou para a criação do uso do movimento corporal como ferramenta, por meio de uma *nova dança*. Em sua perspectiva o homem já nasce músico e procura levar sua corporeidade ao ritmo musical, para a relação musical com o mundo. Segundo Steiner (2003), “se as pessoas tivessem a leveza adequada, iriam realmente dançar com todas as crianças pequenas, iriam movimentar-se de alguma maneira com elas” (p. 10). Neste sentido, orientou a jovem Lory Meyer-Smits, a desenvolver os primeiros elementos dessa nova arte. Conforme o sítio do Instituto Rudolf Steiner<sup>41</sup>, nas palavras do próprio autor a Eurytmia representa,

Para formar uma palavra, nós imprimimos no ar um tipo de movimento. As palavras possuem aspectos sensíveis e supra-sensíveis dos sons produzidos por via oral. Ao reproduzir essas formas, obtemos a Eurytmia, ou seja, uma réplica do gesto expressivo visível e invisível impresso no ar com as palavras. A Eurytmia é a transposição do gesto do ar em um gesto de expressão corporal tangível e visível. (<http://institutorudolfsteiner.org.br>)

A eurytmia de Steiner nos possibilitaria ter a consciência de espírito, dado que a eurytmia torna visível a regularidade e a qualidade espiritual do som e da palavra mediante o gesto e movimento, elevando-as a uma vivência artística (Mutarelli, 2006). Existem várias definições de eurytmia que se relacionam diretamente com sua aplicação nos distintos contextos na Antroposofia:

*Eurytmia artística*: aplicada diretamente nas artes cênicas. Nesta modalidade cênica, a eurytmia contempla preparações artísticas para o palco. A atividade apresenta coreografia, iluminação, música, recitação, etc. Também ocorrem coreografias em silêncio, constituídas de sequências de movimentos e gestos fundamentados nos elementos básicos da eurytmia de acordo com tema específico de cada programa.

*Eurytmia curativa*: Foi desenvolvida a partir de 1921, e consiste no fortalecimento e recuperação da saúde do indivíduo, atuando diretamente sobre suas enfermidades a partir de sua própria capacidade para conhecer-se, curar-se e encontrar seu ponto de equilíbrio entre as forças da enfermidade e as forças da saúde. De acordo com a Organização Waldorf da Colômbia:

É conhecido o uso da eurytmia curativa na recuperação de pacientes que têm enfermidades que vão desde uma dor de cabeça crônica até os que sofrem de insônia, problemas digestivos, dislexia, problemas de coluna, do coração, asma,

---

<sup>41</sup> <http://institutorudolfsteiner.org.br/site/?p=1101>

alergias, reumatismos, depressão, ansiedade, pânico, epilepsia e câncer, entre outras.<sup>42</sup> (<http://www.waldorfcolumbia.org/seccns/euritmia.html>).

No momento em que a pessoa está frágil no sentido de tirá-la de seu equilíbrio, ou seja, quando ela está enferma, a proposta de Eurytmia curativa opera nessa função onde há o desequilíbrio, auxiliando na transformação por meio da atividade.

*Eurytmia Tonal*: foi constituída para a expressão da música interior na difusão do movimento físico, acompanhado somente de música instrumental. Steiner (2012) alerta para a real vocação eurítmica ao trazer à visibilidade física a música pura, destituída de quaisquer elementos não musicais. Assim a música se faz visível por meio de elementos tonais, intervalos, silêncios, modo maior e menor, e ritmos.

Rudolf Steiner (2012) considera as correlações entre os fonemas e os tons; escala musical e a configuração anatômica do ser humano; disposições anímicas e tonalidades maiores e menores, à luz do autodesenvolvimento pessoal e profissional. Para Araújo (2013), Steiner “torna visível tanto a palavra falada como a música, através de movimentos executados pelo corpo, como instrumento de desenvolvimento para um trabalho que mostre uma leitura comportamental de determinado ser (p. 05).

*Eurytmia Escolar*: se divide em distintos níveis de idades dos estudantes, direcionando a cada fase, um material coincidente ao estágio de desenvolvimento do aluno. Conforme a Organização Waldorf Colômbia,

O instrumento desta arte é o próprio homem, com todo seu ser incluindo sua corporeidade, suas vivências interiores, seus pensamentos. Assim sendo, as aulas de Eurytmia na escola tem um papel, por um lado, de educar a organização corporal, estabelecer o domínio sobre a lateralidade, coordenação motora grossa e fina, ritmo e postura, etc.<sup>43</sup> (<http://www.waldorfcolumbia.org/seccns/euritmia.html>).

Nesta área, a música possui um papel importante para o estudo do ritmo, da dança e dos movimentos coreográficos para representar lendas, contos de fadas, poesias através da sincronização e do recorrido espaço que os rodeia.

<sup>42</sup> “Es conocido el uso de la Eurytmia Curativa en la recuperación de pacientes que tienen enfermedades que van desde un dolor de cabeza hasta los que sufren de insomnio, problemas digestivos, dislexia, problemas de columna, del corazón, asma, alergias, reumatismo, depresión, ansiedad, pánico, epilepsia y cáncer, entre otras.” <http://www.waldorfcolumbia.org/seccns/euritmia.html>

<sup>43</sup> “El instrumento de este arte es el propio hombre, con todo su ser, incluyendo su corporalidad, sus vivencias interiores, sus pensamientos. Así siendo, las aulas de Eurytmia en la escuela tienen el papel, por un lado, de educar la organización corporal, establecer el dominio sobre la alteralidad, coordinación motora gruesa y fina, ritmo, postura, etc”

### 5.4.3 A euritmia na proposta de Alberto Grau

Outro tratamento do termo *euritmia* é a proposta do maestro e compositor venezuelano Alberto Grau. Grau nasceu em 7 de novembro de 1937, em Vic, província de Barcelona na Espanha em meio a guerra civil espanhola. Por esta razão, sua família se viu obrigada a mudar-se para a Venezuela. Em Caracas, seu trabalho musical e pedagógico está ligado a *Fundación Schola Cantorum de Venezuela* e ao projeto social a crianças e jovens *Construir Cantando*. Sua criação musical se inclina para a música coral tanto sacra como profana.

A abordagem Eurítmica na proposta de Grau assume a importância da sensação musical integrada, com a participação de todo o corpo, e alcança uma expressão corporal que contribua para a interpretação musical. No desenvolvimento musical mediante a movimentação corporal, crianças e jovens podem aumentar sua capacidade de dissociação de dois ou mais compassos rítmicos, de uma melodia cantada ou falada,

[...] o cantor deve ser capaz de separar os elementos rítmicos propostos, utilizando os recursos da dissociação e motricidade, para posteriormente uni-los em uma só linha de sincronização de voz e ritmo corporal. Para isso requer uma sistematização na aprendizagem das formulas rítmicas propostas como base, através do raciocínio e da internalização por parte da criança de toda esta nova informação.<sup>44</sup> (DAAL, 2009, p 12).

Conforme as palavras do maestro Grau:

A euritmia resulta assim da justaposição de padrões rítmicos, aos quais conduzem a polirritmia ou aparição simultânea dentro de um mesmo compasso de dois ou mais ritmos e a polimetria que consiste na combinação simultânea baixo uma mesma velocidade de duas ou mais medidas distintas de compasso.<sup>45</sup> (Grau, 2005, p. 132).

---

<sup>44</sup> “[...] el cantor debe ser capaz de aislar los elementos rítmicos propuestos, utilizando los recursos de la disociación y motricidad, para posteriormente unirlos en una sola línea de sincronización de voz e ritmo. Para ello requiere una sistematización en el aprendizaje de las formulas rítmicas propuestas como base, a través del raciocinio y la internalización por parte del niño de toda esta nueva información. (Daal, 2009, p.12).

<sup>45</sup> “La euritmia resulta así de la yuxtaposición de patrones rítmicos, los cuales conducen a la polirritmia o aparición simultánea dentro de un mismo compás de dos o más ritmos y a la polimetria que consiste en la combinación simultánea bajo una misma velocidad de dos o más medidas distintas de compás”



Para ilustrar melhor esta particularidade é apresentado a seguir, um fragmento da obra coral intitulada *Mi pátria es mi mundo* – figura 2 –, obra do compositor Alberto Grau:

Figura 2 - Mi Pátria es Mi Mundo

Fragmento tomado de la obra "Mi patria es el mundo" de Alberto Grau (1937-).

Fonte: GRAU, A. Dirección Coral: La forja del director. GGM Editores. p.135, 2005.

Entre os compassos 141 e 143 (fig. 2), o compositor propõe a combinação de compassos binário simples – nas vozes das sopranos e contraltos – sobre a fórmula de compasso ternário simples direcionado às vozes masculinas.

Para Grau, o ritmo é fator essencial para o desenvolvimento do pulso interno do cantor. Nas palavras do compositor em entrevista a Daal (2009), “o ritmo no ser humano é uma necessidade fundamental<sup>46</sup> (p. 07). Neste sentido, as atividades na prática coral estão intimamente ligadas à experiência de pulso interno do cantor e sua relação com o espaço físico e contexto.

<sup>46</sup> “El ritmo en el ser humano es una necesidad fundamental”. (DAAL, 2009, p. 07).

O sistema estrutural das composições de Grau para coro infantil e juvenil possuem frases melódicas que permitem a imediata assimilação, facilitando a aprendizagem e a memória. Junto a sua composição musical Grau acrescenta a escrita eurítmica, o que despende de mais tempo para focar-se na proposta de domínio corporal.

Segundo Daal (2009), nas composições de Alberto Grau para coro infantil podemos encontrar três tipos de escritas eurítmica: a) euritmia sonora simples; b) euritmia coreográfica e c) euritmia integral, conforme especificado na sequência:

a) Euritmia sonora simples:

Pode-se compreender pelo movimento que não gera nenhuma emissão sonora e auxilia o desempenho da linha melódica. De modo geral possui caráter expressivo, e predomina o emprego de movimentos corporais leves como: cabeça, ombro, braços, etc.

*Opere Ecológica - Acto del Mar* (Fig. 3): Os movimentos acompanham as entradas dos naipes em formato de cânone. Iniciando com os sopranos, o movimento consiste em entrelaçar as mãos na altura do peito e balançar suavemente o corpo e os braços no sentido direita/esquerda, como se fosse o movimento das ondas do mar.

Figura 3 - Acto Del Mar

The image shows a musical score for 'Acto Del Mar'. It consists of four staves. The top staff is labeled 'Ritmo Primera voz' and shows a rhythmic pattern in 3/4 time, with notes and rests. The second staff is a vocal line for the first voice, with lyrics 'soy el mar soy el mar' and a treble clef. The third staff is a vocal line for the second voice, with lyrics 'soy el mar' and a treble clef. The bottom staff is labeled 'Ritmo Segunda voz' and shows a rhythmic pattern in 3/4 time, with notes and rests. The score is in 3/4 time and includes dynamic markings like 'd' and 'D'.

Fonte: GRAU, A. Opereta Ecológica en Cuatro Actos – Acto del Viento. GGM Editores Partituras. 1999.

b) Euritmia coreográfica:

Este tipo de euritmia é dividida em duas formas: aleatória e rítmica. A forma *aleatória* de euritmia se apoia no movimento corporal aleatório, por intermédio de indicações

do compositor. Nestas indicações Grau orienta como executar os movimentos com a finalidade de reforçar o texto ou criar uma atmosfera sem uma determinada métrica específica. A palavra que identifica este tipo de euritmia é o termo italiano *Circa*, que significa cerca ou aproximado e, geralmente, vem acompanhado da quantidade de segundos sugeridos para criar a atmosfera desejada.

*Opere Ecológica - Acto del Viento* (Fig.4): No início da peça o coro faz a imitação do sopro do vento, que move o regente e vice-versa. Cada cantor deve atuar de forma independente, tanto no ritmo como na altura do sussurro do vento.

Figura 4 - Acto Del Viento

*Acto del Viento*

Texto de Jesús Rosas Marcano Música de Alberto Grau

[A] Circa 15" - ad libitum  
suscrito  
mp

Primera voz |II| *suscrito mp*  
S s s s s o y      e l   v i e n      t o      S s s s s s s s

Segunda voz |II| *suscrito mp*  
S s s s s s s s o

*crescendo poco a poco*  
S s s s s s s s s s s o y      e l   v i e n      t o      *crescendo poco a poco*  
p l o      S s s s s s s s o

FONTE: GRAU, A. Opereta Ecológica en Cuatro Actos – Acto del Viento. GGM Editores Partituras. 1999.

*Pata pa'ca* (Fig.5): As sopranos e os contraltos a partir deste ponto, constroem um clima progressivo que se inicia com a dinâmica de intensidade *piano* e pouco a pouco vai acelerando e crescendo de forma gradual até chegar no *ff*, sobre a harmonia em que cantam as vozes masculinas. Cada cantor escolhe uma fórmula e uma altura inicial e realiza variações rítmicas, os movimentos do corpo vão em consonância com a dinâmica inicial e se vai incrementando progressivamente.

Figura 5 - Pata Pa'ca (Compasso 75)

**E** Lento - libremente circa = 15"

75 *p*

S1 Los ni - ños can - tan los ni - ños can - tan los ni -

S2 *p* Los ni - ños can - tan los ni - ños can - tan los

TyB *p* Can - tan los ni - ños

*poco a poco accelerando e crescendo*

S1 *mf* ños can - tan los ni - ños can - tan los ni - ños can - tan los ni - ños

S2 *mf* ni - ños can - tan los ni - ños can - tan los ni - ños can - tan los ni - ños can -

TyB *mf* can - tan can - tan

Fonte: GRAU, A. Pata Pa'ca. GGM Editores Partituras. 2003.

Compreende-se a forma de euritmia coreográfica *rítmica* de igual maneira a sua antecessora, no entanto, esta dispõe de coreografia rítmica, que está sustentada a valores rítmicos exatos. Neste tipo de euritmia utilizam-se ombros, braços, cabeças, mãos, balanço do corpo. Apresentando duas ou mais variantes rítmicas simultâneas.

*Pata Pa'ca* (Fig.6): nos compassos 16 ao 27 o coro entra em cena desde o fundo do palco, cantando o tema rítmico-melódico com as vozes abertas, realizando movimentos corporais como guerreiros. Os movimentos se iniciam com golpes da mão direita no antebraço esquerdo e vice-versa (Figura 7), acompanhados de golpes nas coxas (Figura 8).



Figure 6 - Pata Pa'ca (Compasso: 16-27)

Solo

Manos Pies

Enérgico ♩ = circa 100

*mf*

S1

Pa-ta pa-ta hum! pa-ta pa-ta pa-ta hum! pa-ta pa-ta pa-ta

Manos Pies

S1

pa-ta pa-ta hum! pa-ta pa-ta pa-ta hum! pa-ta hum! ta pa-ta pa-ta

Fonte: GRAU, A. Pata Pa'ca. GGM Editores Partituras. 2003.

Figura 7 - Pata Paça (Golpes com a mão esquerda no antebraço direito)<sup>47</sup>

Fonte: GRAU, A. Pata Pa'ca. 2003.

<sup>47</sup> Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=H\\_XN5VF1qSc](https://www.youtube.com/watch?v=H_XN5VF1qSc)> Acesso em: 05 de maio de 2016.

Figura 8 - Pata Paça (Golpes com as mãos nas coxas)



Fonte: GRAU, A. Pata Pa'ca.<sup>48</sup>

c) Euritmia Integral:

Compreende-se a euritmia integral quando ocorre execução sonora para além da incorporação de movimentos coreográficos e rítmicos. Estes sons podem ser acarretados por meio de estalos, palmas, pés, calcanhares, mãos contra o peito, entre outros.

*Opereta Ecológica – Acto del Árbol* (Fig.9): O coro inicia esse movimento a duas vozes, realizando sons vocais no contra tempo enquanto executam ritmos corporais. Na primeira fórmula se mantém o pulso da peça com a marcação dos pés direito e esquerdo, as mãos contra o peito (MCP) entram na anacruse do compasso 19 em sequência direita (D) e esquerda (I), seguido de estalo (Ch) e finalizando com palmas com três dedos. A segunda sequência é configurado de maneira simplificada, ocorrendo somente as mãos contra o peito na sequência direita e esquerda.

<sup>48</sup> Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=H\\_XN5VF1qSc](https://www.youtube.com/watch?v=H_XN5VF1qSc)> Acesso em: 05 de maio de 2016.

Figura 9 - Acto Del Árbol (Compasso: 18-26)

Primera voz

Segunda voz

MCP: D

MCP: I

MCP: I

MCP: I

Piano

Bajo eléctrico

20

chas pak chas pak chas pak chas pak chas pak

chas pak chas pak chas pak ár - bol chas pak

Yo soy el se ñor cen - ti - ne - la del

ár - bol chas pak

25

mf

mf

Fonte: GRAU, A. Opereta Ecológica en Cuatro Actos – Acto del Arbor. GGM Editores Partituras. 1999.

Neste processo de ensino/aprendizagem do sistema eurítmico, é de grande importância o emprego de jogos didáticos. Por conseguinte, o professor deve elaborar um planejamento prévio para trabalhar de maneira sistemática os distintos níveis eurítmicos, sempre atento ao equilíbrio entre a díade: didática/diversão.

Esta nova concepção de movimento coral e do som produzido por estes grupos corais vêm transformando o canto coral na Venezuela. Na atualidade são muitos os jovens coralistas pertencentes aos distintos *Núcleos de Pequeños Cantores e Coros del Sistema Nacional de Orquesta* que frequentaram permanentemente o curso de regência coral, motivados não só pelo fenômeno musical mas, também pela ação social em que estes projetos tem oferecidos às comunidades vulneráveis (DAAL, 2009). Grande parte da filosofia do maestro Alberto Grau,

junto a sua companheira, maestrina Maria Guinand, tem proporcionado este desenvolvimento social e pedagógico-musical na Venezuela. Para Grau, esta nova visão acerca do coro ativo na cena é apresentado da seguinte forma: “... considero que no futuro, os coros irão buscando conceitos mais dogmáticos através da expressão corporal, com a intenção de transformar cada vez mais o concerto em uma grande espetáculo teatral...”<sup>49</sup> (DAAL, 2009, p. 111).

É importante ressaltar, que a formação de novos regentes corais iniciados pelo maestro Alberto Grau e Maria Guinand, tem sido desenvolvida por vários discípulos que compartilham da mesma concepção coral com metodologias distintas de desenvolvimento.

---

<sup>49</sup> “... Considero que en el futuro, los coros iran buscando conceptos más dogmáticos a través de la expresión corporal, con la intención de transformar cada vez más el concierto en un gran espectáculo teatral...” (DAAL, 2009, p. 111).



## 6. METODOLOGIA

*“Se o mesmo motivo não for tratado de cem maneiras por diversos mestres, o público não aprende a ir além do interesse do tema; mas finalmente ele próprio captará os matizes, as delicadas invenções novas no modo de tratar esse motivo e se alegrará com isso quando o conhecer de longa data por meio de numerosas adaptações e quando não sentir mais o estímulo da novidade, da expectativa.” (Nietzsche, 2007, p. 138).*

Na busca por respostas aos questionamentos provocados por esse estudo referente à apropriação de conteúdos musicais, por meio das ferramentas pedagógicas as quais chamamos de *processo criativo e movimentação corporal*, optamos pela abordagem qualitativa na modalidade pesquisa-ação por adequar-se à investigação que procuramos desenvolver.

Na perspectiva de Moreira e Caleffe (2008), o tratamento qualitativo explora características dos indivíduos e contextos que não podem ser facilmente descritos numericamente. A pesquisa qualitativa compreende a relação dinâmica entre o pesquisador e o mundo real, na inter-relação do mundo objetivo e a subjetividade do observador. Para Triviños (1987) essa abordagem considera o fenômeno social compreendendo a realidade social como um processo dialético, no qual, “é capaz de assinalar as causas e as consequências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem, e realizar através da ação um processo de transformação da realidade que interessa” (p. 125).

Na pesquisa qualitativa encontramos diversas naturezas investigativas, em que o pesquisador deve levar em consideração a diversidade de registro e análise dos dados. Para Moreira e Caleffe (2008) o pesquisador que opta pela pesquisa qualitativa, pode dispor de várias técnicas de coleta de dados e, conseqüentemente, se depara com diversas estratégias de registro.

Quanto ao procedimento técnico por intermédio da pesquisa-ação, esta metodologia permitiu que o pesquisador em todo o processo da pesquisa desempenhasse papel ativo, passando pelo levantamento de problemas, desenvolvimento, acompanhamento, avaliação e conclusão da pesquisa.

(...) a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (Thiollent, 2011, p. 20).

Assim, o procedimento investigativo ocorre simultaneamente por meio da educação e da ação, no qual, o conhecimento é gerado no momento em que os participantes atuam ativamente do processo de investigação. Portanto, a pesquisa-ação “pressupõe a integração dialética entre o sujeito e sua existência; entre fatos e valores; entre pensamento e ação; e entre pesquisador e pesquisado” (FRANCO, 2005, p. 488).

Para Gil (2010), a pesquisa-ação tende a adotar procedimentos flexíveis, diferentemente das pesquisas desenvolvidas conforme o modelo clássico da investigação científica em que as técnicas se caracterizam pela padronização.

Em vista disso, a pesquisa-ação no contexto escolar possibilita uma forma de ação planejada e sistematizada de caráter educacional por levar a um resultado específico, no contexto ensino/aprendizagem (ENGEL, 2000). A tarefa dos pesquisadores consiste na formulação de conceitos e na busca de informações sobre situações para propiciar aos participantes da pesquisa condição de agir, aprender, transformar e melhorar. Neste sentido, a pesquisa-ação no ambiente escolar se torna um meio de:

a) sanar os problemas diagnosticados em situações específicas, ou melhorar de alguma maneira um conjunto de circunstâncias; b) treinamento em serviço, portanto, proporcionando ao professor novas habilidades, métodos para aprimorar sua capacidade analítica e o fortalecimento da autoconsciência; c) introduzir abordagens adicionais e inovadoras no processo ensino-aprendizagem e aprender continuamente em um sistema que normalmente inibe a mudança e a inovação; d) melhorar a comunicação entre professor praticante e o pesquisador acadêmico na tentativa de remediar a deficiência da pesquisa tradicional de dar prescrições claras; e) proporcionar uma alternativa à solução de problemas na sala de aula. (MOREIRA & CALEFFE, 2008 p. 92).

Em consonância a Thiollent (2011) “[...] a pesquisa-ação não deixa de ser uma forma de experimentação em situação real, na qual os pesquisadores intervêm conscientemente” (p. 28). Por muitas vezes abordar um problema específico em um contexto específico, esta metodologia se caracteriza por ser “[...] uma intervenção em pequena escala no mundo real e um exame muito de perto dos efeitos dessa intervenção” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p.90). Portanto, a relevância desta metodologia não se encontra na aquisição de um conhecimento generalizado e, sim em um conhecimento específico para uma finalidade.

Para Franco (2005), no processo de investigação o registro de dados é de extrema importância e deve ser um trabalho rigoroso, metódico em constante realização. Segundo a autora, esses registros devem objetivar o vivido e o compreendido, incluindo:

- Referências dos acordos estabelecidos para o funcionamento de grupo;
- Dados referentes a compreensões, interpretações, sínteses das leituras de fundamentação teórica;
- Descrição de atividades e práticas do grupo;
- Sínteses das reflexões e decisões grupais;
- Caracterização das mudanças institucionais e administrativas que estão ocorrendo;
- Descrição da participação dos elementos do grupo.

Neste entendimento, a utilização de outros recursos pode auxiliar na sistematização da observação. Estes registros podem ocorrer por meio de fotografias, filmagem ou ficha de descoberta, estruturando a observação da realidade em seus diversos níveis, histórico, social, relacional entre outros (BALDISSERA, 2001, p. 13-14).

Por se tratar de estudo com seres humanos, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná<sup>50</sup>, tendo parecer favorável à realização da mesma.

## 6.1 Contexto da ação pedagógica

A ação pedagógica para obtenção dos dados foi realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR, localizada na região central da cidade. Esta escola contempla as etapas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, com as seguintes especificações:

- Educação Infantil para crianças de 4 a 5 anos de idade, atendendo legislação vigente e critérios mínimos para funcionamento;
- Ensino Fundamental com os 5 anos iniciais.

A Escola é organizada por Ciclos de Aprendizagem, sendo o currículo definido por componentes curriculares e projetos complementares organizados de acordo com o cotidiano escolar.

Conforme o levantamento dos dados no Projeto Político Pedagógico da referida escola, a comunidade assistida pela escola é de natureza heterogênea. O nível de escolaridade da maioria dos familiares é de ensino médio completo. Grande parte das famílias que habitam a região central da cidade de Curitiba possui moradia alugada, os alunos que moram em

---

<sup>50</sup> Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa nº. 1832606, em 23/11/2016.

outros bairros e estudam na escola, em sua maioria acompanham os pais que habitualmente trabalham na região central da cidade Curitiba.

Um dado de extrema importância para o pesquisador, encontrado nesse documento, foi o item *lazer*. Este item evidenciou como principal instrumento de lazer das famílias, a televisão (119 famílias), passeio ao parque (95 famílias) e passeio na casa de parentes (78 famílias). A relevância desta informação está relacionada à proposta desta pesquisa, que envolve atividades de criação e uso de movimentos corporais. Muitas vezes, o ato de assistir televisão pode estar ligado à completa ausência de atividades físicas, conseqüentemente à imobilidade corporal.

A Equipe Pedagógica Administrativa da escola, na época desse estudo era formada por diretora, vice-diretora, uma pedagoga no período vespertino e três coordenadoras administrativas. A equipe docente era composta por trinta e quatro professores.

A estrutura física desta instituição de ensino é constituída de um espaço para recreação, onze salas de aula ventiladas e iluminadas, dois banheiros (com quatro sanitários em cada um), uma secretaria, uma sala da direção e vice-direção, uma sala para a pedagoga, uma sala dos professores, um almoxarifado e uma cozinha. Para a prática das aulas de Educação Física e eventuais acontecimentos, um pátio aberto e um pequeno pátio coberto.

A intervenção pedagógica, planejada nesse estudo, aconteceu em uma sala de aula disponibilizada pela direção da escola, com espaço suficiente para a realização de atividades corporais; vinte cadeiras para os participantes, piano digital<sup>51</sup> e caixa de som.

Durante a intervenção pedagógica foram registradas as imagens de todos os encontros. Os encontros tiveram a duração de 1h30min, duas vezes por semana, totalizando 19h30min/aula (13 aulas). Após cada aula, o pesquisador assistiu a filmagem para registrar por meio de relatório descritivo o processo educativo, criativo e de aprendizagem musical dos conteúdos trabalhados. Assim, foi possível averiguar a adaptação dos processos pedagógicos, acompanhar o desempenho dos participantes da pesquisa e readequar os planejamentos de aula sempre que necessário.

## 6.2 Os Participantes do estudo

Os participantes da pesquisa foram treze crianças de 7 a 12 anos de idade, alunos regularmente matriculados no horário vespertino. A matrícula neste turno permitiu que os

---

<sup>51</sup>O instrumento utilizado era do pesquisador.

alunos participassem da pesquisa em horário de contra turno. Não houve critério para a seleção dos participantes, apenas que os alunos tivessem o desejo de participar da pesquisa.

O pesquisador disponibilizou para a escola vinte vagas para a participação dos alunos nesta pesquisa, não havendo a necessidade dos participantes estarem alfabetizados. Somente houve como fundamento de seleção dos participantes a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice 1).

### **6.3 Procedimentos**

O pesquisador convidou todos os alunos do segundo ao quinto ano da educação básica e explicou as atividades que seriam desenvolvidas. Após este convite os pais interessados preencheram uma ficha de inscrição na secretaria da escola. No ato da inscrição os pais receberam o convite com a data e horário para a reunião de esclarecimento e apresentação da proposta da pesquisa. Nessa reunião, estiveram presentes o pesquisador, a professora orientadora da pesquisa, um representante da Escola onde foi realizado o estudo, e os pais/responsáveis das crianças inscritas ao grupo coral.

A reunião referida acima, teve o objetivo de esclarecer a todos os participantes sobre os objetivos e procedimentos do estudo. Não foram utilizados termos técnicos de difícil entendimento. Seguindo as normas do Comitê de Ética para Pesquisa, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – (Apêndice 1), que foi lido, objetivando esclarecer as dúvidas e, na sequência, solicitado a assinatura dos pais ou responsáveis pelos participantes. Os pais ou responsáveis que não puderam participar desta reunião foram atendidos individualmente na escola de acordo com sua disponibilidade, seguindo o mesmo protocolo da reunião relatada acima, ou seja: leitura, esclarecimento e assinatura dos termos de consentimento.

Após a reunião com os responsáveis pelos estudantes participantes da pesquisa, e recolhimento das devidas autorizações foi iniciado o processo de formação do grupo coral, para a primeira coleta de dados.

As aplicações da entrevista e do instrumento de avaliação aconteceram em uma sala disponibilizada pela escola. A entrevista e avaliação inicial/final foram realizadas individualmente, com previsão de tempo para realização, de 30 minutos.

Os participantes realizaram a entrevista e as tarefas solicitadas pelo pesquisador também individualmente. O pesquisador convidava um aluno por vez a se retirar da sala de

aula para acompanhá-lo a outro espaço destinado a esses procedimentos. Ao entrarem na sala, o pesquisador acomodava o participante em uma cadeira já disposta no local e perguntava seu nome. O participante respondia às perguntas da entrevista, de caráter informativo, e complementava oralmente.

Em seguida foi realizada a aplicação do instrumento de avaliação do conhecimento musical do participante (Apêndice 3). O referido instrumento foi aplicado anterior e posteriormente à intervenção do pesquisador, para avaliar a aprendizagem musical por meio do processo criativo e movimento corporal. Não foi solicitada ao (a) participante a leitura da tarefa, sendo utilizado o recurso de imagens. Estas imagens deviam representar o conteúdo que se pretendia avaliar, eram questões relacionadas à afinação e reprodução rítmica e deveriam ser respondidas após a audição do exemplo musical. Finalmente, a execução do exemplo musical não devia gerar dúvida para a identificação do que fora solicitado.

Após a realização da entrevista e da avaliação inicial ocorreu a intervenção pedagógica (ver elaboração dos planos de aula – Apêndice 5), estruturada em três eixos:

- a) desenvolvimento musical
- b) dança educativa
- c) processo criativo

O *desenvolvimento musical* envolveu o repertório composto para coro infantil pelo compositor Alberto Grau, que foi estudado pelo grupo coral junto a atividades que apontaram para a prática rítmica, vocal e criativa. A *dança educativa* foi abordada na perspectiva de Rudolf Laban (1990), e objetivou a compreensão dos movimentos utilizando os conceitos de Corêutica e Eukinética.

Para o *preparo corporal* os pensamentos de Laban inspiraram atividades que proporcionaram uma performance direcionadas aos fatores expressivos: Peso, Tempo, Espaço e Fluxo. O processo criativo foi inspirado na proposta de Laban (1990), especificamente, sobre temas relacionados à consciência do Corpo, do Peso, Tempo, Espaço e Fluxo e Vigotski (2014).

No *processo criativo* os participantes criaram sequências de movimentos em grupos, a partir dos temas relacionados à consciência do movimento corporal nos níveis alto, médio e baixo. Para a concretização destes movimentos cada participante experimentou de forma individual os conceitos de Peso, Tempo, Espaço e Fluxo. Após a elaboração de toda a sequência, foram propostas várias formas de repetição com o objetivo de proporcionar aos participantes experiências variadas destes movimentos, para torná-los mais definidos, e

intensificar essas experiências em termos de sentimentos e sensações surgidos durante o processo criativo.

Nas atividades propostas o pesquisador buscou, mediante concepções de criação e imaginação, a relação do corpo com aspectos musicais: ritmo, melodia e interpretação. Por sua vez o processo criativo compreendido na perspectiva de Lev S. Vigotski (2014) auxiliou na estruturação e compreensão das propostas musicais e corporais dos participantes junto ao grupo.

### **6.3.1 Instrumentos de coleta de dados**

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados: o roteiro de entrevista semiestruturada<sup>52</sup> (Apêndice 2), e o instrumento de avaliação de conhecimentos musicais. (Apêndice 3).

Segundo Moreira e Caleffe (2008), para que a entrevista siga os propósitos da pesquisa é necessário realizar um plano diante dos objetivos estabelecidos pelo pesquisador, apontando que “não é suficiente encontrar-se com as pessoas e bater um papo informal. O pesquisador deve planejar a entrevista em detalhes e escrever as perguntas de uma forma diferente da dos questionários” (MOREIRA & CALEFFE, 2008, p. 169).

A entrevista como técnica de coleta de dados é muito empregada em diversas disciplinas das ciências sociais. É uma técnica de coleta de informações que “parte de questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). A entrevista baseia-se em uma conversa intencional, na qual, o entrevistador tem por objetivo “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 134).

Adotamos a entrevista semiestruturada por possibilitar ao participante a liberdade de discorrer sobre as informações e por possibilitar certo controle do pesquisador sobre a conversação. De acordo com Duarte (2002), a entrevista semiestruturada é aplicada a partir de um pequeno número de perguntas para facilitar a sistematização e codificação. Algumas questões são pré-determinadas e muitas questões podem ser formuladas durante a entrevista e

---

<sup>52</sup> Segundo Laville & Dionne (1999, p. 188), Entrevista semiestruturada é “Série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento.”

descartadas se forem irrelevantes. Turato (2005) reforça esta ideia ao acrescentar que a entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo, um procedimento que possibilita a busca de informações na fala dos participantes.

As respostas à entrevista foram gravadas e transcritas no roteiro. No entendimento de Farias Filho (2013), a entrevista semiestruturada é uma forma muito dinâmica de obtenção de informações de um entrevistado. Gil (2008) compreende que a gravação eletrônica é o melhor modo de preservar o conteúdo da entrevista.

O roteiro da entrevista foi composto por 12 perguntas. As 6 primeiras perguntas delinearão o contexto musical vivenciado pelo (a) aluno (a), a relação que o participante possuía com atividades musicais e a prática presente em seu contexto. As 6 perguntas restantes são para esclarecer a relação do participante com as atividades corporais e enriquecer as informações, dando suporte a análise qualitativa dos dados.

O instrumento de avaliação de conhecimentos musicais foi construído para investigar o conhecimento prévio dos participantes, de seus conteúdos musicais como afinação vocal, percepção rítmica, identificação melódica e pulsação. Por meio deste instrumento, objetivou-se coletar dados que nem sempre são perceptíveis mediante a observação no contexto grupal. Assim, o instrumento de avaliação deu suporte para o estudo da apropriação de conteúdos musicais no contexto coral.

O registro de imagens foi realizado em todo o processo de intervenção para auxiliar na observação. Segundo Gil (2008), “o registro da observação é feito no momento em que esta ocorre e pode assumir diferentes formas. A mais frequente consiste na tomada de notas por escrito ou na gravação de sons ou imagens” (p. 105). Ao final de cada intervenção, o pesquisador pode assistir ao conteúdo gravado e registrar suas observações em um caderno de notas.

### **6.3.2 A estrutura do instrumento de avaliação**

O instrumento de avaliação (Apêndice 3), se constituiu na realização de 6 atividades dentro de 4 eixos que contemplavam os conteúdos musicais: pulso, percepção rítmica, percepção melódica e afinação.

A tarefa número 1 foi destinada ao conceito de pulso. Definimos pulso como unidade básica aplicada para a medição do tempo. A sucessão constante de pulsações que se repetem divide o tempo em partes iguais. Para Castilho (2013), “a organização do tempo em pulsos



derivou sua subdivisão em grupos regulares, os compassos” (p. 30). No entanto, também podemos encontrar compassos com subdivisões irregulares.

Nesta atividade, sugerimos ao participante, que acompanhasse as imagens – figuras geométricas – por meio de saltos corporais, de acordo com o pulso regular, estipulado pelo pesquisador (Apêndice 3, tarefa 1).

A tarefa número 2 consistiu em duas atividades direcionadas a percepção rítmica do participante. Segundo Rocha (1990), o ritmo é “um dos três elementos fundamentais a música, é a expressão diretamente ligada à vida física e, por isso mesmo, tem sua origem na energia vital, no dinamismo da vida física” (p. 31). Nesta compreensão as atividades foram de caráter físico.

Na atividade 2.1. foi solicitado ao participante a reprodução de três células rítmicas executadas pelo pesquisador. Nesta atividade, foi observada a resolução do problema *reprodução da célula rítmica* sem que houvesse o direcionamento de alguma parte do corpo para a resolução deste problema (Apêndice 3, tarefa 2.1.).

Na atividade 2.2. o aluno teve que resolver as mesmas células rítmicas da atividade 2.1, utilizando partes do corpo definidas pelo pesquisador (Apêndice 3, tarefa 2.2.).

As duas atividades da tarefa número 3 foram direcionadas à percepção melódica, sendo a 3.1. referente às alturas dos sons e a 3.2. aos contornos melódicos. A tarefa 3.1. foi direcionada a percepção de sequências de alturas dos sons graves, médios e agudos, executados no piano pelo pesquisador (Apêndice 3, tarefa 3.1.). Por altura, compreendemos como propriedade do som que nos permite classificá-lo diante da frequência da onda sonora (BOHUMIL, 1996).

Na atividade 3.2. o pesquisador verificou a percepção do aluno com relação ao delineamento melódico, por meio de gráficos representando os sons executados pelo pesquisador. Diante desta atividade o pesquisador apresentou ao aluno três gráficos, simbolizando os contornos melódicos, em folhas tamanho A4. Nesta atividade, a cada contorno melódico apresentado pelo pesquisador na flauta de êmbolo, o aluno apontava para o gráfico que ele considerasse representante do contorno melódico tocado (Apêndice 3, tarefa 3.2.).

A tarefa 4 constituiu na percepção e reprodução da altura de uma nota musical por meio de 3 sequências melódicas. Em medidas acústicas, podemos dizer que “a afinação entre dois sons de alturas semelhantes e de origens distintas depende apenas da frequência destes. Para se obter um uníssono perfeito, ou seja, sons com a mesma altura, as suas frequências

devem ser iguais” (SOBREIRA, 2003, p. 16). Aqui o aluno reproduziu vocalmente as sequências melódicas executadas pelo pesquisador em falsete acompanhado pelo piano.

## **7 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS**

A entrevista com os participantes da pesquisa forneceu informações relevantes para analisar o processo criativo referente ao repertório coral e aos movimentos corporais. (Apêndice 2). As respostas são descritas a seguir, no item 7.1.

Os dados pesquisados com os participantes desta pesquisa, na Avaliação Musical Inicial e Final (Apêndice 4), são descritos no item 7.3.

### **7.1 A vivência musical e as práticas corporais**

Swanwick (2014) e Romanelli (2009) enfatizam a importância de o professor conhecer a vivência musical dos estudantes e, de acordo com essa perspectiva, a aprendizagem musical se organiza em variados contextos, oportunizando o conhecimento prévio do aluno e que pode influenciar a aprendizagem musical no ambiente escolar. Nesse mesmo sentido, Ullmann (1990) ressalta a relevância de compreender as características pessoais de cada aluno, concebendo as experiências como material básico à aprendizagem.

A tabela 1 delinea o contexto musical, a relação que o participante possui com atividades musicais e a prática presente em seu contexto.

Tabela 1 - Vivência musical dos participantes do grupo de canto coral

<b>Participantes da pesquisa</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>
Gênero dos participantes	69,2%	30,8%
<b>Experiência e contexto musical dos participantes</b>		
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Já participou de algum coral?	38,5%	61,5%
Já teve aulas de música?	30,8%	69,2%
Gosta de ouvir música?	100%	0,0%
Você toca algum instrumento?	46,2%	53,8%
Seus pais tocam?	30,8%	69,2%
Gosto pelos pais de cantar	76,9%	23,1%
<b>Estudo do Instrumento</b>		
	<b>Ensino Formal</b>	<b>Ensino Informal</b>
	16,7%	83,3%

Fonte: dados da pesquisa

A Tabela 1 mostra que 69,2% dos participantes da entrevista são do gênero feminino, e 30,8% do gênero masculino. Aponta que 38,5% dos participantes tiveram algum tipo de experiência com o canto coral, e 61,5% não vivenciaram a proposta coral antes da intervenção pedagógica nesse estudo.

A mesma Tabela aponta que 30,8% dos participantes tiveram alguma formação musical antes do início das aulas com o pesquisador, e 69,2% não tiveram a convivência com propostas de formação musical antes das aulas. Indicou também, que todos os participantes gostam de ouvir música (100%).

Referente à informação de acesso ao instrumento musical, 53,8% dos participantes responderam que tem o desejo de tocar algum instrumento, mas nunca tiveram acesso à aulas de musicalização ou de instrumento musical, ou seja, não tocam algum instrumento; e 46,2% toca algum instrumento. Desses 46,2% , obtivemos a resposta de 16,7% relatando que tiveram aula com algum instrumento em escola especializada no ensino de música, e que 83,3% aprendeu a tocar instrumento musical em contextos não formais. Estes participantes

informaram que tiveram acesso a algum instrumento musical em consequência do seu contexto familiar, por possuírem o instrumento em casa, ou acesso em outros ambientes.

A entrevista apontou que 30,8% dos pais tocam algum tipo de instrumento e 69,2% não tocam nenhum instrumento. Nas respostas que indicaram o envolvimento dos pais com algum instrumento, os participantes designaram à figura paterna a execução instrumental. Apontou que 76,9% dos participantes tem pais que possuem o gosto pelo canto e 23,1% não percebe nos pais o interesse pelo canto.

A Tabela 2 explicita a relação do participante com atividades corporais em seu contexto.

Tabela 2 - Relação dos participantes com atividades corporais

Elementos referentes às atividades corporais dos participantes	Sim	Não	
Realizam brincadeiras antes de vir para a Escola	84,6	15,4%	
Praticam alguma atividade física	61,5%	38,5%	
Atividades relacionadas à dança	7,7%	92,3%	
Atividades que gostam de realizar fora do ambiente Escolar	Mídias digitais	Jogos e brincadeiras	Brinca com irmãos
	61,5%	46,2%	15,4%

A Tabela 2 aponta que 84,6% dos participantes realiza algum tipo de atividade antes de ir para a Escola e 15,4% não realiza nenhuma atividade antecedente ao período escolar. Referente às respostas sobre a prática de atividade física, a tabela indica que 61,5% dos participantes praticam alguma atividade física lúdica envolvendo jogos, brincadeiras e competições entre os amigos, não havendo respostas sobre atividades em espaços formais. Dentre os respondentes, 38,5% indicaram que não realizam nenhuma atividade física, e sim, atividades e práticas mais passivas, como assistir televisão.

As respostas ligadas às atividades de dança apontaram que 92,3% dos participantes não realizam nenhuma atividade direcionada ao estudo do movimento corporal. Apenas 7,7% dos entrevistados evidenciam a relação com o movimento corporal por meio de atividades junto aos pais, como a aula de Zumba.

A tabela 2 indicou também que a maioria dos entrevistados, totalizando 61,5% dos participantes, quando não estão no ambiente escolar gostam de realizar atividades relacionadas a mídias digitais como computador, celular, videogame, televisão, entre outros.

Apontou ainda, que 46,2% prefere atividades relacionadas a jogos e brincadeiras com amigos e , 15,4% prefere realizar atividades junto com a família.

## 7.2 Atividades do Grupo de Canto Coral

As atividades de canto coral tiveram início na semana subsequente ao término da entrevista, e da aplicação do instrumento de avaliação inicial do conhecimento musical. As atividades foram realizadas em 13 aulas com duração de uma hora e trinta minutos cada encontro.

A organização de cada intervenção pedagógica ocorreu no desenvolvimento do repertório coral infantil e nas adaptações do repertório para este grupo. Em cada encontro o pesquisador adequou a proposta dos quatro fatores do domínio do movimento do Sistema Laban (1990; 1978) para as atividades musicais. A estruturação das atividades de criações corporais ligadas à proposta do Sistema Laban foram construídas na perspectiva do processo criativo de Vigotski (2014). As atividades corporais propostas pelo pesquisador buscou envolver o corpo para subsidiar a atividade musical, e também abordou a atividade musical no auxílio da prática corporal. Toda a construção dos planos de aula foi delineada na perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2010, 2014), referencial que auxiliou o pesquisador na compreensão do processo de ensino/aprendizagem, mediação dos conteúdos abordados, construção de atividades, que buscaram proporcionar novas vivências aos participantes, e compreensão das experiências prévias dos participantes para o processo criativo do grupo. O pesquisador optou por esta escolha, tendo em vista os poucos trabalhos direcionados à prática do canto coral, associada ao processo criativo e consciência corporal.

**Tabela 3 – Estrutura básica do planejamento das aulas**

AULA 1	
Conteúdos Musicais	Domínio do corpo
Conhecer os amigos; Perceber a paisagem sonora do ambiente; Apresentação do instrumento piano; Emissão vocal; Repetição de Ritmo; Trabalhar a letra da música “La ronda que nunca se acaba” (GRAU, 2005).	Fluxo; Espaço.
AULA 2	
Conteúdos Musicais	Domínio do corpo
Aquecimento vocal e corporal; Aquecimento vocal; Compreender o silêncio por meio da percepção do ambiente sonoro; Reprodução rítmica utilizando o corpo (planos espaciais);	Compreender o movimento do outro, por meio do movimento espelhado; Peso; Fluxo; Espaço (níveis espaciais).

Desenvolver 4 compassos (compasso 9 ao 12) da música  
“La ronda que nunca se acaba” (GRRAU, 2005).

AULA 3	
Conteúdos Musicais	Domínio do corpo
Articulação; Gráfico sonoro; (reprodução e criação) introdução à estética contemporânea “O silêncio soa” (ALONSO, 2000); Compasso 17 ao 20 “La ronda que nunca se acaba”.	Forma; Espaço; Fluxo.
AULA 4	
Conteúdos Musicais	Domínio do corpo
Respiração; Partitura da peça “O silencio soa”, resolver a leitura do gráfico com movimentos corporais; Compasso 13 ao 16 “La ronda” retomada do início; Percepção dos sons dos sinos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Peso;</li> <li>• Trajeto/ direção: reto, angular, curvo.</li> </ul>
AULA 5	
Conteúdos Musicais	Domínio do corpo
Aquecimento vocal; Retomada do compasso 9 ao 20 da música “La ronda que nunca se acaba”;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espaço;</li> <li>• Sensações (olhos vendados)</li> </ul>
AULA 6	
Conteúdos Musicais	Domínio do corpo
Articulação; Ritmo do compasso 21 ao 24 “La ronda...” utilizando o corpo;  Compasso 21 ao 24 “La ronda...” texto.	Espaço - direção; Fluxo; Peso.
AULA 7	
Conteúdos Musicais	Domínio do corpo
Aquecimento vocal; Retomada do compasso 9 ao 24 da música “La ronda que nunca se acaba”; Criação corporal na peça “O silêncio soa”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepção corpo/espço.</li> </ul>
AULA 8	
Conteúdos Musicais	Domínio do corpo
Aquecimento vocal; “O silêncio soa”. Compasso 9 ao 24 “La ronda...”	Sequência de movimentos; Sensações sinestésica.
AULA 9	
Conteúdos Musicais	Domínio do corpo
Aquecimento vocal; Pulso; Compasso 25 ao 28 texto rítmico “La ronda...”; “O silêncio soa” e movimento corporal.	Retomada das células de movimentos; Espaço; Tempo; Peso.
AULA 10	
Conteúdos Musicais	Domínio do corpo
Aquecimento vocal; Compasso 37 ao 42 texto rítmico “La ronda...”; “O silêncio soa” movimento corporal.	Ampliação das células de movimentos; Forma (transpor para o corpo/grupo a imagem de uma escultura impressa em folha A4).
AULA 11.	
Conteúdos Musicais	Domínio do corpo

Aquecimento vocal, emissão; Compasso 9 ao 47 “La ronda...”; “O silêncio soa” junto ao movimento.	Trabalhar a movimentação por meio da Eukinética e seus quatro fatores.
AULA 12	
Conteúdos Musicais	Domínio do corpo
Aquecimento vocal, articulação;	Espaço;
Coda da peça “La ronda...”; “La ronda...” inteira; “O silêncio soa” inteiro.	Tempo; Níveis; Estudo das células de movimentos por meio da Eukinética e seus quatro fatores.
AULA 13	
Conteúdos Musicais	Domínio do corpo
Aquecimento vocal; Inteira “La ronda...”; Inteira “O silêncio soa”.	Estudo das células de movimentos por meio da Eukinética e seus quatro fatores.

Encontram-se no Apêndice 5 o cronograma, objetivos e sequência didática das intervenções pedagógicas, desenvolvidas para análise do processo criativo dos participantes da pesquisa.

### 7.3 Conhecimento musical inicial e final dos participantes

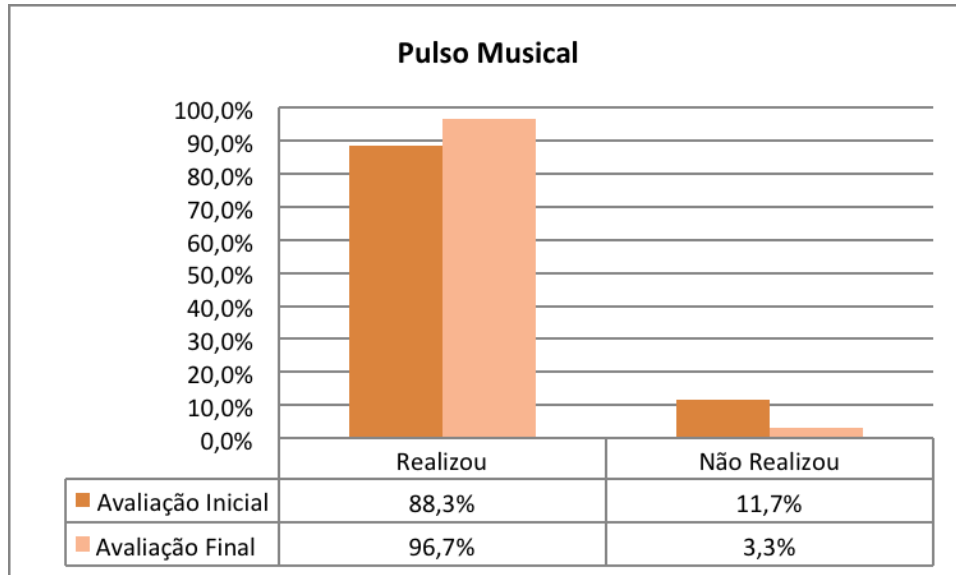
A avaliação dos conhecimentos musicais foi realizada para analisar os resultados das atividades musicais e corporais desenvolvidas por cada participante, antes e após a intervenção pedagógica do pesquisador. Investigou-se as variáveis pulso, reprodução rítmica, resolução rítmica corporal, altura e afinação vocal no processo de ensino/aprendizagem dos participantes desta pesquisa. Os resultados expressos nas figuras 10 a 15, explicitam as diferenças na porcentagem de respostas corretas após a intervenção pedagógica.

Conforme indicado na figura 10, a Avaliação Final direcionada a tarefa de pulso musical apontou aumento na média de acertos. Na Avaliação Inicial alguns participantes apresentaram dificuldade em saltar, acarretando movimentos que antecederam ou atrasaram a execução do pulso musical. Após os participantes vivenciarem atividades ligadas ao domínio de Peso, Tempo e Fluxo; observamos na Avaliação Final, maior desenvoltura dos participantes na realização desta atividade. Ao ser realizada a ação de salto diante de cada signo, os participantes coordenaram junto à tarefa de pulso musical o domínio de Peso para equilibrar o Tempo e o Fluxo do movimento diante do pulso solicitado pelo pesquisador. Observamos ainda, que alguns participantes durante a execução da tarefa de pulso musical, faziam movimentos corporais extras com o intuito de completar os movimentos, o tempo de



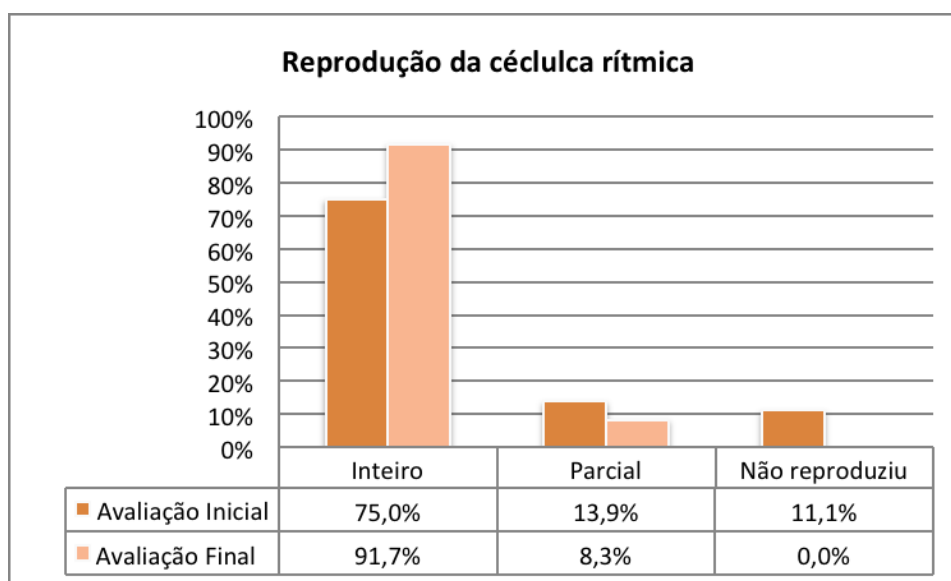
salto – girando no próprio eixo, mexendo os braços, flexionando as pernas – levando-os assim a um maior controle de seu corpo na marcação do pulso.

**Figura 10 - Tarefas relacionada a pulso musical**



Fonte: dados da pesquisa

Os resultados apresentados na figura 11 apontaram diferenças na média de acertos para a tarefa reprodução da célula rítmica. Houve melhor desempenho referente à qualidade de reprodução. Na primeira avaliação, todos os participantes reproduziram a célula rítmica por meio de sons realizados pelas mãos ou pelos pés. Em seguida, os participantes utilizaram ferramentas da Eukinética e Corêutica, auxiliando-os a identificarem as possibilidades de resolução do problema. Eles utilizaram mais algumas partes de seu corpo como cabeça, braços, tronco, joelhos, cintura, entre outros e exploraram a relação de seu corpo com o espaço levando a uma maior percepção do Tempo de cada movimento. Assim, na Avaliação Final, não houve resultado ao item *não reproduziu*, compreendendo que os participantes conseguiram de alguma forma resolver com movimentos corporais de maior complexidade a tarefa solicitada.

**Figura 11 - Tarefas relacionadas a reprodução rítmica**

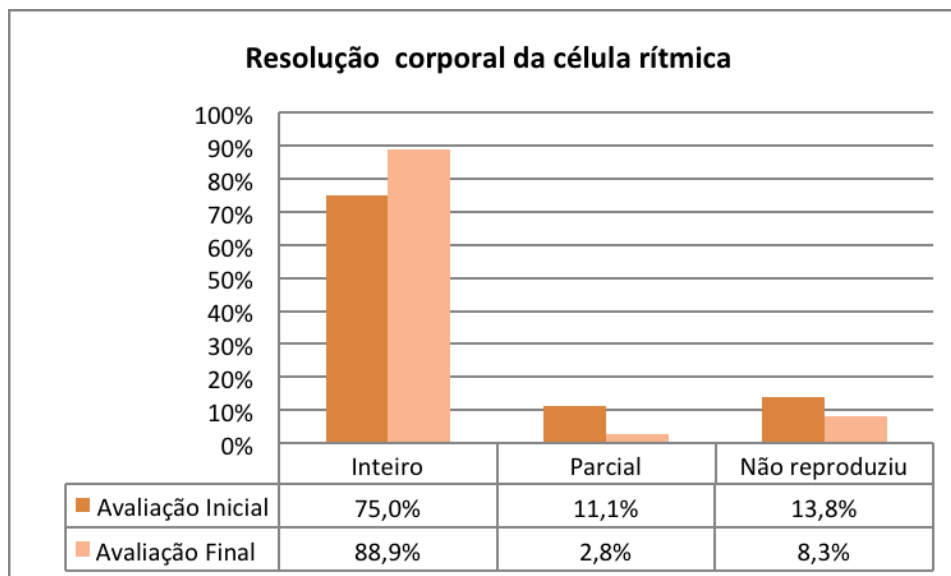
Fonte: dados da pesquisa

A figura 12 expõe os resultados da atividade de resolução corporal da célula rítmica apontando melhor desempenho dos participantes nos resultados da Avaliação Final. Além do aumento na média de acertos apresentados na Avaliação Final, constatamos melhor desempenho nos movimentos corporais apresentados pelos participantes. Na Avaliação Inicial todos os que resolveram as células rítmicas solicitadas pelo pesquisador, realizaram a execução rítmica corporal de maneira simples e objetiva, utilizaram sons precisos com as mãos (palmas) ou com os pés.

Após a intervenção pedagógica, mediada por atividades musicais que envolveram práticas corporais, os participantes resolveram as células rítmicas na Avaliação Final utilizando outros movimentos corporais. Assim, alguns apresentaram respostas positivas na Avaliação Inicial e resolveram a atividade rítmica de maneira simples e objetiva com o corpo. Após a intervenção pedagógica, acrescentaram variações de qualidades de movimentos, manifestando maior domínio do movimento e do processo criativo junto aos aspectos rítmicos.

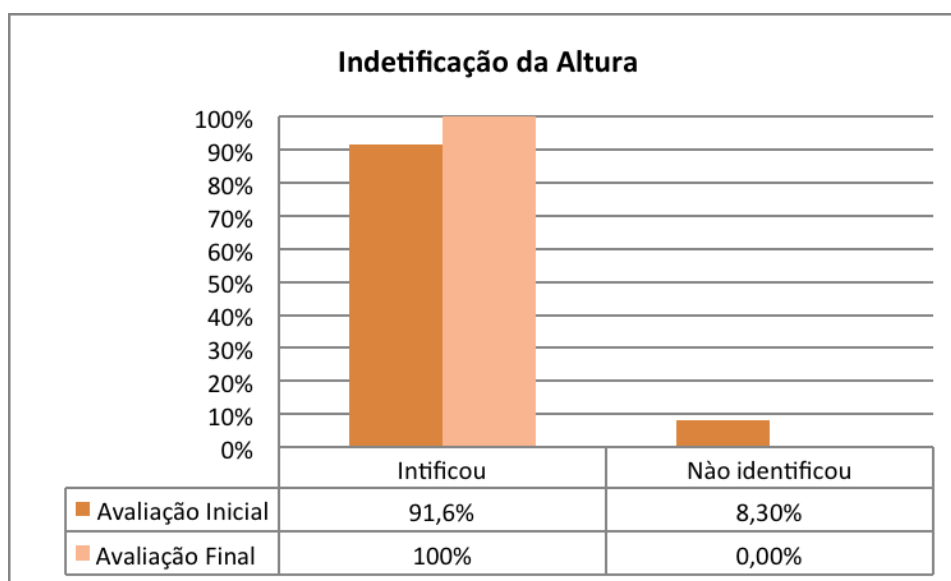
Constatamos também, que alguns participantes apresentaram expansão das possibilidades de execução corporal diante da tarefa, questionando o uso do corpo no espaço, a natureza do movimento a ser utilizada para a resolução da tarefa, a possibilidade de mesclar movimentos corporais com sons vocais e, por fim, a execução da célula rítmica sem a necessidade da manifestação sonora, organizando a qualidade do movimento associado à execução rítmica.

**Figura 12 - Tarefas relacionadas a reprodução da célula rítmica com movimentos corporais**



Fonte: dados da pesquisa

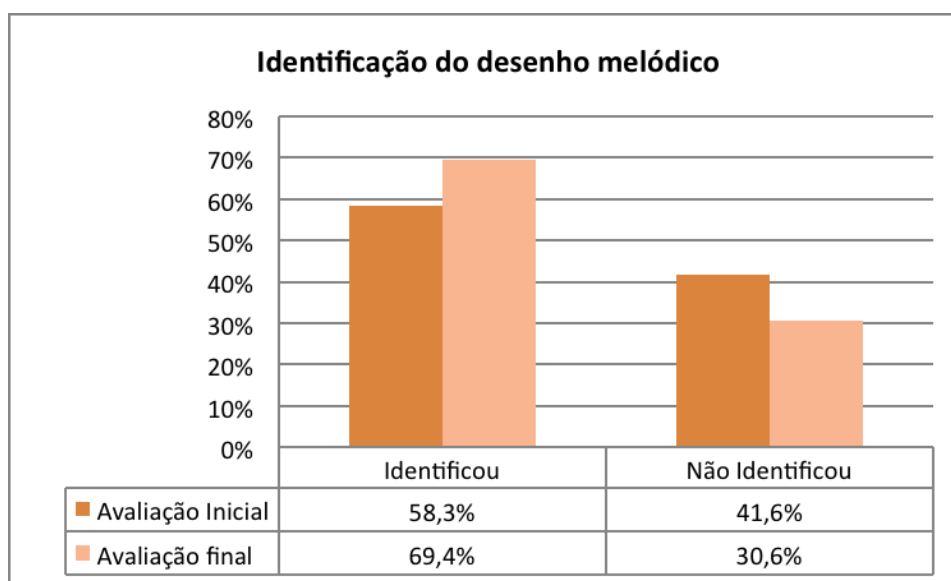
Os resultados apresentados na figura 13 apontaram diferenças na média de acertos para a tarefa de identificação do elemento do som – altura. Na Avaliação Final houve melhor desempenho dos participantes, resultando em reconhecimento das alturas grave, médio e agudo por todos os participantes avaliados. Durante a intervenção pedagógica, os participantes vivenciaram jogos que envolveram a associação do corpo a atividades de reconhecimento das alturas sonoras. A predominância da ação corporal, por meio de gestos, movimentos, do uso isolado da voz ou de ambos nas atividades de reconhecimento das alturas sonoras, proporcionaram aos participantes um satisfatório desempenho nesta tarefa na Avaliação Final.

**Figura 13 - Tarefas relacionadas ao elemento do som - altura**

Fonte: dados da pesquisa

Na Figura 14, a Avaliação Final comparada a Avaliação Inicial, indica diferença na média de acertos dos participantes para a tarefa de identificação de desenho melódico. Na Avaliação Inicial, ao apresentar os gráficos de desenho melódico aos participantes, o pesquisador constatou dificuldades apresentadas por eles no reconhecimento do desenho melódico ascendente e descendente. Durante a intervenção pedagógica os participantes vivenciaram atividades de aquecimento vocal, células melódicas e processos de criação de melodias junto a movimentos corporais, auxiliando-os por meio do corpo o desenho melódico ascendente e descendente. Os participantes manipularam também uma partitura intitulada *O Silêncio Soa* (p. 144), com grafia contemporânea, na qual o registro ocorre de maneira próxima aos movimentos corporais e aos gráficos apresentados pelo pesquisador na Avaliação Inicial/Final.

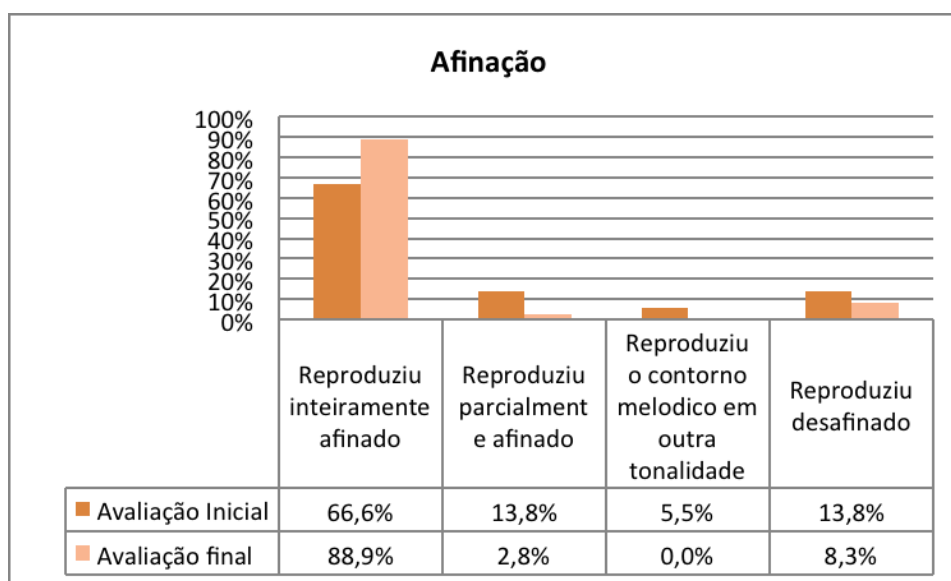
**Figura 14 - Tarefas relacionadas à identificação do desenho melódico**



Fonte: dados da pesquisa

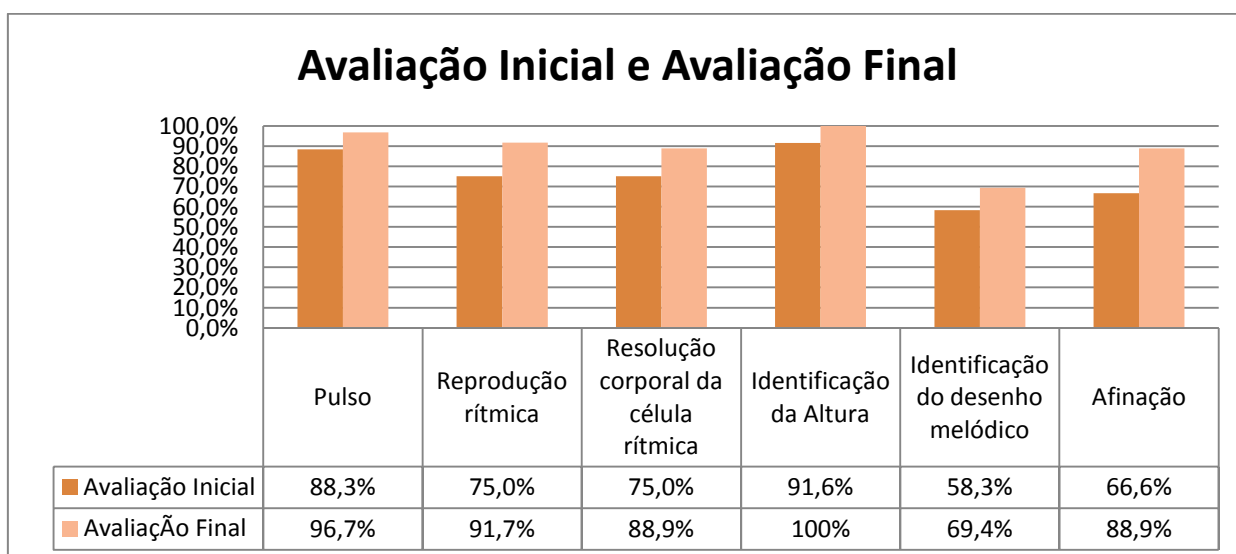
As respostas obtidas na tarefa de afinação vocal, apresentadas na figura 15, apontaram diferenças na média de acertos com relação a tarefa de reprodução vocal. Os participantes vivenciarem atividades musicais e corporais que abordaram a produção, percepção, memória e manipulação de eventos musicais e corporais. Os participantes que se enquadraram nos itens “*reprodução parcialmente afinada*” e “*reprodução desafinada*” tiveram frequência inferior a 50% nas aulas.

Compreendemos que o conjunto de atividades ligadas à variantes de pulso, reprodução rítmica, discriminação das alturas e do contorno melódico, todas associadas a construção do repertório coral, podem contribuir para melhor desempenho de execução vocal dos participantes.

**Figura 15 - Tarefas relacionadas à execução vocal**

Fonte: dados da pesquisa

A figura 16 indica o desempenho de todos os participantes desta pesquisa em cada atividade realizada na Avaliação Inicial e na Avaliação Final dos conhecimentos musicais, observando-se assim, o contexto total do aprendizado musical dos participantes. Essas informações serão retomadas no próximo capítulo no qual serão exploradas e discutidas, considerando o referencial teórico para esse estudo.

**Figura 16 - Avaliação do conhecimento musical Inicial e Final**

Fonte: dados da pesquisa

Na Figura 16 constatamos que a variável afinação vocal distingue dos outros resultados alcançados pelos participantes. A apropriação do conteúdo afinação vocal se deu mediante as vivências de atividades corporais associadas às atividades musicais. Na entrevista realizada antes da Avaliação Inicial, alguns participantes relataram não gostar de dançar, além de achar muito “*chato*” terem que realizar movimentos. No decorrer da pesquisa observamos que a constituição como grupo coral e apresentação das atividades propostas pelo pesquisador, de maneira lúdica, contribuíram para a mudança desta perspectiva, favorecendo a interação entre os participantes e a compreensão do conteúdo musical e corporal abordado. Isto foi constatado em algumas situações de interação pesquisador/grupo coral. Uma dessas situações, ocorreu no momento em que os participantes sentaram em roda - procedimento utilizado em toda finalização de aula - e expressaram pontos positivos e negativos durante o processo das atividades executadas. Neste momento, alguns participantes ressaltaram como ponto positivo as atividades direcionadas ao movimento corporal aliado à execução musical.

Em outro momento, de encerramento das atividades, o pesquisador perguntou ao grupo como era aprender música no contexto coral. Como resposta os participantes disseram que era “*legal*”. O pesquisador modificou a pergunta com o intuito de obter maiores detalhes do grupo nesta resposta, questionando como eles consideravam a aprendizagem de música em outros contextos de ensino como escolas e igrejas. O grupo respondeu, construindo o pensamento coletivamente, se referindo à outros ambientes que haviam vivenciado, expressando que a aprendizagem nesses outros contextos ocorria predominantemente em posições que não privilegiavam o movimento, ou seja, sentados sem realizar atividades que explorassem o espaço da sala de aula. Assim, complementaram a resposta dizendo que, o que agradava os participantes no contexto coral eram as atividades realizadas; *brincadeiras* permitindo-os *correr, criar e mover*. Portanto, segundo as percepções do grupo, a aprendizagem ocorre sem restrições.

Na intenção de investigar alguns desses pontos retratados, apresentamos dois episódios que apontam para uma melhor compreensão de como essas questões do corpo e do processo criativo se colocaram, quase sempre de maneira integrada, nas observações de campo. Tomaremos como centro das discussões dois temas principais para a apropriação do conteúdo musical: o processo criativo nas atividades e o uso do corpo para a resolução de problemas musicais como reprodução rítmica e emissão vocal.

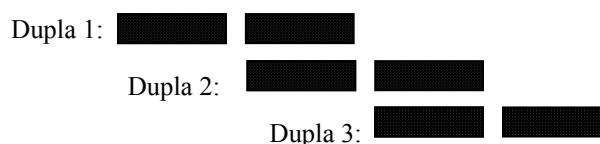
Inicialmente relataremos o Episódio 1, que trata do processo criativo presente na construção de sequências de movimentos corporais associado a estrutura musical do repertório coral.

### EPISÓDIO 1: Criação de movimentos corporais e memorização da sequência dos movimentos

Todos os participantes criaram um movimento a ser apresentado ao grupo. A criação do movimento foi de maneira espontânea e sem pausa para se pensar a respeito da tarefa. Os participantes utilizaram os domínios de Peso, Tempo, Espaço e Fluxo, junto a sons vocais. Após a criação de cada participante, foi solicitado pelo pesquisador que o movimento fosse integrado a uma sequência estabelecida pela ordem de cada criança na roda, assim incorporou-se da seguinte maneira: proposta de movimento do participante 1 (P1), repetição do grupo do movimento do P1. Proposta de movimento do P2, repetição do grupo do movimento do P1 + P2. Proposta de movimento do P3, repetição do grupo dos movimentos do P1, P2 + P3, e assim por diante.

Após cada participante apresentar seu movimento individual e o grupo repetir o movimento apresentado, foram memorizados os movimentos na ordem sucessiva estabelecida pela apresentação de cada participante. O pesquisador estimulou os participantes à adequação da sequência de movimento ao repertório que estava sendo trabalhado – La ronda que nunca se acaba. Foi quando a aluna Isadora deu uma sugestão de estruturação de movimentos para ser apresentado. Em sua proposta o grupo deveria ser dividido em duplas e cada dupla iniciaria a sequência de movimentos em uma ocasião, constituindo um cânone de movimentos. A proposta de Isadora completava toda a estrutura do repertório coral trabalhado – La ronda que nunca se acaba –, e envolvia desde os compassos de introdução – executados pelo instrumento piano – até a execução vocal. Em sua proposta, a cada compasso de movimento/música uma dupla iniciava a sequência de movimentos. O pesquisador considerou a ideia de Isadora e propôs ao grupo. No entanto, esta atividade foi muito complexa para os participantes mais novos que não conseguiram realizar com autonomia a sequência estabelecida.

Abaixo segue o esquema do cânone proposto pela aluna Isadora <sup>53</sup>:



Neste Episódio muitas questões podem ser analisadas. Destacaremos pontos que consideramos relevantes para os questionamentos que foram colocados em relação ao processo criativo. Em primeiro lugar, é evidente que as crianças manifestam um domínio grande, do que poderíamos qualificar como processo criativo para os movimentos corporais, junto aos aspectos musicais e à organização e estruturação dos produtos criados. Todos os movimentos foram contrastantes em qualidade de movimentos e construção musical.

Compreendemos que o uso do corpo no processo criativo, proporcionou aos participantes maior apropriação dos conteúdos musicais para a afinação vocal, reprodução

<sup>53</sup> Os nomes dos participantes são fictícios por questões éticas.



rítmica, identificação melódica e pulso; e corporais, nos domínios de movimento Peso, Tempo, Espaço e Fluxo. Mediante suas criações corporais e por meio da apropriação dos conteúdos musicais e de domínio do movimento, os participantes adaptaram seus movimentos no/para o repertório coral infantil, apresentando maior propriedade na execução musical, refletindo os movimentos na dinâmica musical – piano, forte – nas frases melódicas – crescendo e diminuindo – e nos acentos rítmicos.

Trataremos agora do Episódio 2. Como a movimentação corporal amparada pelo processo criativo auxiliou na resolução do problema musical: reprodução rítmica.

#### EPISÓDIO 2: Avaliação Inicial e Avaliação Final

Na Avaliação Inicial o pesquisador solicita a participante Giulia para que reproduza da forma como queira a célula rítmica tocada pelo pesquisador em um tambor. Nesta avaliação a participante reproduz a célula rítmica, sem questionar, de forma clara e objetiva resolvendo a execução com palmas. Este mesmo exercício quando solicitado na Avaliação Final, após a intervenção pedagógica, apresenta o mesmo resultado rítmico, no entanto, com qualidades distintas de movimentos. No momento em que o Pesquisador (P) solicita à participante Giulia (G) a resolução da célula rítmica, ela questiona:

G: “Como é para fazer?”

P: “Da forma que você quiser!”

G: “Com o corpo todo?”

P: “Você escolhe, tem muitas possibilidades.”

G: “É para usar todo o espaço?”

P: “Faça como queira.”

Giulia utilizou partes do corpo de maneira muito interessante, empregou movimentos contínuos, firmes e flexíveis aplicando deslocamento de ombro, rotação de cabeça, braços, mãos e tronco, enfatizando em seus movimentos a célula rítmica solicitada pelo pesquisador.

Cabe ressaltar que a participante Giulia compreendeu os movimentos corporais para a atividade solicitada. Giulia conseguiu resolver o problema solicitado pelo pesquisador na Avaliação Final, apresentando várias formas de resolução. Percebeu que seu corpo poderia solucionar a reprodução da célula rítmica solicitada em um determinado espaço, com partes do corpo isoladas ou como um todo. Com isto preencheu no espaço da sala de aula uma sequência de movimentos flexíveis, contínuos e firmes. Sob o ponto de vista corporal, os movimentos de caráter flexível empregados por Giulia, revelam atração simultânea de vários grupos de músculos em diferentes direções, com consideráveis mudanças de direções,

resultando na reprodução rítmica com efeitos sonoros ou com ausência de som mediante a acentuação rítmica muscular.

Por fim mencionamos ainda que, referente ao grupo coral, em quaisquer atividades ligada a imagens e movimentos corporais ou gráficos, os participantes habitualmente executam junto aos movimentos corporais, aspectos rítmicos ou melódicos, por sons de consoantes – x, s, z – vogais e onomatopeias. Em vista disso, as ações corporais apoiadas por execuções vocais nos demonstraram a adoção de valores aos movimentos executados, reforçando e apoiando suas experiências sonoras junto a movimentos corporais. Estas sonoridades produzidas pelos corpos em movimento propiciaram a experimentação de processos criativos, além de diversas vivências musicais. Deste modo, consideramos que a emissão de ar que produz a emissão sonora resultante das vogais, consoantes ou onomatopeias forneceram vivências musicais ligadas aos conteúdos de duração, intensidade, timbre, altura e dinâmica. Estas manifestações foram observadas nas execuções corporais, por meio de gestos e movimentos, auxiliando na efetivação de conteúdos musicais – afinação vocal, reprodução rítmica, identificação melódica e pulso – associados aos conteúdos do Sistema Laban. Portanto, se a emissão vocal é produto de uma ação corporal e o canto é ação vocal, compreendemos o corpo como um todo que se manifesta, que se expressa e se comunica enquanto pensa.

Na sequência, no Capítulo 8, serão discutidos os resultados e análises da Avaliação Inicial/Final e os Episódios 1 e 2 relatados acima, considerando os estudos e autores referenciados nessa pesquisa.

## 8. DISCUSSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo estudar a aprendizagem musical, por meio do processo criativo aliado ao movimento corporal como recurso pedagógico, na prática coral infantil. A hipótese era de que a aprendizagem musical: afinação vocal, reprodução rítmica, identificação melódica e pulsação podem ser mais facilmente apropriadas pela criança quando as práticas de movimentos corporais estão no centro do processo criativo.

A comparação entre o conhecimento musical dos participantes, avaliado inicialmente, e o resultado apresentado por eles na avaliação ao final das intervenções pedagógicas apontou uma tendência maior à média de acerto em todas as atividades propostas. No entanto, os resultados apresentados na tarefa *afinação vocal* se destacaram com o aumento da média de acertos apresentados pelos participantes na Avaliação Final.

A intervenção pedagógica possibilitou aos participantes desse estudo, a aprendizagem musical – afinação vocal, reprodução rítmica, identificação melódica e pulso – e criação corporal por meio dos domínios do movimento Peso, Tempo, Espaço e Fluxo.

Assim, como enfatizado por Vigotski (2010), “no processo de aprendizagem é bem mais importante ensinar a criança a pensar do que lhe transmitir esse ou aquele conhecimento” (p. 237). Dessa maneira, apontamos aqui a relevância em se adaptar o meio, oportunizando a organização da criança nesse meio. Ressaltando que a intervenção pedagógica dirigida à criança em sua experiência social, de maneira acessível e direta, ocasionou avanços na aprendizagem musical e corporal.

Compreendemos que os acertos na tarefa afinação vocal esteve ligada ao fato dos participantes vivenciarem, em todos os momentos das aulas, atividades corporais associadas à execução vocal. Neste processo, observamos que as execuções vocais e corporais sempre estiveram presentes em uma ação ou em outra. Para dar suporte a essas situações, recorremos a compreensão de Laban, expressa no Capítulo 4, que trata do movimento como essência da vida e compreende que qualquer forma de expressão dispõe do movimento corporal como veículo de exteriorização da energia vital interior.

Observamos que as atividades direcionadas apenas aos movimentos corporais eram executadas pelos participantes acompanhados de alguma manifestação vocal, ocorrendo também em situações opostas, quando o pesquisador solicitava apenas atividades vocais. Para o entendimento desse processo, acrescentamos ao pensamento de Laban, no que diz respeito ao movimento como essência da vida e exteriorização da energia vital interna, os

apontamentos de Vigotski (2010) sobre o interesse infantil que apontam para as tendências naturais das crianças para agir, dividir, transformar ações e objetos em atitude de interesse. Segundo Vigotski (2010), “a natureza ativa da criança permite que se coloque cada objeto em relações pessoais com ela e torná-lo questão do sucesso pessoal da criança” (p. 115). Sob esse ponto de vista, tornam-se compreensíveis as ações praticadas por alguns participantes ao realizarem movimentos associados a emissões vocais, mesmo quando o pesquisador solicitava uma ação ou outra.

Outro fator, que auxilia na compreensão do comportamento apresentado pelos participantes no uso conjunto do corpo e da voz nas atividades, é a circunstância em que ocorreram as ações pedagógicas do pesquisador. As aulas foram estruturadas e mediadas por atividades lúdicas que abordavam, junto às brincadeiras, os conteúdos a serem desenvolvidos durante o processo. De acordo com as observações de Vigotski (2010) já explicitadas no Capítulo 3, podemos dizer que a atividade mediada pela brincadeira se introduz como condição obrigatória à coordenação do comportamento da criança com o comportamento de outros integrantes, tornando-se instrumento de educação de hábitos e habilidades sociais. No processo da brincadeira, durante as intervenções pedagógicas, os participantes utilizavam recursos do próprio corpo – movimento ou voz – muitas vezes associado a atitudes de outros participantes para a resolução de atividades musicais e/ou corporais.

As atividades utilizadas, em forma de brincadeiras para estimular o processo criativo utilizando o corpo e a voz, mostraram íntima ligação aos resultados obtidos na apropriação dos conteúdos musicais. Como visto em Vigotski (2010), a atividade mediada pela brincadeira proporciona aos participantes a resolução de situações imprevistas e a realização de novas combinações, exigindo do comportamento dos participantes reações e uma rápida reformulação da atividade. Nesse sentido, para Vigotski (2010), o pensamento é a condição para a solução de uma nova tarefa do comportamento por meio da seleção das devidas respostas. Assim, a brincadeira tornou-se um valioso recurso para que a criança atinja determinado fim, intensificando ao máximo suas capacidades instintivas e de interesse à atividade, levando-a a organizar seu comportamento para direcionar a resolução consciente da tarefa (Vigotski, 2010).

Como exposto nos Episódios 1 e 2 (Capítulo 7), podemos observar que os participantes não se limitaram a conservar ou reproduzir movimentos e células rítmicas propostas na sala de aula. Suas ações estiveram relacionadas à função criadora, de maneira que esta atividade criou e modificou o procedimento da atividade solicitada. Esse resultado

está em consonância com o estudo desenvolvido por Vigotski (2014), relativo ao processo criativo, explanado no Capítulo 3 do presente texto.

No Episódio 1, descrevemos o papel do processo criativo na construção de sequências de movimentos corporais junto a estrutura musical do repertório coral. Nesta atividade, após cada participante apresentar um movimento, o participante seguinte contrastava o movimento alternando algumas das qualidades de Peso, Fluxo, Espaço, Tempo, Extensão Vocal e Intensidade Sonora.

Assim como vimos em Vigotski (2014), a concretização da imaginação criativa ocorre em virtude dos impulsos e aspirações provocadas por respostas a nossa realidade. Nesse sentido, devido aos impulsos a ela vinculados, a imaginação inclina-se à criatividade no intuito de ser ativa e transformadora do contexto para o qual está orientada sua atividade.

Ainda no Episódio 1, observamos que, quando os alunos integraram movimentos corporais aos ritmos produzidos com a voz, ficou evidente que o envolvimento musical das crianças perpassa a constituição corporal e movimentos associados a outras dimensões.

Aprofundando a questão do corpo no processo de apropriação musical, citamos reflexões de Schroeder e Schroeder (2011), que apontam que a aquisição de conhecimento ou a consecução de habilidades musicais é estabelecida no predomínio da ação corporal, por meio de gestos, movimentos, sons vocais ou com ambos.

[...] qualquer retenção de conhecimentos ou mesmo aquisição de habilidades musicais parece se dar na associação do corpo com as várias dimensões da memória que entram em jogo nas atividades em que as crianças participam – memória corporal em associação com a memória afetiva, memória imagética, memória sensorial/sinestésica, memória cognitiva. (p. 63).

No caso da proposta de Isadora, como relatado no Episódio 1, ao estruturar a sequência de movimentos distribuindo as funções em duplas, direcionando a entrada de cada dupla e conduzindo o fechamento da sequência dos movimentos do grupo, foi possível observar o mecanismo psicológico da imaginação e da atividade criativa estudada por Vigotski (2014), nas quatro formas de vinculação da atividade imaginativa à realidade. Isadora revelou uma capacidade de generalização e de apropriação da proposta estética performática significativa, abstraiu a sequência de movimento corporal estruturada de maneira uníssona e transportou esse elemento para outra situação, na qual ela cumpriu a mesma função musical performática e, ao mesmo tempo, complementou uma estrutura canônica para a performance do grupo na introdução da música.

Na hipótese apresentada em relação à manifestação de Isadora no Episódio 1, não descartamos a compreensão de que as experiências do indivíduo, em outros contextos, e suas interações com outros sujeitos e ambientes produzem constantemente novas significações. Conseqüentemente, o processo criativo mediado pela dialética do contexto social e subjetividade do indivíduo possibilita a construção, desconstrução e reconstrução de novos sentidos.

Retomamos a exposição do Episódio 2 apresentado no Capítulo 7, com relação a participante Giulia para compreensão dos domínios de movimentos. Neste episódio, ela resolveu a tarefa de reprodução da célula rítmica empregando na resolução da tarefa, movimentos flexíveis, contínuos e firmes. Para a compreensão deste Episódio, recorreremos aos estudos de Laban (1990), apresentados no Capítulo 4, no que diz respeito aos fatores de domínio de movimento. Diante desta perspectiva, interpretamos que no movimento flexível prevalece o esforço de desempenho muscular multilateral, produzindo mudanças contínuas na direção do movimento, gerando ações de movimento como cortar o ar com lambadas leves. Esta ação proporcionou a percepção da célula rítmica solicitada pelo pesquisador nos movimentos de Giulia por meio dos acentos provocados nas mudanças de direção do movimento.

É interessante ressaltar, que nos dois últimos tempos da célula rítmica apresentada para Giulia se encontravam duas colcheias e uma semínima. Neste momento, a participante utilizou como recurso corporal movimento circular com a cabeça finalizando com uma torção de ombros e braços, executando um movimento contínuo, sem realizar acentos de acordo com a célula rítmica mas cumprindo a resolução rítmica com a voz.

Sob o ponto de vista técnico-musical, as atividades realizadas por Giulia na Avaliação Final foram muito mais complexas em termos de movimentos corporais e compreensão rítmica, pois ela apresentou uma percepção do todo musical acompanhada de movimentos corporais e da execução rítmica, tornando à sua resolução ora com o movimento corporal ora com o recurso vocal, transpondo a resolução rítmica para o binômio corpo/voz.

A ideia de brincadeira, apresentada aos participantes para solucionar o problema proposto pelo pesquisador, oportunizou espaço à criação de uma situação imaginária, levando a criança à resolução da célula rítmica por meio de uma ação livre. No caso de Giulia, percebemos que é mediante o movimento corporal e a emissão vocal que se produz a situação imaginária para a reprodução da célula rítmica.

Para compreendermos como ocorre a organização do processo criativo encontrado no Episódio 2, consideramos os apontamentos de Vigotski (2014), em que o mecanismo da

imaginação criativa resulta da possibilidade de recombinação de fatos, impressões e imagens já vivenciadas, pela perspectiva de distanciamento do imediatamente percebido e do resgate de imagens da percepção anterior. Em vista disso, foram diversos os momentos em que os participantes vivenciaram, por meio de brincadeiras, atividades distintas que solicitavam a execução de tarefas direcionadas aos conteúdos de ritmo, movimento corporal, criação rítmica/corporal e vocal. Diante do conceito de processo criativo, Vigotski (2014) compreende que “a capacidade de extrair traços individuais de um conjunto complexo tem importância para todo o trabalho criativo que o homem realiza sobre as impressões.” (p. 26).

Assim, o processo de dissociação, modificação ou transformação, baseia-se em nossas estimulações nervosas internas e nas imagens que lhes correspondem.

Os traços das impressões exteriores não se armazenam de modo imóvel no nosso cérebro, como objetos no fundo de uma cesta. Esses traços representam processos que se movem, transformam, vivem, morrem e é nesse movimento que reside a garantia das suas modificações sob a influência de fatores internos, que os deformam e os reelaboram. (VIGOTSKI, 2014, p. 26).

Nesse processo, para lidar com diferentes elementos, é necessário fragmentar as combinações naturais dos elementos percebidos. Esta conduta é apresentada por Vigotski (2014) como base para o pensamento abstrato e para a formação de conceitos. Vigotski (2002) também atribui à brincadeira o desenvolvimento do pensamento abstrato pois, “a criação de uma situação imaginária pode ser considerada um meio para desenvolver o pensamento abstrato” (p. 136). Portanto, no ato de brincar, Giulia vivenciou atividades direcionadas à interpretação e criação musical e corporal no ambiente do grupo coral, permitindo a liberdade de determinar suas próprias ações dentro das regras estabelecidas no/pelo jogo ou por intervenção do grupo.

Ao longo do que foi discutido até o momento, percebemos que a qualidade de mediação eu/música/corpo/processo criativo são significativos no processo de apropriação dos conteúdos musicais dos participantes do grupo coral. Os Episódios 1 e 2 analisados no capítulo 7, fornecem informações para essa consideração.

No Episódio 1, a criação de movimentos corporais, memorização e adequação das sequências de movimentos, junto ao repertório coral, mostraram a apropriação do produto musical e estético organizado pelo grupo junto ao pesquisador. A prática de atividades ligadas ao movimento corporal proporcionou aos participantes relacionarem-se uns com os outros por meio do toque, improviso e resolução de problemas. Também colaboraram na expressão e

interpretação dos ritmos e das formas, permitindo o manuseio e respeito do próprio movimento sendo ele físico (corporal) ou sonoro.

A abordagem da Dança Educativa de Laban (1990) permitiu compreendermos que, por meio dos movimentos corporais aprendemos a relacionar nosso ser com o mundo exterior. Para Laban (1990) “recebemos de fora impressões que nos fazem reagir e, assim mesmo, projetamos para fora nossos impulsos internos espontâneos, com o que expressamos a presença da energia vital.” (p. 108). Sob esse ponto de vista, pudemos compreender, por meio da leitura histórico-dialética, a construção do indivíduo a partir das condições objetivas de seu contexto histórico, em que recebe de fora as impressões que o faz reagir, além da compreensão de sua subjetividade no que diz respeito à forma de projetar suas impressões e impulsos internos.

Recorrendo a Maheirie (2003), afirmamos que o indivíduo é mediado incessantemente “pela objetividade da realidade social e pela subjetividade que objetivou no contexto, ou seja, pelos significados produzidos pelos sujeitos em relação.” (p. 153).

No Episódio 2 é notória a relevância da mediação, para o processo criativo na apropriação dos conteúdos musicais, quando direcionada à resolução de um problema musical. Nele percebemos as duas dimensões do indivíduo, de subjetivar e objetivar, já que este indivíduo é objetividade de uma realidade física e de um acontecimento, no qual a subjetividade se torna ação enquanto possibilidade de transcender a realidade já objetivada.

Nesta continuidade, quando a participante Giulia resolveu o problema musical apresentando várias formas de respostas, tornam-se evidentes os apontamentos apresentados por Vigotski (2014) no Capítulo 3, em que ressalta a necessidade de proporcionar às crianças as mais diversas experiências direcionadas à aprendizagem e assimilação dos elementos da realidade resultando em uma produtiva atividade imaginativa. Apontamos então, a partir dos Episódios expostos, que o indivíduo mediado pela sua realidade social, no caso as aulas do grupo coral, replicando sua subjetividade objetivada em seu contexto, desempenhou a atividade criadora submetida às condições do contexto no qual estava inserido.

No que se refere ao uso do corpo para adequação do repertório construído pelo grupo coral, observamos que o emprego do movimento corporal proporcionou aos participantes maior motivação e eficiência em seus esforços para a adaptação e resolução de problemas no repertório coral, levando-os a melhor execução de dinâmica, fraseado, pulso, interpretação vocal e clareza rítmica e melódica. Nesta perspectiva, a apropriação dos conteúdos musicais – afinação vocal, reprodução rítmica, identificação melódica e pulso –, por meio dos movimentos corporais – mediante os domínios de Peso, Tempo, Espaço e Fluxo -, se tornam



eficazes por fundamentar-se em atividades corporais, criativas e musicais que valorizam os traços e características de movimento de cada participante.

A construção do repertório musical e apresentação dos movimentos corporais propostos pelos participantes mediante as atividades do Sistema Laban, dispuseram de vivências que proporcionaram a expressão de suas características e o contato com suas experiências anteriores na resolução de tarefa musical e corporal. Relacionado a esta conduta, salientamos as observações de Vigotski (2010) considerando a importância da mediação do pesquisador na organização do meio social para o desenvolvimento dos participantes.

A intervenção pedagógica realizada pelo pesquisador envolveu: adaptações do repertório musical e dos conteúdos do Sistema Laban às possibilidades dos participantes, desenvolvimento das atividades musicais, o diálogo de conteúdos musicais com as propostas do Sistema Laban, o planejamento das aulas e o acompanhamento do processo de aprendizagem musical – afinação vocal, reprodução rítmica, identificação melódica e pulso – e corporal – por meio dos domínios do movimento Peso, Tempo, Espaço e Fluxo de todos os participantes.

Como processo de construção das aulas, o pesquisador procurou observar o desenvolvimento de cada participante e do grupo coral. Planejou atividades direcionadas para o avanço do desenvolvimento dos participantes impulsionando à aprendizagem musical, corporal e criativa, estimulando a resolução de problemas musicais – reprodução rítmica, afinação vocal, identificação melódica e pulso – e corporais – nos domínios de movimento Peso, Tempo, Espaço e Fluxo. Este procedimento esteve sob a ótica dos estudos de Vigotski (2010, 2014), compreendendo a fusão dos conteúdos estudados com as experiências de cada participante.

O processo seguiu alguns princípios: a) pensar na evolução da compreensão de possíveis domínios de movimentos corporais de maneira isolada, e logo após à apropriação de tais conteúdos, ocasionar a mescla com outras ações; b) proporcionar a execução de trechos rítmicos e melódicos que envolvessem a progressão de dificuldade; c) oferecer aos participantes um espaço de segurança e confiança ao seu processo de criação para que pudesse realizar percussão corporal, exploração sonora em seu corpo/espço, a difusão de movimento corporal com trechos musicais rítmicos ou melódicos; d) propiciar atitude crítica ao grupo mediante o produto musical e corporal; e) oferecer aos participantes a possibilidade de compartilhar atitudes e percepções para modificar a estrutura musical e corporal proposta, interferir na dinâmica do grupo, e assim, realizar uma construção em conjunto.

Essas são situações em que o regente de coro deve estar preparado para oportunizar ao integrante de seu grupo a sensação de pertencimento ao grupo coral, pois o produto estético realizado é resultado da construção desta comunidade. Os caminhos da educação estética incorporado ao sistema da educação social se encontram em “ampliar ao máximo os âmbitos da experiência pessoal e limitada, estabelecer contato entre o psiquismo da criança e as esferas mais amplas da experiência social já acumulada.” (Vigotski, 2010, p. 351).

Dessa maneira, o uso do corpo associado à música coral, mediante processos criativos dos participantes, proporcionou a repetição de sequências de movimentos corporais associados à experiência musical, dispondo de funções psicológicas superiores como a memorização, na qual se armazenam as experiências.

Laban (1990), entende que as experiências com movimentos corporais são necessárias para que se manifeste a inspiração, aumente a sensibilidade e se desenvolva maior compreensão. Segundo o autor, “enquanto nos vemos totalmente incluídos no decorrer do movimento e respondemos com nossa natureza humana, nossos recursos de criação provavelmente se abrem, criando formas e ritmos de riqueza clara, cada vez maiores.” (LABAN, 1990, p, 117).

De acordo com os resultados apresentados nesta pesquisa, podemos apontar que a aprendizagem musical relativa a afinação vocal, reprodução rítmica, reprodução melódica e pulsação, pode ser apropriada pela criança quando o trabalho inclui práticas de movimentos corporais durante o processo criativo.

Consideramos também relevante para obtenção dos resultados, a diversidade de atividades pedagógico-musicais e corporais desenvolvidas, o planejamento cuidadoso, as adequações das atividades aos integrantes da pesquisa, as reflexões e análises realizadas após cada intervenção e o vínculo estabelecido entre o pesquisador e participantes, elementos que podem interferir positivamente na motivação e interação entre os participantes.

## 9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa estudou a aprendizagem musical de integrantes de um coral infantil, em um processo criativo associado ao trabalho de movimento corporal como recurso pedagógico na construção do repertório coral infantil. Consideramos o ser humano como ser histórico e culturalmente constituído e, nesse estudo, as características, as possibilidades vocais e corporais de cada participante, do grupo coral formado, foram percebidas em cada um deles como ser único.

Constatamos que os participantes deste estudo aprenderam o conteúdo musical organizado pelo pesquisador. Desse modo, puderam apreender os conteúdos musicais, além dos quatro fatores de domínio do movimento inseridos em contexto coral, considerando a individualidade de desenvolvimento, de expressão e de interação social dos indivíduos.

As interações entre os participantes e a qualidade de mediação eu/música/corpo/processo criativo impulsionaram o processo de apropriação dos conteúdos musicais dos participantes do grupo coral. Observamos que durante o desenvolvimento do trabalho, as relações sociais e de aprendizagem entre os participantes/pesquisador se fortaleceram.

Os estudos teóricos auxiliaram na compreensão do indivíduo no contexto do grupo coral. Nos estudos de Vigotski (2010, 2014), pudemos compreender a abordagem dialética do ambiente cultural e do meio social para a formação e educação do indivíduo proporcionando, mediante a interação com o coletivo, o desenvolvimento psicológico. Associado a essas contribuições, Laban nos proporcionou observar os movimentos e comportamentos corporais na busca de olhares compreensíveis e sem críticas. Nesse caminho, a perspectiva da Dança Educativa de Laban (1990), dos quatro fatores de domínio do movimento, proporcionou a compreensão de que os mesmos componentes e combinações de movimentos estão presentes nos exercícios mental e físico.

Os dois teóricos foram referências para compreensão do processo criativo como recurso pedagógico nas atividades corporais do grupo coral. A perspectiva de Vigotski (2014) contribuiu para o entendimento de que, o processo criativo é produto do contexto histórico e cultural e ocorre considerando as experiências anteriores do indivíduo. Experiências apoiadas pelas possibilidades existentes no contexto social no qual o sujeito está inserido. Nenhum processo criativo acontece sem a existência de condições materiais e psicológicas necessárias para o seu desenvolvimento.

Assim, os pressupostos da Dança Educativa de Laban nos auxiliaram na compreensão de que seria necessário promover experiências corporais e consecutivamente musicais, as quais culminaram em *performances* expressas na construção e interpretação do repertório coral infantil.

A metodologia utilizada foi eficiente, para estudar o processo criativo de movimentos corporais, associada a execução do repertório coral. Possibilitou ao grupo coral maior expressão vocal e corporal na interpretação do repertório coral desenvolvido.

As experiências corporais e musicais dos participantes, construídas na interação grupal, promoveram a capacidade de criação de sonoridades e movimentos corporais em distintas formas de expressões, ideias e sentimentos. A abordagem metodológica da pesquisa proporcionou ao pesquisador e aos participantes, relações que estimularam a aprendizagem em vários contextos: musical, corporal, afetivo ou social.

As práticas de canto coral se constituíram em atividades que visaram à promoção da criatividade por meio das brincadeiras propostas a partir do interesse da criança. Nesse sentido, compreendemos que a ação pedagógico-musical no contexto coral infantil, precisa proporcionar experiências musicais e corporais para seus coralistas para além do treinamento corporal de repetição ou reprodução de um som e/ou movimento. Essas propostas devem oportunizar experiências corporais e musicais (cri) ativas na busca do desenvolvimento expressivo de cada criança.

Os resultados deste estudo apontaram que, o processo criativo e movimento corporal podem ser ferramentas pedagógicas na apropriação de conteúdos musicais por participantes de grupo coral. Cabe aqui ressaltar, a importância das conexões entre as várias linguagens artísticas envolvidas na atividade musical de canto coral infantil.

Concluindo esta pesquisa, assinalamos que a apropriação de conteúdos musicais pode ser compartilhada e associada a outras linguagens artísticas do ambiente cultural da criança. Para estudos futuros, sugerimos a ampliação desta pesquisa para a exploração aprofundada de conteúdos musicais no contexto coral, incorporando as linguagens artísticas dança/expressão corporal e desenho/representação gráfica, ao contexto de educação musical no canto coral infantil.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Luiz Alberto Marques. **República e Educação:** Dos princípios da Escola Nova ao Manifesto dos Pioneiros da Educação. Revista da Faculdade de Letras - HISTÓRIA - Porto, III Série, vol. 11, - 2010, pp. 165-180.

ARAÚJO, Márcia Virginia Bezerra, et al. Entre laban e steiner: princípios organizadores somático-performativos. XXIII Confaeb/Arte-Educação, 2013, Porto de Galinhas. Anais do XXIII Confaeb/Arte-Educação, 2013.

BALDISSERA, Adelina. **Pesquisa-ação:** uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. Sociedade em Debate, Pelotas, 7(2):5-25, Agosto/2001. Disponível em: <http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/viewFile/570/510>. Acesso em: 22 de julho de 2016.

BANKS-LEITE, Luci; MADEUREIRA, José Rafael. **Jaques-Dalcroze:** música e educação. Pro-Prosições. v.21, n.1 (61), p. 215-218, jan/abr. 2010, Campinas. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n1/v21n1a14.pdf>> Aceso em: 20 de junho de 2016.

BARBOSA, Vivian Vieira Peçanha. **Laban e Merleau-Ponty:** relações entre teorias de corpo, movimento e percepção. Revista Moringa - Artes do Espetáculo, João Pessoa, UFPB, v. 7 n. 1, jan/jun 2016, p. 97 a 117.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Kinopp. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Editora Porto. Portugal. 1994.

BOHUMIL, Med. **Teoria da Música.** 4.ed. rev. e ampl. Brasília, DF: Musimed, 1996.

BRASIL. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, Rio de Janeiro, 18 de abril de 1931. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 01 de maio de 2016.

BÜNDCHEN, Denise Blanco Sant’anna. **A relação ritmo-movimento no fazer musical criativo:** uma abordagem construtivista na prática de canto coral. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Departamento de Educação. Porto Alegre, 2005. 232 p.

CASTILHO, Jacyan. **Ritmo e dinâmica no espetáculo teatral.** 1. ed. São Paulo: Perspectiva; Salvador, BA: PPGAC/UFBA, 2013.

CARDIM, Leandro Neves. **Corpo.** São Paulo: Globo, 2009 – Coleção Filosofia frente & verso.

COSTA, Patrícia. **A expressão cênica como elemento facilitador da performance no coro juvenil.** Per Musi, Belo Horizonte, n.19, 2009, p. 63-71.

DAAL, Pablo Javier Morales. **La eurtimia como recurso pedagógico en la formación coral de niños y jóvenes en Venezuela**. Monografía de Graduação em Música, Universidad Simón Bolívar – USB, Caracas, Venezuela, 2009.

DÍAZ, Amalia Restrepo. **PROPUESTA PEDAGÓGICAS PARA EL TRABAJO CORAL A TRAVÉS DE TRES OBRAS COLOMBIANAS**. Dissertação de Mestrado em Regência Coral. Universidad EAFIT, Escuela de Ciencias y Humanidades - Departamento de Música. Medellín, Colombia. 2015.

DIONE, Jean; LAVILLE, Christian. **A construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução Heloísa Monteiro Francisco Settineri. Porto Alegre. Artmed, editora UFPMG.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre trabalho de campo. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. *Educar*, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR. p. 181-191.

FARIAS FILHO, Milton Cordeiro, et al. **Planejamento da pesquisa científica**. São Paulo: Atlas S.A. 2013.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2.ed. – São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE. 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da Pesquisa-ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FRIDMAN, Ana Luiza. **Corpo, conhecimento e música: estudos e reflexões sobre o aprendizado musical**. Revista Acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz, v.3, n.1, 2013.

FUBINI, Enrico. **La estética musical desde l Antigüedad hasta el siglo XX**. Ed: Alianza, Madrid. 2010

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6.ed. – São Paulo: Atlas S.A. 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de Pesquisa**. 5. ed. – São Paulo: Atlas S. A. 2010

GRAU, Alberto. **Dirección Coral: La forja del director**. Caracas, Venezuela. GGM Editores, 1ra. ed. 2005.

GUTIÉRREZ, Elizabeth; CASTILLO, Johanna Andrea. **Reflexiones sobre la concepción del cuerpo y del movimiento para una educación integral de la primera infancia**. Praxis pedagógica, Bogotá, Colômbia, v. 15, p. 15-42, Janeiro-Dezembro de 2014. Disponível em <<http://biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/praxis/issue/archive>> Acesso em 24 de março de 2016.

JARAMILLO, Alejandro Zuleta. **Programa básico de dirección de coros infantiles**. Ministério de Cultura, República de Colombia, 1. ed. 2004.

JAQUES-DALCROZE, Émile. **Os estudos musicais e a educação do ouvido**. ProPosições. s/l, v.21, n.1, p. 219-224, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n1/v21n1a15.pdf>. Acesso em: 20 de junho de 2016.

KALMAR, Deborah. **Con los ojos del Corazón**: Aportaciones principales de la pedagogía de Patricia Stokoe. Palestra apresentada no Primer Congreso Internacional de Expresión Corporal del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Salamanca junto con la Asociación AFYEC. 2003. Disponível em: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/Con%20los%20ojos%20del%20Corazón%20C3%B3n.doc>> Acesso em 15 de abril de 2016.

KEBACH, Fernanda Carmem. **Música é arte e o corpo faz parte**: as relações entre movimento corporal e construção musical. 2005. Disponível em: <http://www.facos.edu.br/old/galeria/129072011032109.pdf>> Acesso em 05 de maio de 2016.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**. Edição organizada por Lisa Ulmann. São Paulo: Summus 1978. 268 p.

LABAN, Rudolf. **Dança Educativa Moderna**. Tradução Maria da Conceição Parayba Campos. São Paulo: Ícone, 1990. 128 p.

LISBOA, Alessandra Coutinho. **Villa-Lobos e o canto orfeônico**: música, nacionalismo e ideal civilizador. Dissertação de Mestrado em Música, Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP, São Paulo, SP, Brasil. 2005.

LOMBARDO, Ricardo. **Análisis y aplicación de la teoría de laban y del movimiento creativo en la dirección de conjuntos instrumentales en la formación del maestro en educación musical**. Tese de Doutorado – Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Univerdisad de Valladolid. Valladolid – Espanha, 2012. Disponível em <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/926>. Acesso em: 27 de março de 2016.

LUCCI, Marcos Antonio. **La propuesta de Vyogotsky**: la psicología socio-histórica. Revista de currículum y formación del profesorado, 10, 2. 2006. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2.pdf>> Acesso em: 10 de agosto de 2016.

MADUREIRA, J. R. **Émile Jaques-Dalcroze**: sobre a experiência poética da rítmica – uma exposição em 9 quadros inacabados. 2008. 191 f. Tese (Doutorado em educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2008.

MAFFIOLI, Marina; ZAGATTI, Franca. **Souni di danza**: Proposte musicali per la danza e Il movimento creativo. Editora R&B Service. 2009. 18 p.

MAHEIRIE, Kátia **Processo de criação no fazer musical**: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 8, n. 2, p. 147-153, 2003.

MARQUES, Isabel. Revisitando a dança educativa moderna de Rudolf Laban. **Sala Preta**. Revista de Artes cênicas (ECA/USP), São Paulo, n. 2, ano I, p. 276-281, 2002.

MORAES, Leonardo David; SANTOS, Mislaine Aalmeida. **O poeta, o xamã e o discípulo:** representações do sujeito lírico em ciclones, de roberto Piva. E-hum Revista Científica das Áreas de Humanidades do Centro Universitário de Belo Horizonte. Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 47-65. 2010. Disponível em <<http://revistas.unibh.br/index.php/dchla/article/view/421>> Acesso em: 22 de abril de 2016.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOTA, Julio. **A poética em que o verbo se faz carne:** um estudo do teatro físico a partir da perspectiva coreológica do Sistema Laban de Movimento. Tese de Doutorado em Artes Cênicas. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Faculdade de Teatro – Universidade Federal da Bahia. 2006.

MOTA, Julio. **Rudolf Laban, a coreologia e os estudos coreológicos.** Repertório, Salvador, nº 18, p.58-70, 2012. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revteatro/article/viewFile/6404/4426> Acesso em: 20 de março de 2016.

MÚLLER, Cristiane. **O canto emancipado:** coro cênico como transformador do movimento coral no sul do Brasil. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Florianópolis, SC, Brasil. 2013. p. 237.

MUTARELLI, Sandra Regina Kuka, Os quatro temperamentos na Antroposofia de Rudolf Steiner. Dissertação de Mestrado em História da Ciência, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC–SP. (2006) p.172.

NETO-WACKER, Marcia de Francesch. Educação Olímpica, olimpismo e eurytmia. In Reppold, Alberto Reinaldo; et al. (Org.). **Olimpismo e Educação Olímpica no Brasil.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. 2009. p. 29-40

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, Demasiadamente Humano.** Tradução Antonio Carlos Braga. 2 ed. Editora Escala. 2007. p. 303.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim Falou Zaratustra.** Tradução Carlos Duarte; Anna Duarte. São Paulo. Martin Claret, 2014. p. 442.

OLIVEIRA, Sergio Alberto. **Coro-cênico:** uma nova poética coral no Brasil. Dissertação do Curso de Mestrado em Artes no Instituto de Artes da UNICAMP. Campinas-SP. 1999. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000210758&fd=y>>. Acesso em 15 de junho de 2016.

OLIVEIRA, Marcos Aurélio Taborda; VAZ, Alexandre Fernandez. **Educação do corpo:** teoria e história. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 13-19, jul./dez. 2004 Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html> Acesso em 26 de junho de 2016.



PEDRO, Livia. **História da Companhia de Jesus no Brasil biografia de uma obra.** Dissertação de Mestrado em História, Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, BA, Brasil. 2008.

PRONSATO, Lara. **Composição coreográfica:** sensibilização, experimentação e transfiguração poética. Universidade Estadual Centro-Oeste UNICENTRO - Paraná. Gráfica Unicentro. 2014.

QUEIROZ, Cecília; MOITA, Filomena. **Companhia de Jesus e a educação no Brasil.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal, RN, Brasil. 2007.

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

REVIERE, Ángel. **La Psicología de Vygotski.** 2. ed. Madrid: Visor, 1985.

RIBEIRO, Henrique Wesley Gueiros. **Semeando Vozes:** um relato das práticas de Marcos Leite. Monografia apresentada para conclusão do curso de graduação em Educação Artística - Habilitação em Música pela UNIRIO. 2007.

ROCHA, Carmen Maria Mettig. **Educação Musical:** método Willems. Faculdade de Educação da Bahia. 1990.

ROMANELLI, Guilherme, G. B. **A música que soa na escola:** estudo etnográfico nas séries iniciais do ensino fundamental. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009. Disponível em <[http://www.ppge.ufpr.br/teses/D09\\_romanelli.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/D09_romanelli.pdf)> Acesso em: 21 ago. 2016.

SCARPATO, Maria Thiago. **O corpo cria, descobre e dança com Laban e Freinet.** Dissertação de Mestrado em Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. 1999. 92p.

SCHIMITI, Lucy Maurício. **Regendo um coro Infantil... Reflexões, diretrizes e atividades.** Publicação oficial da Associação Brasileira de regentes de coros, Ano 2, nº. 1, 2003. P. 15-18.

SCHOROEDER, Silvia Codeiro Nassif; SCHOROEDER, Jorge Luiz. Apropriação da música por crianças pequenas: mediação, sentidos musicais e valores estéticos. In SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (Org). **Emoção, memória, imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 57 – 83.

SCHWARTZ, Gisele Maria; AMATO, Daniel Chris. **O movimento no canto coral:** estética ou necessidade? Acta Científica, Engenheiro Coelho, v. 20, n. 3, p. 93-103. Centro Universitário Adventista de São Paulo – Unasp. set/dez 2011.

SCIALOM, Melina. **Laban plural:** um estudo genealógico do legado de Rudolf Laban no Brasil. Dissertação de Mestrado em Artes Cênicas – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2009. 245 p. Disponível em <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9666>>. Acesso em: 22 de março de 2016.

SEPÚLVEDA, Roberto Wolfgang Pfizenmaier. **Mi Patria es el Mundo, Bin Nam Ma, Magnificat, Funeral Ikos, Tocata para Coro, Evening Song y El Santiguao:** Análisis Musical y de simbología de obras contemporáneas de los compositores Alberto Grau, John Tavener, Arvo Part, Jesús Pinzón, Zoltan Kodaly y Federico Ruiz. Monografía de Graduação, Faculdade de Artes – Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colômbia, 2009.

SHIFRES, Favio. **Poniéndole el cuerpo a la música:** Cognición corporeizada, movimiento, música y significado. Trabajo presentado en las III Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales, La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Noviembre de 2007.

SIMÕES, Thays Peneda. **O gesto corporal na performance coral:** estudo de dois grupos corais. Dissertação de Mestrado em Música, Universidade de Aveiro. 2012. 180 p. Disponível em: <<https://ria.ua.pt/handle/10773/9630>> Acesso em 29 de maio de 2016.

SOARES, Sônia. **Medicina filosófica:** as relações entre medicina e filosofia na Grécia antiga e em Kant. 2008. 134 f. Dissertação de Mestrado em Metafísica - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

SOBREIRA, Silvia. **Desafinação Vocal.** 2.ed.; Rio de Janeiro, Musimed, 2003.

SOUSA, Simone Santos. **Corpo-voz em contexto coletivo:** Ações vocais formativas no canto coral. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2011.

SOUZA, Fábio Pra da Silva; SANTOS, Miriam Conceição. **O corpo na música, a música no corpo:** a comunidade em um processo de integração. EXTENSIO: Revista Eletrônica de Extensão Ano 6 • n. 7 • Julho de 2009 • ISSN: 1807-0221. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/1807-0221.2009v6n7p110> Acesso em 28 de abril de 2016.

STEINER, Rudolf. **A arte da educação II:** metodologia e didática no ensino Waldorf. Tradução Rudolf Lanz. São Paulo: Antroposófica. 2003. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/290799013/Rudolf-Steiner-A-Arte-da-educacao-II-pdf>> Acesso em: 20 de julho de 2016.

STEINER, Rudolf. **Euritmia como canto visível.** Tradução Jacira de Cardoso. São Paulo: Antroposófica – ABRE – Associação Brasileira dos Euritmistas, 2012. 147 p.

SWANWICK, Keith. **Música, mente e educação.** Tradução Marcell Silva Steuernagel. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** 18.ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas S.A. 1987.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde:** definições, diferenças e seus objetivos de pesquisa. Rev. de Saúde Pública. v. 39, p. 507-5014, 2005.

ULLMANN, Lisa. Posfácio. In: LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo, Ícone, 1990.

UTSONUMIYA, Mirian Megumi. **O regente de coro infantil de projetos sociais e as demandas por novas competências e habilidades**. Dissertação de Mestrado em Música, Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, SP, 2011.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. 6 ed. Edições Loyola, São Paulo. 2009. p 478.

VARGAS, Herom. **Três formas do experimentalismo na MPB da década de 1970**. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, Brasília, v. 15, n. 2, maio/agosto. 2012. P. 01-16. Disponível em <<http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/800/596>> Acesso em: 13 de junho de 2016.

VERTAMATTI, Leila Rosa Gonçalves. **Ampliando o repertório do coro infanto-juvenil: um estudo de repertório inserido em uma nova estética**. São Paulo: Editora: UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2002. 191 p.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia Pedagógica**. Tradução do russo Paulo Bezerra. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. 561 p.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução do russo João Pedro Fróis; revisão técnica e da tradução Solange Affeche. 1ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014. 125 p.

## Fontes eletrônicas

Instituto Rudolf Steiner. <http://institutorudolfsteiner.org.br> Acessado em 03 de julho, 2015.

Escola Waldorf Colombia [WWW.waldorfcolumbia.org](http://WWW.waldorfcolumbia.org)

[http://culturadigital.br/gepepi/files/2011/02/Steiner\\_-\\_A\\_arte\\_da\\_educa%C3%A7%C3%A3o\\_III.pdf](http://culturadigital.br/gepepi/files/2011/02/Steiner_-_A_arte_da_educa%C3%A7%C3%A3o_III.pdf) acesso em 20 de junho de 2016

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E  
ESCLARECIDO**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**  
**SETOR DE ARTES, COMUNICAÇÃO E DESIGN**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM**  
**MÚSICA – MESTRADO- EDUCAÇÃO**  
**MUSICAL E COGNIÇÃO**



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Nós, Profa. Dra. Valéria Lüders, e o aluno de pós-graduação Ederson Marques de Góes, da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você, pais e responsáveis por crianças de sete a onze anos de idade, estudantes do período vespertino da Escola Municipal Batel, a participar de um estudo intitulado “Processo criativo e movimento corporal como ferramentas pedagógicas no canto coral infantil”. Este estudo abordará o uso da movimentação corporal na construção do repertório de um coro infantil, que será formado na Escola Municipal Batel. Esta pesquisa visa proporcionar aos participantes vivências de atividades musicais e corporais para auxiliar ao desenvolvimento musical.

- a) O objetivo desta pesquisa é estudar o uso da movimentação corporal como recurso pedagógico da prática coral infantil.
- b) Caso você participe da pesquisa, será necessário ter vontade de cantar, ter entre sete e onze anos de idade e estudar no período da tarde.
- c) Para tanto você deverá comparecer na Escola Municipal Batel, Rua Desembargador Motta, 2082 - Centro para efetuar a inscrição, o que levará aproximadamente 20 minutos. As intervenções ocorrerão na Escola, nos dias segundas e quartas no período matutino das 10hrs00min às 11hrs30min preencher autorização.
- d) É possível que o participante experimente algum desconforto relacionado ao cansaço das atividades; como por exemplo a criação dos movimentos corporais, estudo do repertório. No entanto, o planejamento das aulas é construído com atividades que direcionam a concentração tendo em vista o maior aproveitamento e satisfação nas atividades.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal  
 Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE  
 Orientador [rubrica]

[rubrica]  
 [rubrica]

- e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ocorrer, como em qualquer atividade desenvolvida no interior da escola, em seu cotidiano. Como por exemplo: escorregar, cair da cadeira, tropeçar enquanto caminha, entre outros.
- f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são desenvolver habilidades musicais, ampliar o repertório musical, proporcionar uma maior consciência corporal e realizar uma apresentação artística para a comunidade da Escola. Nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.
- g) Os pesquisadores Profa. Dra. Valéria Lüders e o aluno de pós-graduação Ederson Marques de Góes, responsáveis por este estudo poderão ser localizados no Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná, situado na Rua Coronel Dulcídeo, 638, Batel, no horário das 14h00min as 18h00min para esclarecer eventuais dúvidas que o(a) senhor(a) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.
- h) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas. Serão – orientadora Valéria Lüders e Ederson Marques de Góes. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.**
- i) O material obtido imagens e vídeos serão utilizados unicamente para essa pesquisa e serão excluídos do cartão de memória ao término do estudo, dentro de dois anos.
- j) As despesas necessárias para a realização da pesquisa como giz, caixas de som, repertório e piano não são de sua responsabilidade e o(a) senhor(a) não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação
- k) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.
- l) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal [rubrica] Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica] Orientador [rubrica]
---

Eu, ..... li esse Termo de Consentimento e - compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

[Local: \_\_\_\_\_, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_]

---

Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal

---

Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE



## APÊNCIDE 2 – ENTREVISTA COM ALUNOS (AS) PARTICIPANTES DA PESQUISA

ALUNO(A): \_\_\_\_\_

ENTREVISTA – DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Gênero:           ( ) Masculino       ( ) Feminino

1. Já participou de algum coral? ( ) Sim ( ) Não

Onde? \_\_\_\_\_

2. Já teve aulas de música? ( ) Sim ( ) Não

Onde? \_\_\_\_\_

3. Gosta de ouvir música? ( ) Sim ( ) Não

O que? \_\_\_\_\_

4. Você toca algum instrumento? ( ) Sim ( ) Não

Qual? \_\_\_\_\_

5. Seus pais tocam algum instrumento? ( ) Sim ( ) Não

Qual? \_\_\_\_\_

6. Seus pais cantam? ( ) Sim ( ) Não

Onde? \_\_\_\_\_

7. Antes de vir para a escola, você brinca? ( ) Sim ( ) Não

8. Você participa de algum esporte? ( ) Sim ( ) Não

Qual? \_\_\_\_\_

9. Você faz aula de dança? ( ) Sim ( ) Não

Qual? \_\_\_\_\_

Onde? \_\_\_\_\_

10. Qual atividade você mais brinca?

( ) TV, computador, videogame, celular.

Brinca com amigos, brinquedos, realizar brincadeiras.

Outras atividades: \_\_\_\_\_

11. Onde você realiza estas atividades?

em casa  no trabalho dos pais, tios, responsáveis

Outro \_\_\_\_\_

12. Quando você não está na escola, do que você mais gosta de brincar?

---

---




---






## APÊNDICE 3 – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO MUSICAL

### TAREFA 1

#### 1. PULSO

Serão distribuídas no chão da sala de aula cinco folhas, tamanho A4. Cada folha terá ilustrada uma figura geométrica. Serão apresentadas três figuras geométricas (círculo, quadrado e triângulo), sendo que cada figura representará a quantidade de pulso a ser marcado ao lado da ilustração:

	Uma pulsação
	Três pulsações
	Quatro pulsações

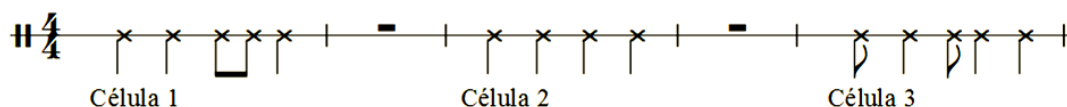
O pesquisador estabelecerá o pulso. Após o participante perceber a marcação do pulso deverá iniciar o trajeto nas sequências distribuídas pela sala. Este trajeto deverá obedecer à representação de quantidades de pulso de cada figura. Nesta atividade o participante deverá marcar o pulso saltando ao lado da ilustração, utilizando todo o corpo. A ordem estabelecida para a execução será a seguinte:     

### TAREFA 2

#### 2. REPRODUÇÃO RÍTMICA

2.1. O pesquisador executará três células rítmicas em um instrumento de percussão, tambor. A execução acontecerá de forma seccionada, isto é, uma célula rítmica por vez. Após o término de cada célula rítmica, o pesquisador solicitará ao participante que reproduza a célula rítmica da forma como ele percebeu. A maneira de se reproduzir a célula rítmica não será pré-definida pelo pesquisador, evitando assim, o direcionamento do participante na resolução do problema, por exemplo: palmas, sílabas, estalos dos dedos. Por esta razão o pesquisador utilizará o instrumento de percussão.

As seqüências das células rítmicas serão:



2.2. O pesquisador repetirá as células rítmicas da tarefa 2.1.. A cada célula rítmica que o pesquisador tocar, o aluno deverá executar a reprodução rítmica com uma parte do corpo definida pelo pesquisador, na seguinte seqüência:

- a) Célula 1 resolver com membros superiores;
- b) Célula 2 resolver com membros inferiores;
- c) Célula 3 resolver de forma livre.

### TAREFA 3

#### 3. ALTURA

3.1. O Pesquisador tocará no piano as seqüências de sons:

(1) agudo, (2) grave, (3) agudo, (4) médio, (5) grave, (6) agudo.

O participante, diante da seqüência estabelecida, executará os sons: graves, médios e agudos com movimentos corporais criados por ele. Quando ouvir os sons:

- Agudos: o participante realiza o movimento estabelecido por ele;
- Médios: o participante realiza o movimento estabelecido por ele;
- Graves: o participante realiza o movimento estabelecido por ele.

3.2. Reconhecimento de gráficos

O participante estará disposto na sala de aula. Serão apresentados três gráficos com representações dos contornos melódicos que o pesquisador executará. Estes gráficos estarão dispostos pela sala de forma aleatória. O pesquisador executará os três contornos melódicos com a flauta de embolo. Esta seqüência melódica será executada três vezes. No término da execução o participante deverá apresentar a seqüência dos gráficos de forma organizada conforme compreendeu a execução do pesquisador. A seqüência executada pelo pesquisador será:



## TAREFA 4

## 4. AFINAÇÃO

O pesquisador executará as sequências melódicas (Melodia 1, 2 e 3) cantando no registro vocal falsete com a sílaba: LA. Após cada frase melódica apresentada pelo pesquisador, o participante deverá reproduzir cantando a sequência melódica ouvida.

Melodia 1                      Melodia 2                      Melodia 3

The image shows three musical staves in 4/4 time, each with a treble clef and a key signature of two sharps (F# and C#). Melodia 1 consists of four quarter notes: G4, A4, B4, and C5, followed by a whole rest. Melodia 2 consists of four quarter notes: G4, A4, B4, and C5, followed by a whole rest. Melodia 3 consists of four quarter notes: G4, A4, B4, and C5, followed by a whole rest.

## APÊNDICE 4– REGISTRO DAS RESPOSTAS DA AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO MUSICAL

### 1. PULSAÇÃO

1.1.Manteve o pulso? ( ) Sim ( ) Não

( )

( )

( )

( )

( )

### 2. REPRODUÇÃO DA CÉLULA RÍTMICA

#### 2.1. Reprodução rítmica

Célula 1 ( ) Inteira ( ) Parcial ( ) Não reproduziu

Célula 2 ( ) Inteira ( ) Parcial ( ) Não reproduziu

Célula 3 ( ) Inteira ( ) Parcial ( ) Não reproduziu

#### 2.2.Resolução corporal

Célula 1 ( ) Inteira ( ) Parcial ( ) Não resolveu

Célula 2 ( ) Inteira ( ) Parcial ( ) Não resolveu

Célula 3 ( ) Inteira ( ) Parcial ( ) Não resolveu

### 3. ALTURA

#### 3.1.Reconhece a sequencia das alturas, com o movimento corporal:

(1) agudo ( ) Sim ( ) Não

(2) grave, ( ) Sim ( ) Não

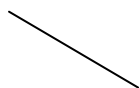
(3) agudo, ( ) Sim ( ) Não

(4) médio, ( ) Sim ( ) Não

(5) grave,           ( ) Sim           ( ) Não

(6) agudo.           ( ) Sim           ( ) Não

### 3.2. Reconhece o contorno melódico?



( ) Sim           ( ) Não



( ) Sim           ( ) Não



( ) Sim           ( ) Não

## 4. AFINAÇÃO

Reprodução da sequência melódica:

### a) Sequência Melódica 1

- ( ) reproduziu inteiramente afinado
- ( ) reproduziu parcialmente afinado
- ( ) reproduziu o desenho melódico em outra tonalidade
- ( ) reproduziu desafinado

### b) Sequência Melódica 2

- ( ) reproduziu inteiramente afinado
- ( ) reproduziu parcialmente afinado
- ( ) reproduziu o desenho melódico em outra tonalidade
- ( ) reproduziu desafinado

### c) Sequência Melódica 3

- ( ) reproduziu inteiramente afinado
- ( ) reproduziu parcialmente afinado
- ( ) reproduziu o desenho melódico em outra tonalidade
- ( ) reproduziu desafinado

**APÊNDICE 5 - PLANOS DE AULA**



## PLANO DE AULA 1/13

OBJETIVOS		
COMPREENSÃO DA MÚSICA COMO PRODUTO CULTURAL, SOCIAL E HISTÓRICO	COMPREENSÃO DA PRODUÇÃO MUSICAL NO CONTEXTO CORAL	COMPREENSÃO DO DOMÍNIO DO CORPO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a função social de divertimento, aprendizagem e comunicação da música em jogos musicais, canções do repertório coral e nas brincadeiras dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer os amigos</li> <li>• Perceber a paisagem sonora do ambiente.</li> <li>• Apresentação do instrumento piano</li> <li>• Emissão vocal.</li> <li>• Repetição de Ritmo.</li> <li>• Trabalhar a letra da música “La ronda que nunca se acaba” (GRAU, 2005).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fluxo</li> <li>• Espaço</li> </ul>

## ATIVIDADES PROPOSTAS

1. Roda de apresentação e (re)conhecimento dos amigos e integrantes do coro. Junto a esse processo de apresentação dos participantes e do diálogo dos integrantes referentes ao coro e suas expectativas, o pesquisador realiza movimentos corporais de forma lúdica, incentivando a repetição dos movimentos e ritmos produzido pelo pesquisador, conduzindo-os ao aquecimento vocal e corporal.
2. Emissão vocal por meio de exercícios de técnica vocal com as vogais: U, O, A, É e I, proposto por Silvia (2004).
3. Jogo de nomes. Um participante vai para o centro da roda. Todos que estão na roda chamam o nome do participante que está no centro da roda, do modo mais criativo possível – cantando, sussurrando, chorando, gritando. A pessoa ao centro escolhe a manifestação que achou mais interessante; esse participante vai para o centro da roda e o jogo continua (SCHAFER, 2009, p. 78).
4. Apresentação do instrumento piano. O pesquisador constrói, junto aos participantes, as características do instrumento para que se torne um objeto natural aos participantes. Após a apresentação o pesquisador conduz à proposta de que todos poderão tocar o instrumento no final de cada aula.
5. O pesquisador conduz à atividade de percepção do ambiente sonoro. Parte da proposta

de Murray Schafer (2009), e solicita aos participantes o registro dos sons percebidos por meio da escrita, gráfico ou desenho.

6. Peça do compositor Venezuelano Grau (2004) (ANEXO 1). O pesquisador brinca com as palavras por meio de reprodução rítmica. Com movimentos corporais o pesquisador reproduz as células rítmicas da obra musical realizando um jogo de repetição entre os participantes.
7. Encerramento da aula em roda, cada participante tem a oportunidade de falar o que gostou ou não gostou das atividades realizadas na aula.

#### REFERÊNCIAS

SCHAFER, Murray. Educação Sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons. Tradução Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. São Paulo: Editora Melhoramentos. 2009.

ROCHA, Carmen Maria Mettig. Educação Musical: método Willems. Faculdade de Educação da Bahia. Salvador. 1990.

LABAN, Rudolf. Domínio do Movimento. Edição organizada por Lisa Ulmann. São Paulo: Summus 1978.

SILVA, Elias Moreira. Vocalizações: Aquecimento básico. Material apresentado no Festival de coro infantil Gran Finale, 2005.

GRAU, Alberto. La ronda que nunca se acaba. Caracas: GGM Editores. 2004



La ronda que nunca se acaba

Abj                      Arrb

10

que nun-ca se\_a-ca - ba                      El a-gua\_e-ra frí - a                      la tie-rra tem-bla - ba

ron - da                      ron - da                      ron - da

Subir y bajar alternadamente las manos cerradas frente al pecho. La letra indica la mano que está arriba

D                      I                      D                      I

13

y Dios hi - zo\_el sol —                      pa - ra ca - len - tar - la,                      y Dios hi - zo\_el sol —

ron - da                      ron - da                      ron - da

*Balancear libremente el cuerpo hacia el lado del pie que se mueve  
Manos a la altura del pecho en el cuarto tiempo "intentar atrapar mosquitos"*

16 pa - ra ca - len - tar - la. La tie - rra - y el cie - lo e - ran u - na co - sa  
ron - da ron - da ron - da

19 u - na nuez gi - gan - te u - na in men - sa os - tra Dios pa - ra se - pa - rar - los  
ron - da ron - da ron - da

La ronda que nunca se acaba

4

22

constru-yó el fir-ma men - to      lo lle-nó de nu-bes      lo lle-nó de vien-to

ron - da      ron - da      ron - da

25

*Solo*      *Tutti*

¿Có-mo hi zo\_e - se vien - to?      ¿Y\_e - sas nu - bes sua - ves?      e - sos son a - sun - tos que

ron - da      ron - da      e - sos son a - sun - tos que

La ronda que nunca se acaba

5

*Hombros arriba y abajo  
La indicación es para el bombre derecho  
Abajo                      Arriba                      Abj                      Arrb*

28

so - lo Dios sa - be ron - da Em - pe - zó\_u - na ron - da que nun - ca se\_a - ca - ba

so - lo Dios sa - be ron - da ron - da ron - da

*Mano derecha frente a la cara = negar con el indice*

D I

*Subir y bajar alternadamente las manos cerradas frente al pecho. La letra indica la mano que está arriba*

D I D I

31

El a - gua\_e - ra frí - a la tie - rra tem - bla - ba y Dios hi - zo\_el sol\_

ron - da ron - da ron - da

La ronda que nunca se acaba

6

Musical score for measures 34-36. The score is in G major and 3/4 time. It features a vocal line with lyrics and a piano accompaniment. The lyrics are: "pa - ra ca - len - tar - la, y Dios hi - zo el sol pa - ra ca - len - tar - la." The piano part includes a bass line with square notes and a treble line with eighth notes. The word "ron - da" is written below the piano part in three measures.

Balancear libremente el cuerpo hacia el lado del pie que se mueve  
Manos a la altura del pecho en el cuarto tiempo "intentar atrapar mosquitos"

Musical score for measures 37-39. The score is in G major and 3/4 time. It features a vocal line with lyrics and a piano accompaniment. The lyrics are: "In ven tó los rí - os in ven tó los ma - res los ma - res los rí - os". The piano part includes a bass line with square notes and a treble line with eighth notes. The word "ron - da" is written below the piano part in three measures. The word "Solo" is written above the vocal line in the third measure. The piano part has dynamic markings "D" and "I" above the first two measures.



La ronda que nunca se acaba

7

40 *Tutti*

¿lo\_a-no-tó\_en su\_a-gen-da? Dios con sus mi-la-gros nun-ca suel-ta pren-da

ron-da ron-da ron-da

Hombros arriba y abajo  
La indicación es para el hombro derecho  
Abajo Arriba Abj Arrb

43 *Repetir varias veces, primero crescendo y luego disminuyendo*

Em-pe-zó\_u-na ron-da ron-da que nun-ca se\_a-ca-ba ron-da em-pe-zó\_u-na ron-da ron-da

Em-pe-zó\_u-na ron-da ron-da que nun-ca se\_a-ca-ba ron-da em-pe-zó\_u-na

Mano derecha frente a la cara= negar con el índice

D I

The image shows a page of a musical score for the piece 'La ronda que nunca se acaba'. It includes two systems of music. The first system, starting at measure 40, features a vocal line with lyrics and a piano accompaniment. The lyrics are: '¿lo\_a-no-tó\_en su\_a-gen-da? Dios con sus mi-la-gros nun-ca suel-ta pren-da' and 'ron-da ron-da ron-da'. The second system, starting at measure 43, includes dance instructions for 'Hombros arriba y abajo' and 'Mano derecha frente a la cara= negar con el índice', along with musical notation for a piano accompaniment. The lyrics for the second system are: 'Em-pe-zó\_u-na ron-da ron-da que nun-ca se\_a-ca-ba ron-da em-pe-zó\_u-na ron-da ron-da' and 'Em-pe-zó\_u-na ron-da ron-da que nun-ca se\_a-ca-ba ron-da em-pe-zó\_u-na'. The score is in G major and 3/4 time.

La ronda que nunca se acaba

8

Mover la cabeza hacia los lados  
D I D

46

que nun - ca se\_a - ca - ba ron - da em - pe - zó\_u - na ron - da ron - da que nun - ca se\_a  
ron - da ron - da que nun - ca se\_a - ca - ba ron - da em - pe - zó\_u - na ron - da nun - ca se\_a

Mover la cabeza hacia los lados  
D I D

En tres tiempos hacer un gran círculo con la cabeza  
I D

Mover los pies y las manos desordenadamente. En los silencios detener en seco el movimiento.

Señalar hacia cualquier parte  
I D I

49

ca - ba em - pe - zó\_u - na ron - da que nun - ca se\_a ca - ba!  
ca - ba em - pe - zó\_u - na ron - da que nun - ca se\_a ca - ba!

En tres tiempos hacer un gran círculo con la cabeza  
I D

Mover los pies y las manos desordenadamente. En los silencios detener en seco el movimiento.

Señalar hacia cualquier parte  
I D I

COPIA: Flor Angélica Martínez  
flomar@cantv.net

## PLANO DE AULA 2/13

OBJETIVOS		
COMPREENSÃO DA MÚSICA COMO PRODUTO CULTURAL, SOCIAL E HISTÓRICO	COMPREENSÃO DA PRODUÇÃO MUSICAL NO CONTEXTO CORAL	COMPREENSÃO DO DOMÍNIO DO CORPO
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar a função social de divertimento, aprendizagem e comunicação da música em jogos musicais, canções do repertório coral e nas brincadeiras dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aquecimento vocal e corporal;</li> <li>Aquecimento vocal;</li> <li>Compreender o silêncio por meio a percepção do ambiente sonoro;</li> <li>Reprodução rítmica utilizando o corpo (planos espaciais);</li> <li>Desenvolver 4 compassos (compasso 9 ao 12) da música “La ronda que nunca se acaba” (GRRAU, 2005).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender o movimento do outro, por meio do movimento espelhado;</li> <li>Peso;</li> <li>Fluxo;</li> <li>Espaço (níveis espaciais).</li> </ul>

## ATIVIDADES PROPOSTAS

- O pesquisador guia os participantes para o alongamento corporal, que tem como objetivo, perceber os movimentos do corpo por meio do alongamento das pernas, braços e giro da cabeça;
- Exercício de respiração com o auxílio do movimento dos braços para trabalhar o apoio diafragmático, no momento que os alunos inspiraram eles soltam o ar com as consoantes: s-s-s-s, x-x-x-x, e f-f-f-f;
- A partir da sílaba “tu” o pesquisador brinca com a ideia do som do telefone para trabalhar projeção sonora e articulação da vogal “u”. A melodia é construída na repetição da mesma nota. Inicia o exercício a partir da frequência sonora la<sup>3</sup>, realiza movimento ascendente de semitons para chegar até a nota re<sup>4</sup>. Após atingir esta nota realiza movimento descendente de semitons para retornar a nota la<sup>3</sup>.
- Para trabalhar o intervalo de 5<sup>a</sup> justa (Ex: do-sol-do) e o som contínuo, o pesquisador utiliza a vogal “a”, constrói a imagem de espreguiçar, e realiza o movimento de abrir o braço do ato de espreguiçar quando atinge a nota mais aguda do exercício para auxiliar na emissão sonora.
- Atividade de percepção do ambiente sonoro partindo da proposta de Murray Schafer (2009). O pesquisador passa uma folha de papel tamanho A4 a um participante. Esta folha deve ser passada para outra pessoa no mais absoluto silêncio, depois realizar este

procedimento os participantes realizam o exercício explorando as possibilidades de sons da folha A4 (exercício 73);

6. Explorar o espaço da sala ao caminhar pela sala. Quando ouvir o som de uma palma os participantes devem virar estátuas. Ao estarem parados, os participantes deverão reproduzir o ritmo executado pelo pesquisador. A execução será direcionada pelo pesquisador (braços, pernas, bumbum, cabeça).
7. O pesquisador orienta os participantes a uma exploração livre de várias partes do corpo. O trabalho ocorre em duplas por meio da exploração dos movimentos. Na dupla, um participante deve guiar o movimento enquanto o outro brinca de espelho. (Exercício 2 – Minimalia do livro Souni di danza: Proposte musicali per la danza e il movimento creativo). Após os participantes realizarem o movimento livre, o pesquisador guiará os níveis de movimento.
8. Repertório Grau (2004), resgate das palavras trabalhadas na aula anterior e inclusão da melodia. O pesquisador brinca com a articulação e exploração sonora associada a reprodução rítmica da melodia

#### REFERÊNCIAS

SCHAFER, Murray. Educação Sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons. Tradução Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. São Paulo: Editora Melhoramentos. 2009.

MAFFIOLI, Marina; ZAGATTI, Franca. Souni di danza: Proposte musicali per la danza e il movimento creativo. Editora R&B Service. 2009

LECK, Henry. Vocalizações: Aquecimento vocal e Sequência de Preparação. Material apresentado no Festival de coro infantil Gran Finale, 2008.

GRAU, Alberto. La ronda que nunca se acaba. Caracas: GGM Editores. 2004

#### PLANO DE AULA 3/13

OBJETIVOS		
COMPREENSÃO DA MÚSICA COMO PRODUTO CULTURAL, SOCIAL E HISTÓRICO	COMPREENSÃO DA PRODUÇÃO MUSICAL NO CONTEXTO CORAL	COMPREENSÃO DO DOMÍNIO DO CORPO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a função social de divertimento, aprendizagem e comunicação da música em jogos musicais, canções do repertório</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articulação;</li> <li>• Gráfico sonoro; (reprodução e criação) introdução à estética contemporânea “O silêncio soa” (ALONSO,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Forma;</li> <li>• Espaço;</li> <li>• Fluxo.</li> </ul>

coral e nas brincadeiras dos alunos.	2000); • Compasso 17 ao 20 “La ronda que nunca se acaba”.	
--------------------------------------	--	--

#### ATIVIDADES PROPOSTAS

1. Em roda, o pesquisador recebe os participantes e dá boas vindas ao grupo.
2. Ainda em roda, os participantes brincam com a voz e corpo por meio de imagens construídas pelo pesquisador. De olhos fechados, o pesquisador conta uma história conduzindo-os a ideia de natureza para realizarem movimentos e sons de maneira lúdica. Após esta atividade o pesquisador une a brincadeiras com trava língua;
3. O pesquisador apresenta alguns desenhos e busca realizar sons que representem os desenhos. A partir desta vivência os alunos criam desenhos para representar os sons criados por eles. O pesquisador solicita aos alunos que encontrem sons que combinem com as representações dos colegas. (Exercício 42 Schafer);
4. O exercício 3 possibilitará mediar a “leitura” da partitura “O silêncio soa” (ANEXO 2);
5. Explorar o movimento relativo a forma.
  - 5.1. Em cada pausa os alunos criam formas às palavras que o pesquisador menciona: porta, cadeira, nuvem, papel amassado e árvore.
  - 5.2. O pesquisador questiona ao grupo: “como essa forma pode se mover?”
6. Repertório “La ronda que nunca se acaba”. O pesquisador relembra a leitura realizada na aula anterior acrescenta os compassos 13 e 14.

#### REFERÊNCIAS

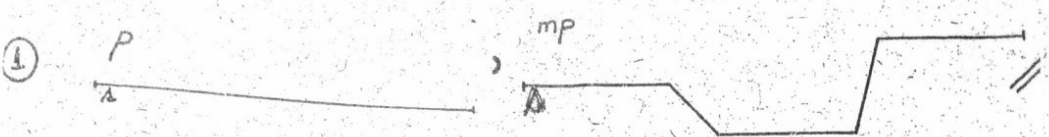
- SCHAFFER, Murray. Educação Sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons. Tradução Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. São Paulo: Editora Melhoramentos. 2009.
- MAFFIOLI, Marina; ZAGATTI, Franca. Souni di danza: Proposte musicali per la danza e Il movimento creativo. Editora R&B Service. 2009.
- LABAN, Rudolf. Domínio do Movimento. Edição organizada por Lisa Ulmann. São Paulo: Summus 1978.
- ALONSO, Márcio Roberto. O silêncio soa. Retirado do livro O ouvido Pensante, Schafer, Murray. 2000.
- GRAU, Alberto. La ronda que nunca se acaba. Caracas: GGM Editores. 2004


Partitura


"O SILÊNCIO SOA"

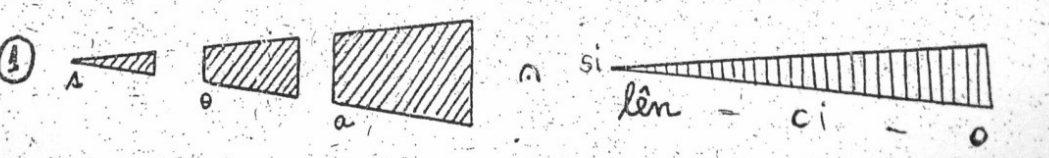
M. Schafer, em "O OUVIDO PENSANTE"


Márcio Roberto Alonso  
JMC / 2000

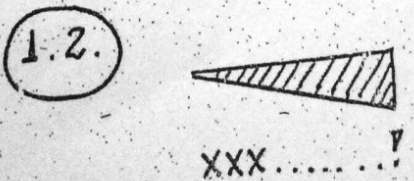
① 

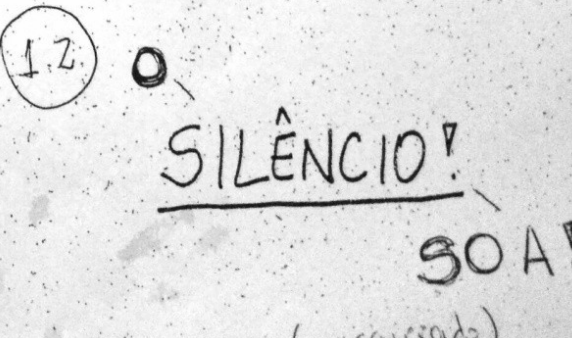
① 

② 

① 

② 

①.2. 

①.2. 

(sucessado)

## PLANO DE AULA 4/13

OBJETIVOS		
COMPREENSÃO DA MÚSICA COMO PRODUTO CULTURAL, SOCIAL E HISTÓRICO	COMPREENSÃO DA PRODUÇÃO MUSICAL NO CONTEXTO CORAL	COMPREENSÃO DO DOMÍNIO DO CORPO
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar a função social de divertimento, aprendizagem e comunicação da música em jogos musicais, canções do repertório coral e nas brincadeiras dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respiração</li> <li>Partitura da peça “O silencio soa”, resolver a leitura do gráfico com movimentos corporais</li> <li>Compasso 13 ao 16 “La ronda” retomada do início</li> <li>Percepção dos sinos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Peso;</li> <li>Trajeto/direção: reto, angular, curvo.</li> </ul>

## ATIVIDADES PROPOSTAS

- O pesquisador trabalha a respiração com a construção de imagens da natureza. Conduz os participantes a imaginarem o cheiro da flor, das frutas, do riacho.
- Após este exercício, propõe aos participantes o uso dos braços para auxiliar no preenchimento de ar no pulmão. Nesta atividade os participantes abrem os braços conforme o pulmão enche de ar. Cada participante conduz o tempo de inspiração, controlando a entrada de ar em três etapas. Após ocorrer a inspiração, os participantes expiram em três etapas, gerenciando a saída de ar.
- Os participantes caminham ouvindo o pulso estabelecido pelo pesquisador, seguindo os comandos de direcionamento: reto, curvo e angular.
- Repertório: “O silencio soa” e “La ronda que nunca se acaba”.
- O pesquisador apresenta três sinos, com frequências sonoras muito próximas. Solicita a um participante que crie uma sequência de execução. Nesse momento, outro participante é vendado. Após a criação da sequência dos sinos o participante vendado deverá repetir a sequência realizada pelo seu colega.

## REFERÊNCIAS

- LABAN, Rudolf. Domínio do Movimento. Edição organizada por Lisa Ulmann. São Paulo: Summus 1978.
- ALONSO, Márcio Roberto. O silêncio soa. Retirado do livro O ouvido Pensante, Schafer, Murray. 2000.
- GRAU, Alberto. La ronda que nunca se acaba. Caracas: GGM Editores. 2004
- ROCHA, Carmen Maria Mettig. Educação Musical: método Willems. Faculdade de Educação da Bahia. Salvador. 1990.

## PLANO DE AULA 5/13

OBJETIVOS		
COMPREENSÃO DA MÚSICA COMO PRODUTO CULTURAL, SOCIAL E HISTÓRICO	COMPREENSÃO DA PRODUÇÃO MUSICAL NO CONTEXTO CORAL	COMPREENSÃO DO DOMÍNIO DO CORPO
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar a função social de divertimento, aprendizagem e comunicação da música em jogos musicais, canções do repertório coral e nas brincadeiras dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aquecimento vocal;</li> <li>Retomada do compasso 9 ao 20 da música “La ronda que nunca se acaba”;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Espaço;</li> <li>Sensações (venda)</li> </ul>

#### ATIVIDADES PROPOSTAS

1. A cada célula rítmica que o pesquisador toca, em um tambor, um integrante do grupo define a parte do corpo que o grupo deverá utilizar para realizar a repetição do ritmo tocado pelo pesquisador;
2. O pesquisador executa células melódicas com movimento corporal e o grupo repete imitando o som e o movimento. Depois, o pesquisador apresenta uma sequência de células, um integrante do grupo cria um movimento com som e movimento para o grupo repetir;
3. Em dupla, um dos participantes fica de olhos vendados, enquanto o outro companheiro guia seu amigo pela sala apenas conduzindo-o pelo som, chamando o parceiro pelo nome. Os participantes experimentam a sensação de explorar o espaço com o auxílio de um parceiro sem venda. O participante de olho vendado deve seguir a voz o parceiro que o conduz pela sala;
4. Ainda de olhos vendados os participantes experimentam as sensações de tocar e explorar os objetos: escova de limpeza, massa de modelar e pluma. Após explorarem os objetos os participantes debatem sobre as possíveis qualidades de movimentos de cada objeto;
5. Os participantes realizam movimentos a partir das percepções de Peso, Tempo e Fluxo dos objetos: escova de limpeza, massa de modelar e pluma;
6. Em roda cada participante sugere uma sequência de movimento (com ou sem voz), com a duração de quatro tempos. A cada movimento proposto por um participante o grupo todo repete o movimento. A disposição estabelecida pela roda define a ordem de apresentação de cada participante e a memorização das sequências de movimentos;
7. Repertório “La ronda que nunca se acaba”.

#### REFERÊNCIAS

LECK, Henry. Vocalizações: Aquecimento vocal e Sequência de Preparação. Material apresentado no Festival de coro infantil Gran Finale, 2008.

MAFFIOLI, Marina; ZAGATTI, Franca. Souni di danza: Proposte musicali per la danza e Il movimento creativo. Editora R&B Service. 2009.

LABAN, Rudolf. Domínio do Movimento. Edição organizada por Lisa Ulmann. São Paulo: Summus 1978.



ALONSO, Márcio Roberto. O silêncio soa. Retirado do livro O ouvido Pensante, Schafer, Murray. 2000.

GRAU, Alberto. La ronda que nunca se acaba. Caracas: GGM Editores. 2004

### PLANO DE AULA 6/13

OBJETIVOS		
COMPREENSÃO DA MÚSICA COMO PRODUTO CULTURAL, SOCIAL E HISTÓRICO	COMPREENSÃO DA PRODUÇÃO MUSICAL NO CONTEXTO CORAL	COMPREENSÃO DO DOMÍNIO DO CORPO
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar a função social de divertimento, aprendizagem e comunicação da música em jogos musicais, canções do repertório coral e nas brincadeiras dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Articulação</li> <li>Ritmo do compasso 21 ao 24 “La ronda...” utilizando o corpo</li> <li>Compasso 21 ao 24 “La ronda...” texto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Espaço - direção;</li> <li>Fluxo;</li> <li>Peso.</li> </ul>

### ATIVIDADES PROPOSTAS

- Em roda os participantes repetem os movimentos proposto pelo pesquisador. Alongamento dos braços, pernas, rotação da cabeça e movimentos corporais acompanhados de emissões vocais.
- Respiração: o grupo sustenta o ar em 4 pulsações enquanto levanta o braço; exalar lentamente como se soprasse uma vela. (JAMILLO, 2004, p. 80).
- Jogo rítmico com palavras e trava língua, o pesquisador executa um trava língua e os participantes tentam executar o mais rápido possível.
- Os participantes deitados no chão trabalham o processo de respiração por meio da imaginação, eles direcionam a saída de ar por várias partes do corpo. Ex: inspiram, seguram quatro tempos o ar e expiram o ar soltando-o pelos pés.
- Ainda deitados, após direcionar a saída de ar por várias partes do corpo, os participantes começam a movimentar partes do corpo direcionadas pelo pesquisador. Ex: movimentar os pés, pernas, mãos, barriga.
- Os participantes resgatam as sequências de movimentos realizadas na aula anterior. Após recordarem as sequências, todos os participantes realizam os movimentos de maneira isolada, ou seja, todo o grupo realiza tarefa, mas cada participante executa a sequência de movimentos em seu tempo. Após um primeiro contato “individual” com a sequência de movimentos o pesquisador coloca a música “Paris” da cantora Camille para os participantes adaptarem a sequência de movimentos pensando no domínio de Fluxo e Tempo junto à música;
- Repertório: “O silencio soa” e “La ronda que nunca se acaba”

## REFERÊNCIAS

JAMILLO, Alejandro Zuleta. **Programa básico de dirección de coros infantiles**. Ministério de Cultura, República de Colombia, 1. ed. 2004.

LABAN, Rudolf. Domínio do Movimento. Edição organizada por Lisa Ulmann. São Paulo: Summus 1978.

ALONSO, Márcio Roberto. O silêncio soa. Retirado do livro O ouvido Pensante, Schafer, Murray. 2000.

GRAU, Alberto. La ronda que nunca se acaba. Caracas: GGM Editores. 2004

## PLANO DE AULA 7/13

OBJETIVOS		
COMPREENSÃO DA MÚSICA COMO PRODUTO CULTURAL, SOCIAL E HISTÓRICO	COMPREENSÃO DA PRODUÇÃO MUSICAL NO CONTEXTO CORAL	COMPREENSÃO DO DOMÍNIO DO CORPO
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar a função social de divertimento, aprendizagem e comunicação da música em jogos musicais, canções do repertório coral e nas brincadeiras dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aquecimento vocal;</li> <li>Retomada do compasso 9 ao 24 da música “La ronda que nunca se acaba”;</li> <li>Criação corporal na peça “O silêncio soa”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Percepção corpo/espço.</li> </ul>

## ATIVIDADES PROPOSTAS

- Emissão vocal por meio de exercícios de técnica vocal com as vogais: I e U, proposto por Silvia (2004);
- Repertório: “O silencio soa” e “La ronda que nunca se acaba”;
- Cada criança escreve em pedaços pequenos de folha A4 qualidades de movimento de: direção (curvo, frente, trás), fluxo (contínuo, interrompido) e peso (firme e fraco). Após a construção dos papeis, cada participante sorteia uma qualidade de movimento no qual, cria um movimento para cada qualidade. Realizado a apresentação de movimento o grupo tenta identificar qual qualidade de movimento o participante executou.
- Partindo da atividade anterior, que trabalhou as qualidades do movimento, os participantes escolhem uma qualidade para realizar a sequência de movimentos construída na aula 5.

## REFERÊNCIAS

SILVA, Elias Moreira. Vocalizações: Aquecimento básico. Material apresentado no Festival de coro infantil Gran Finale, 2005.

ALONSO, Márcio Roberto. O silêncio soa. Retirado do livro O ouvido Pensante, Schafer, Murray. 2000.

GRAU, Alberto. La ronda que nunca se acaba. Caracas: GGM Editores. 2004

LABAN, Rudolf. Domínio do Movimento. Edição organizada por Lisa Ulmann. São Paulo: Summus 1978.

### PLANO DE AULA 8/13

OBJETIVOS		
COMPREENSÃO DA MÚSICA COMO PRODUTO CULTURAL, SOCIAL E HISTÓRICO	COMPREENSÃO DA PRODUÇÃO MUSICAL NO CONTEXTO CORAL	COMPREENSÃO DO DOMÍNIO DO CORPO
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar a função social de divertimento, aprendizagem e comunicação da música em jogos musicais, canções do repertório coral e nas brincadeiras dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aquecimento vocal;</li> <li>“O silêncio soa”.</li> <li>Compasso 9 ao 24 “La ronda...”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sequência de movimentos;</li> <li>Sensações sinestésica</li> </ul>

### PROPOSTAS DE ATIVIDADES

- Os participantes se espalham pela sala. Cada participante escolhe uma vogal e canta esta vogal em qualquer frequência sonora enquanto caminha pela sala. Quando ouvir o som de um sino os participantes deverão encontrar os colegas que emitem a mesma vogal, criando assim, os grupos das vogais: A, E, I, O e U.
- O pesquisador trabalha o repertório: “O silencio soa” e “La ronda que nunca se acaba”
- Retomando a sequência de movimento realizada na aula 5 os participantes relembram a sequência e brincam de adaptar a sequência em três músicas sugeridas pelo pesquisador. As três músicas possuem caráter distintos. A primeira é uma música Pop, possui o andamento lento; a segunda é um chorinho brasileiro, possui o andamento allegro; e a última é um Hip Hop e possui o andamento moderato.

### REFERÊNCIAS

LABAN, Rudolf. Domínio do Movimento. Edição organizada por Lisa Ulmann. São Paulo: Summus 1978.

ALONSO, Márcio Roberto. O silêncio soa. Retirado do livro O ouvido Pensante, Schafer, Murray. 2000.

GRAU, Alberto. La ronda que nunca se acaba. Caracas: GGM Editores. 2004

## PLANO DE AULA 9/13

OBJETIVOS		
COMPREENSÃO DA MÚSICA COMO PRODUTO CULTURAL, SOCIAL E HISTÓRICO	COMPREENSÃO DA PRODUÇÃO MUSICAL NO CONTEXTO CORAL	COMPREENSÃO DO DOMÍNIO DO CORPO
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar a função social de divertimento, aprendizagem e comunicação da música em jogos musicais, canções do repertório coral e nas brincadeiras dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aquecimento vocal;</li> <li>Pulso</li> <li>Compasso 25 ao 28 texto rítmico “La ronda...”;</li> <li>“O silêncio soa” e movimento corporal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Retomada das células de movimentos;</li> <li>Espaço;</li> <li>Tempo;</li> <li>Peso.</li> </ul>

## ATIVIDADES PROPOSTAS

- Emissão vocal por meio de exercícios de técnica vocal com as vogais: A, E, I, Ó e U, sustentando notas longas.
- Em roda o pesquisador realiza uma sequência rítmica e cada participante estabelece uma parte do corpo para o grupo resolver a sequência rítmica executada pelo pesquisador;
- O pesquisador toca um pulso no tambor. Os participantes caminham pela sala no pulso estabelecido pelo pesquisador e executam a caminhada no comando dos níveis alto, médio e baixo estipulada pelo pesquisador. No momento da pausa o pesquisador modifica o comando. Neste momento os participantes devem executar os comandos do pesquisador para seguir neste comando na próxima caminhada: a) unir-se em grupos de três pessoas; b) todos em duplas ligados pelo cotovelo; c) em duplas unindo as cabeças; d) sozinhos movendo somente os ombros; e) sozinhos mexendo os dedos dos pés.
- Em roda o pesquisador retoma junto aos participantes a sequência de movimentos construída na aula 05. Em dupla os participantes memorizam a sequência.
- Ainda em roda, cada participante realiza um movimento da sequência de movimentos construída na aula 05. Após esta atividade o pesquisador demonstra a sequência aos participantes nos domínios de Espaço, Tempo e Peso. A seguir, propõe aos participantes a pensarem na intenção da qualidade de movimento ao executar a sequência.
- Repertório: “O silêncio soa” e “La ronda que nunca se acaba”.

## REFERÊNCIAS

SILVA, Elias Moreira. Vocalizações: Aquecimento básico. Material apresentado no Festival de coro infantil Gran Finale, 2005.

ALONSO, Márcio Roberto. O silêncio soa. Retirado do livro O ouvido Pensante, Schafer,

Murray. 2000.

GRAU, Alberto. La ronda que nunca se acaba. Caracas: GGM Editores. 2004

LABAN, Rudolf. Domínio do Movimento. Edição organizada por Lisa Ulmann. São Paulo: Summus 1978.

### PLANO DE AULA 10/13

OBJETIVOS		
COMPREENSÃO DA MÚSICA COMO PRODUTO CULTURAL, SOCIAL E HISTÓRICO	COMPREENSÃO DA PRODUÇÃO MUSICAL NO CONTEXTO CORAL	COMPREENSÃO DO DOMÍNIO DO CORPO
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar a função social de divertimento, aprendizagem e comunicação da música em jogos musicais, canções do repertório coral e nas brincadeiras dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aquecimento vocal;</li> <li>Compasso 37 ao 42 texto rítmico “La ronda...”;</li> <li>“O silêncio soa” movimento corporal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ampliação das células de movimentos;</li> <li>Forma (transpor para o corpo/grupo a imagem de uma escultura impressa em folha A4 )</li> </ul>

### PROPOSTAS DE ATIVIDADES

1. Espalhados pela sala o pesquisador utiliza um lenço para os participantes imitarem o movimento. O pesquisador realiza vários movimentos com o lenço e os participantes interpretam o movimento reproduzindo-o. O pesquisador passa o lenço para um participante realizar a criação de movimentos ao grupo. Esta atividade ocorre até que todos os participantes possam criar o movimento com o lenço para o grupo repetir.
2. Em roda cada participante propõe um ritmo ou movimento para o grupo repetir.
3. O pesquisador fixa na parede da sala de aula três metros de papel Kraft. Cada participante possui um espaço no papel Kraft para realizar um desenho. O pesquisador disponibiliza uma caneta com a ponta de 15mm para um participante realizar o desenho. Após o participante desenhar no espaço ele passa a caneta para o amigo ao lado para dar continuidade ao desenho. Ao concluir o desenho os participantes executam movimentos de acordo com o desenho construído.
4. Aquecimento vocal com intervalos de terças, exercícios de técnica vocal n. 01 e 02 (SILVA, 2005);
5. Repertório: “O silencio soa” e “La ronda que nunca se acaba”.

## REFERÊNCIAS

SILVA, Elias Moreira. Vocalizações: Aquecimento básico. Material apresentado no Festival de coro infantil Gran Finale, 2005.

LABAN, Rudolf. Domínio do Movimento. Edição organizada por Lisa Ulmann. São Paulo: Summus 1978.

ALONSO, Márcio Roberto. O silêncio soa. Retirado do livro O ouvido Pensante, Schafer, Murray. 2000.

GRAU, Alberto. La ronda que nunca se acaba. Caracas: GGM Editores. 2004

## PLANO DE AULA 11/13

OBJETIVOS		
COMPREENSÃO DA MÚSICA COMO PRODUTO CULTURAL, SOCIAL E HISTÓRICO	COMPREENSÃO DA PRODUÇÃO MUSICAL NO CONTEXTO CORAL	COMPREENSÃO DO DOMÍNIO DO CORPO
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar a função social de divertimento, aprendizagem e comunicação da música em jogos musicais, canções do repertório coral e nas brincadeiras dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aquecimento vocal, emissão;</li> <li>Compasso 9 ao 47 “La ronda...”;</li> <li>“O silêncio soa” movimento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalhar a movimentação por meio da Eukinética e seus quatro fatores</li> </ul>

## PROPOSTAS DE ATIVIDADES

- Emissão vocal por meio de exercícios de técnica vocal com as vogais: I e U, proposto por Silvia (2004);
- Em roda cada participante cria um ritmo para o grupo repetir.
- O grupo relembra a sequência de movimentos e organiza a execução em duplas, neste momento o pesquisador toca no piano a música “La ronda que nunca se acaba”. Após a apresentação de cada dupla o grupo procura adequar a sequência de movimentos à música “La ronda que nunca se acaba”.
- O pesquisador distribui três imagens em folha A4 de esculturas. Os participantes estão divididos em grupos e cada grupo escolhe a figura que querem representar em movimentos. Cada grupo estipula a maneira de resolver o problema, sendo por movimento ou parado.
- Repertório “La ronda que nunca se acaba”.

## REFERÊNCIAS

SILVA, Elias Moreira. Vocalizações: Aquecimento básico. Material apresentado no Festival de coro infantil Gran Finale, 2005.

LABAN, Rudolf. Domínio do Movimento. Edição organizada por Lisa Ulmann. São Paulo: Summus 1978.

ALONSO, Márcio Roberto. O silêncio soa. Retirado do livro O ouvido Pensante, Schafer, Murray. 2000.

GRAU, Alberto. La ronda que nunca se acaba. Caracas: GGM Editores. 2004

## PLANO DE AULA 12/13

OBJETIVOS		
COMPREENSÃO DA MÚSICA COMO PRODUTO CULTURAL, SOCIAL E HISTÓRICO	COMPREENSÃO DA PRODUÇÃO MUSICAL NO CONTEXTO CORAL	COMPREENSÃO DO DOMÍNIO DO CORPO
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar a função social de divertimento, aprendizagem e comunicação da música em jogos musicais, canções do repertório coral e nas brincadeiras dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aquecimento vocal, articulação;</li> <li>Coda da peça “La ronda...”;</li> <li>“La ronda...” inteira;</li> <li>“O silêncio soa” inteiro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Espaço;</li> <li>Tempo;</li> <li>Níveis</li> <li>Estudo das células de movimentos por meio da Eukinética e seus quatro fatores.</li> </ul>

## PROPOSTAS DE ATIVIDADES

- O pesquisador toca três formas de compassos no piano – binário simples, binário composto e quaternário simples – para os participantes caminharem pela sala no pulso da música tocada. Ao caminharem os participantes devem preencher todo o espaço da sala de aula, executando os comandos do pesquisador: caminhar nível alto, nível baixo e nível médio.
- Dispostos pela sala o pesquisador realiza vocalizes de ressonância por meio de melodias de quintas descendentes com sílabas: non, bum, ia, nou.
- Os participantes relembram a música “La ronda que nunca se acaba” sem realizar movimento.
- Os participantes adaptam os movimentos na música “La ronda que nunca se acaba”, utilizando o espaço da sala de aula e os quatro fatores da Eukinética.

REFERÊNCIAS
SILVA, Elias Moreira. Vocalizações: Aquecimento básico. Material apresentado no Festival de coro infantil Gran Finale, 2005.
LABAN, Rudolf. Domínio do Movimento. Edição organizada por Lisa Ulmann. São Paulo: Summus 1978.
ALONSO, Márcio Roberto. O silêncio soa. Retirado do livro O ouvido Pensante, Schafer, Murray. 2000.
GRAU, Alberto. La ronda que nunca se acaba. Caracas: GGM Editores. 2004

### PLANO DE AULA 13/13

OBJETIVOS		
COMPREENSÃO DA MÚSICA COMO PRODUTO CULTURAL, SOCIAL E HISTÓRICO	COMPREENSÃO DA PRODUÇÃO MUSICAL NO CONTEXTO CORAL	COMPREENSÃO DO DOMÍNIO DO CORPO
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar a função social de divertimento, aprendizagem e comunicação da música em jogos musicais, canções do repertório coral e nas brincadeiras dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aquecimento vocal;</li> <li>Inteira “La ronda...”;</li> <li>Inteira “O silêncio soa”.</li> </ul>	Estudo das células de movimentos por meio da Eukinética e seus quatro fatores.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES
<ol style="list-style-type: none"> <li>Em roda os participantes relatam sobre as atividades desenvolvidas durante todo o processo de intervenção do pesquisador;</li> <li>Os participantes realizam a música “La ronda que nunca se acaba” com movimento.</li> <li>O grupo apresenta as duas peças construídas ao longo da intervenção pedagógica para os alunos e professores da escola.</li> </ol>

REFERÊNCIAS
SILVA, Elias Moreira. Vocalizações: Aquecimento básico. Material apresentado no Festival de coro infantil Gran Finale, 2005.
LABAN, Rudolf. Domínio do Movimento. Edição organizada por Lisa Ulmann. São Paulo: Summus 1978.
ALONSO, Márcio Roberto. O silêncio soa. Retirado do livro O ouvido Pensante, Schafer, Murray. 2000.
GRAU, Alberto. La ronda que nunca se acaba. Caracas: GGM Editores. 2004



