

Ritmos Coreografados – Reflexões e Propostas de Intervenção Educativa em Música e Movimento

Choreographed Rhythms – Thoughts and Practical Suggestions on Music and Movement



Revista Portuguesa
de Educação Artística

Paulo Ferreira Rodrigues

Escola Superior de Educação de Lisboa

paulor@eselx.ipl.pt

RESUMO

Tendo como finalidade o desenvolvimento de competências rítmico-motoras de públicos com pouca experiência em dança, iremos reflectir sobre questões de didática no que se refere à utilização de músicas e danças tradicionais de diferentes culturas em contextos de educação musical.

Para um repertório de músicas e danças de tradição que temos vindo a utilizar com crianças de jardim-de-infância e de 1.º ciclo, bem como na formação de educadores, professores e animadores socioculturais, propomos uma análise das estruturas coreográficas segundo critérios rítmicos de duração e acentuação, nomeadamente em termos de andamento, compasso e padrões rítmicos (motivos e frases). Faremos ainda referência a diversas variáveis coreográficas que podem influir na percepção e na concretização rítmico-motora, especificando-se uma progressão para variáveis de espaço.

Sugerimos uma progressão de atividades de música e movimento para aferição do nível de performance rítmico-motora, apresentando-se os respetivos indicadores de observação. Por fim, fazemos uma sistematização de atividades e estratégias sequenciais de movimento com enfoque rítmico-motor.

Palavras-chave: Música; Dança Tradicional; Ritmo; Educação.

ABSTRACT

Having as purpose the development of rhythmic and motor abilities in subjects with little dance experience, we will reflect on questions of pedagogy, namely in what concerns to the use of musical and traditional dances from different cultures in educational music contexts.

For a repertoire of music and traditional dances that we have been using with children from kindergarten and primary, as well in the training of kindergarten educators, teachers and sociocultural intervention, we suggest an analysis of choreographic structures according to rhythmic criteria of duration and accentuation, particularly in terms of rhythmic patterns (motifs and phrases). We will refer to various choreographic variables that might have influence into the motor-rhythmic perception and performance, specifying a progression of space variables.

We also suggest a progression of music and movement activities to assess the level of motor-rhythmic performance, presenting indicators for observation. Finally, we present a systematic progression in rhythmic and movement activities and strategies with a motor-rhythmic focus.

Keywords: Music; Traditional Dance; Rhythm; Education.

Prelúdio antes de dançar

Dada a dimensão do fenómeno rítmico, a temática do desenvolvimento rítmico-motor na infância e em idades adultas é, por natureza, complexa e tem sido propícia a ângulos de abordagem diversos e inter-relacionáveis. Podemos considerar que o ritmo, não sendo auditivamente um fenómeno "visível", adquire um contorno "visual" quando é concretizado através dos movimentos do corpo. Nesse sentido, fazer uma abordagem ao movimento com intencionalidades musicais implicará, por inerência, uma abordagem às estruturas rítmicas das acções motoras¹.

Durante as primeiras décadas do século XX, introduziram-se inovações no ensino da música derivadas de uma atitude de renovação nas áreas da dança e da educação e de um diálogo entre as práticas artísticas e as intencionalidades pedagógicas. Emergiram, então, novas propostas didáticas em que a prática de movimento corporal surge como fator de extrema importância para o processo de aquisição e desenvolvimento musical, nomeadamente em termos rítmico-motores.

Num intercâmbio de influências mútuas e numa perspetiva de questionamento, pesquisa e intervenção com crianças, autores mais interventivos no campo da dança (Haselbach, 1978a, 1978b, 1989; Schinca, 2002; Meiners & Schiller, 2003; Moura, 1991, 2004) e autores mais relacionados com a área da música (Sims, 1988; Young, 1992, 2003; Noisette, 1997; Glover & Young, 1999; Goodkin, 2002; entre outros) têm procurado estabelecer relações positivas entre o binómio "prática da dança" / "aquisição rítmico-motora", apresentando diversas propostas de reflexão e de abordagem, com contributos para contextos artísticos, de investigação e didáticos.

Recuando no tempo, o reequacionamento das abordagens musicais aos fenómenos de dimensão rítmica deve ainda ser contextualizado com o aparecimento das novas propostas de dança decorrentes de concepções inovadoras da linguagem do corpo em movimento, como as protagonizadas por Isadora Duncan (referências de 2003), Mary Wigman (1966, 1975), Rudolf Laban (1971, 1975) ou Dorothée Günther (1963, 1990).

1 Neste artigo referimo-nos sobretudo à prática da música e da dança em contextos educativos, não excluindo no entanto intencionalidades mais centradas em aspectos terapêuticos, de intervenção sociocultural ou de entretenimento. Assim, as atividades sugeridas são válidas quer para crianças e jovens, quer para a formação de educadores de infância e professores. Salientamos que na formação de professores é crucial a vivência de modelos didáticos que possam constituir referenciais práticos e modelares de uma intervenção educativa nas áreas da dança e da música, de âmbito generalista ou especialista.

Com base nestas abordagens no campo da dança, as novas formas de promover a aprendizagem musical recorrendo à integração de movimento corporal tiveram dois momentos cruciais: uma fase de grande experimentação com a *Güntherschule* e uma fase de experimentação e consolidação com a *Orff-Schulwerk*². Noutra perspetiva, devem ainda ser consideradas as propostas de movimento praticadas na metodologia de Edgar Willems (1970, s.d.).

Continuando ainda a recuar no tempo, todas estas linhas de abordagem têm como base comum o contacto, mais ou menos próximo, com os princípios de acção educativa genericamente designados por *rythmique* ("rítmica"), criados e desenvolvidos por Jaques-Dalcroze (referências no estudo de Bachmann, 1998) e radicalmente opostos aos métodos até então utilizados para o ensino da música³.

Um dos eixos fundamentais e inovadores da rítmica dalcrozeana relaciona-se com a valorização da prática de movimento corporal enquanto fator de formação e de desenvolvimento do sentido rítmico musical – ou seja, uma educação para músicos que se processa através da exploração das suas respostas corporais e/ou motoras à música e mediante uma experiência musical com base em atividades de movimento em grupo, considerando-se essencial a realização de exercícios de respiração, de gestos rítmicos e de apresentações para uma audiência.

Com o trabalho na *Güntherschule* – uma escola de *Gymnastics, Rhythmics, Music and Dance* – surgiram condições particulares propícias a uma simbiose entre a abordagem à dança (portanto, não apenas ao movimento) e uma perspetiva mais lata de abordagem à música (para além de questões de ritmo). Günther pretendeu, numa conceção educativa de grande modernidade para os anos 20 do século passado, formar adolescentes em dança e música integrando os ideais estéticos e filosóficos e as metodologias de trabalho quer de

2 Para que se compreenda o conceito global e mais abrangente do que em termos genéricos se denomina *Orff-Schulwerk* – no que se refere à conceção de uma filosofia de educação musical cuja prática assenta em experiências integradas de música e movimento –, importa referir que, na sua origem, esteve a colaboração de Carl Orff com Dorothée Günther na abertura da *Güntherschule* em 1923, da qual foi diretor do departamento musical. Em 1925 Gunild Keetman entrou para a escola como aluna, permanecendo depois como professora. Keetman viria a desempenhar ao lado de Orff um papel decisivo em todo o percurso de questionamento, procura, reflexão, criação musical e intervenção pedagógica desenvolvido na *Orff-Schulwerk*.

3 O centro de formação aberto em 1910 por Jaques-Dalcroze em Hellerau (próximo de Dresden) proporcionou até 1914 aulas de ginástica, de harmonia, de anatomia e de canto. Foi frequentado por Mary Wigman, Hanya Holm, Bernard Shaw, Maria Montessori, Isadora Duncan e Vaslav Nijinsky (que, para a criação da coreografia *A Sagrada Primavera*, teve formação rítmica com a bailarina e ex-aluna Marie Rambert). Em 1913 foi fundada a *London School of Dalcroze Eurhythmics* e em 1915 abriu o *Institut Jaques-Dalcroze* em Genebra, que continua a formar professores em "rítmica". Várias instituições de formação continuam a divulgar o método dalcrozeano na Europa e na América, como é o caso do *Institut Joan Llongueras* de Barcelona (criado em 1959).



Instituto Orff
Instituto de Dança e Música

Jaques-Dalcroze quer de Laban.

A grande influência que as ideias emergentes na *Güntherschule* exerceram no trabalho didático de Orff e Keetman é notória na seguinte declaração de intenções do próprio compositor:

"A dança tem uma relação muito estreita com a música. A minha ideia e a tarefa que propus a mim mesmo consistia em renovar a música através do movimento, através da dança. [...] O ritmo é acção e tem o poder de unificar a língua, a música e o movimento"

(Orff, 1978: 17)⁴.

Haselbach⁵, figura de relevo da *Orff-Schulwerk*, refere sobre a estreita relação entre dança e ritmo musical:

"Tanto a música como a dança se desenvolvem segundo parâmetros de tempo, [...] incluindo contrastes rítmicos de rápido e lento, acelerando e retardando, com mudanças súbitas ou progressivas, regulares ou irregulares, simultâneas ou em sequência, repetidas ou isoladas. A estrutura rítmica é expressa por parâmetros que incluem andamentos, motivos rítmicos, frases"

(Haselbach, 2006: 3).

É no sentido de que a acção de movimento precede a consciência do acto rítmico, de que a experiência viabiliza a compreensão, de que o envolvimento é motor da interiorização, que perspectivamos um desenvolvimento de competências rítmico-motoras com base na utilização didática de músicas e danças de tradição.

Sistematização de coreografias segundo critérios rítmicos

Em trabalhos anteriores acerca do movimento corporal e da dança nas suas possibilidades de inter-relacionamento com a música referimo-nos genericamente a questões de timbre, ritmo, melodia, forma e expressão (Rodrigues, 2007) e à problematização e reflexão sobre a utilização didática

de música e dança de tradição em contextos educativos e de animação sociocultural (Rodrigues, 2008, 2010). Procuraremos, agora, fazer uma abordagem direccionada para questões específicas de sistematização rítmica das componentes motoras quando associadas a estruturas coreográficas.

Na prática da dança tradicional em contexto social, a percepção dos elementos de movimento processar-se-á em tempo real através da captação de sinais pelos sentidos (visão, audição e tacto), pela ativação das memórias cinestésica e auditiva, bem como recorrendo à intuição individual. Esses processos de percepção têm uma função chave enquanto catalisadores do processo de acção-reação que ocorre constantemente entre os estímulos musicais e as reacções de movimento do corpo.

Questionamo-nos, então, sobre quais serão em concreto as características musicais que permitem distinguir quase de imediato uma *Valsa* de uma *Mazurka* (ambas em compasso ternário e podendo apresentar diferentes andamentos)⁶, ou uma *Chapelloise* de um *Círculo* (ambas em compasso quaternário, com organização de frases e secções musicais idênticas)⁷?

Para além do carácter e do ambiente psico-social associado a cada uma dessas danças (mais ou menos intimista, com solicitação de diferentes graus de energia, estabelecendo vários tipos de relação entre os dançarinos), há particularidades na música que ajudam a traçar o mapa mental da coreografia (quer na memória a curto prazo durante a aprendizagem, quer na memória a longo prazo).

A estrutura da forma musical (frases e secções), embora contribua para a caracterização da dança, não pode ser imediatamente percebida no seu todo, pelo que não constitui a estratégia mais eficiente para identificar a dança num curto espaço de tempo (contacto inicial com a música e decisão sobre a dança a que corresponde). Já os fatores melódicos e de timbre são mais pertinentes para a definição (por vezes pela via emotiva, pela "sensação de pele") do carácter e do estilo da dança. Por fim, o fator fundamental de que nenhuma dança tradicional se poderá alienar (independentemente das culturas de origem) será

4 As traduções são da responsabilidade do autor.

5 Sobre a abordagem à música e ao movimento realizada por Haselbach, Widmer releia: "Do início do Instituto Orff, em 1961, lembro-me sobretudo das experiências felizes relacionadas com o movimento e a dança que foram causadas por uma jovem Barbara Haselbach [...]. Movimentava-me como se estivesse num outro mundo; música e dança alternavam-se; descobrir, criar e treinar eram mantidos em equilíbrio. [...] peças dos volumes da Orff-Schulwerk, que havíamos trabalhado em instrumentos Orff, serviam na hora seguinte como base para formas de movimento e dança. Mudávamos constantemente de funções" (Widmer, 2003: 4).

6 A *Mazurka* (dança rural originária da província da Mazóvia, na Polónia) e a *Valsa* (característica da Áustria e da Alemanha), difundiram-se progressivamente pela Europa e pelos Estados Unidos da América, sendo integradas nas tradições de cada país, adquirindo expressões culturais diferenciadas em termos musicais e na forma de se dançar.

7 Quer a *Chapelloise* (de origem francesa), quer o *Círculo* (de origem inglesa) são danças em roda com trocas de par que diferem nas figuras coreográficas mas que se assemelham na estrutura formal. Apresentam, genericamente, uma forma musical e coreográfica organizada em quatro secções (com 32 pulsações cada) por sua vez divididas em 8 frases (com 16 pulsações cada).

o da relação intrínseca entre o ritmo musical e o ritmo coreográfico – ou entre o ritmo que se ouve e o ritmo que se dança⁸.

Considerando uma organização dos fenómenos rítmicos segundo **estruturas rítmicas musicais específicas** (Fraisse & Oléron, 1954; Fraisse, 1982) – caracterizadas pelas relações de ordem e proporção de componentes de carácter temporal ou de **duração** (organizadas com base na distinção entre tempos mais longos ou mais curtos); e de carácter intensivo ou de **acentuação** (organizadas com base numa diferenciação entre intensidades mais fortes ou mais fracas) –, essa organização estrutural será determinante para definir a dança no que se refere à sua **estrutura rítmica coreográfica**.

A comparação entre a estrutura rítmica musical (durações e acentuações sonoras) e a estrutura rítmica coreográfica (durações e acentuações das acções motoras – com ou sem locomoção no espaço, com ou sem deslocação dos apoios e consequente manutenção ou transferência do peso do corpo⁹) permitirá caracterizar os níveis de relação rítmica estabelecidos entre a música (expressa pelo som) e a dança (expressa pela acção motora).

Assim, a relação motora que se estabelece entre o corpo do dançarino e a música concretizar-se-á num diálogo intencional viabilizado pelo movimento que realiza no “espaço”, no “tempo” e com determinada “energia”¹⁰, fortemente influenciado pelo ritmo musical cujas características direccionam (condicionam), por exemplo, as acentuações expressivas, os impulsos do fraseado, a duração dos apoios ou o balanço do corpo na dança.

Dando um exemplo prático que permita, também, responder à questão atrás colocada sobre a forma de distinguir auditivamente a música da *Chapelloise* da música do *Círculo*, diremos que a diferença se encontra ao nível da acentuação rítmica e do balanço do fraseado, cujas especificidades irão interferir no impulso motor para a realização das acções motoras de cada dança. Assim, a secção A (correspondente ao passo de “marcha” na pulsação) tem, no *Círculo*, uma acentuação mais evidente, adequada a uma maior marcação

8. Referindo-se à dança tradicional portuguesa, Tomaz Ribas considerava que: “A música serve a dança, antes mercê do seu ritmo do que da sua melodia. O que se dança na música é o ritmo e não a melodia” (Ribas, 1982: 20). Ao que poderemos acrescentar: o carácter do ritmo é acentuado pela melodia que, por sua vez, terá expressão direta na qualidade dos movimentos, nos elementos coreográficos e nos gestos técnicos.

9. Nas danças de tradição, a mudança de apoio consiste, essencialmente, numa mudança do peso do corpo de um pé para o outro, mantendo-se a postura e o equilíbrio na realização do passo coreográfico, em conjugação com a correcção dos gestos técnicos.

10. Os conceitos de espaço, tempo e energia são centrais à prática consciente da dança e constituem elementos-chave das teorias de análise de movimento de Laban (1971, 1975), mas a sua abordagem ultrapassaria as intenções deste artigo.

rítmica nas deslocações, com fraseado em grupos de quatro pulsações, enquanto que na *Chapelloise* tem um balanço adequado a um passeio mais uniforme, com menor acentuação dos apoios e fraseado acentuado de oito em oito pulsações. Quanto ao início da secção B, a música do *Círculo* tem de permitir a realização fluida do passo de “escovinha” (equivalente ao padrão rítmico do galope), enquanto que a música da *Chapelloise* deve ser adequada a uma estrutura igual à frase da *Schottische*, mas mais *staccato*.

Nessa perspetiva, a identificação de uma dança através da música (bem como a realização autónoma da sua coreografia), será mais ou menos imediata consoante a evidência das suas estruturas rítmicas. Podemos considerar, então, a interferência de elementos intensivos e temporais associados a fenómenos musicais específicos que, segundo diversos níveis de interligação e com maior ou menor predominância de um deles, actuam como modificadores da estrutura rítmica:

a) o tipo de **compasso**, enquanto componente que reflecte uma organização rítmica em grupos específicos de pulsações, com diferentes características de acentuação (binária ou ternária), com relações de maior ou menor tensão da estrutura intensiva dos apoios durante a dança (primeiro tempo do compasso ou contratempos, por exemplo) e com o carácter de movimento que se lhe associa – como, por exemplo, na *Setnja* (compasso binário simples), na *Gavotte* (compasso quaternário simples), na *Mat'aranha* (compasso ternário simples), na *Muiñeira* (compasso binário composto), no *Lyliano Mome* (compasso irregular de sete pulsações) ou no *Hanter Dro* (compasso misto, alternando entre o quaternário e o binário);

b) a associação de determinados **motivos rítmicos**¹¹ a acções motoras específicas (como nos passos de passeio, de galope ou de “escovinha”), caso em que a coreografia é suportada pela repetição cíclica de pequenos ritmos autónomos (cujos passos adquirem, por vezes, o nome das próprias danças) – como, por exemplo, no *Avant-deux*, no *Malhão*, na *Bourrée de 2 tempos*, ou na *Valsa de 5 tempos*; podendo em danças como a *Mazurka*, a *Schottische*, a *Xota* ou a *Muiñeira*, realizarem-se diversas variações a partir de um motivo rítmico base;

c) o reconhecimento de **frases rítmicas**¹² e coreográficas

11. Considerou-se um motivo rítmico a combinação de células rítmicas com a duração de 3 a 6 pulsações (no compasso ternário), de 4 pulsações (nos compassos binário e quaternário) ou de 5 a 7 pulsações (nos compassos irregulares).

12. Considerou-se uma frase rítmica a combinação de dois ou mais motivos rítmicos em sequências de 8 ou mais pulsações.



Associação Portuguesa de
Educadores de Música

pré-estabelecidas, utilizadas segundo diversas organizações no espaço mas sem alterar as relações internas da estrutura rítmica – como, por exemplo, no *Mardi Gras*, no *Mariavú* no *Jo-Jon* ou no *Misirliou*;

d) o tipo de **andamento**, considerando que a velocidade da pulsação musical (regular: numa gama de possibilidades entre o rápido e o lento; bem como irregular: com diferentes efeitos em *acelerando* ou em *rallentando*) interfere no tipo de percepção dos contornos rítmicos das estruturas intensiva e de duração (quer no desempenho individual quer, sobretudo, no estabelecimento de um “acordo” quanto ao desenho rítmico durante uma performance coletiva).

Sobre questões de carácter associadas ao compasso, Willems faz notar a “*confusão grave feita entre o ritmo e o compasso*”, esclarecendo que:

“Segundo o cálculo mental, os compassos de dois, três e quatro tempos apenas diferem quantitativamente; assim como as subdivisões binárias ou ternárias do tempo. Ora, na realidade, trata-se de elementos que diferem qualitativamente. Por exemplo, o ritmo binário tem um carácter pendular, o ritmo ternário é rotativo. [...] um compasso é, do ponto de vista musical e rítmico, um elemento mais qualitativo que quantitativo. [...] ritmos de dois (marcha), de três (movimento giratório), de quatro (narração), de seis por oito (de embalar), etc.”

(Willems, 1970: 35-37).

Essa situação é bastante notória na música associada à realização de danças tradicionais, cujos compassos são determinantes em relação aos contornos qualitativos das acções motoras (por exemplo, na diferença de balanço entre o *Circulo*, com um ritmo de marcha bem evidenciado, e a *Mazurka*, com um ritmo bastante mais balanceado).

Por outro lado, as questões quantitativas tornam mais “difícil” a realização de ritmos ternários, devido à assimetria dos apoios nos tempos fortes – enquanto que nos compassos simples quaternário ou binário os tempos fortes recaem sempre sobre o mesmo pé, nos compassos ternários simples ou binários e quaternários compostos os tempos fortes recaem alternadamente sobre cada um dos pés. Neste caso, podemos considerar o facto de na “rítmica” dalcrozeana a acentuação do tempo forte do compasso não ser uma “queda”, mas sim o apoio para um novo impulso, de modo a que a energia rítmica possa continuar a fluir, evitando-se um corte provocado pela rigidez da ordenação métrica do movimento, uma mecanização pelo intelecto. No repertório que sugerimos, as acentuações rítmicas das danças *Valsa da*

Mota e *Schottische Impair*, cujas qualidades ternárias surgem alteradas, podem constituir um bom recurso de vivência do compasso ternário segundo moldes menos comuns.

Salientando a importância de uma aprendizagem musical ativa, numa linha de intervenção dalcrozeana, Philpott refere:

“os conceitos de pulsação e de agrupamentos de pulsações necessitam ser sentidos como fazendo parte do corpo para que possam ter um sentido real [...] muitos educadores musicais esqueceram as lições oferecidas por Jaques-Dalcroze. Ele sabia que o corpo constitui o fundamento da mente e que através do movimento e da dança os músicos podem desenvolver conhecimentos conceptuais de nível superior”

(Philpott, 2001: 88).

Numa distinção entre abordagens formais e abordagens intuitivas na aprendizagem e compreensão musical na infância, Hargreaves realça a importância da experiência musical enquanto processo de desenvolvimento com fortes componentes intuitivas e criativas – recuando a Jaques-Dalcroze “*que ainda continua a provocar divergências e até mesmo hostilidades*” (Hargreaves, 1996: 59) –, em oposição a perspectivas educativas mais centradas em aspectos académicos e formais da música.

Sem que pretendamos aprofundar as propostas de abordagem ao ritmo motor presentes em metodologias de ensino musical consagradas pela prática, julgamos poder encontrar um denominador comum em termos de intencionalidade para a realização de movimento – na generalidade são apontadas questões de desenvolvimento rítmico ao nível do sentido de **pulsação**, associando-o a fenómenos de variação de **andamento** (frequência de intervalo entre as pulsações) ou de **compasso** (estrutura de ocorrência de acentuações em determinadas pulsações). Neste caso circunscrevemos a realização rítmica apenas à que decorre da deslocação dos apoios ao nível dos pés, excluindo assim a referência a atividades que incluem percussão corporal. No entanto, esse tipo de atividades será importante enquanto estratégia inicial de abordagem ao ritmo motor em atividades de movimento/dança, como explicitaremos mais adiante.

Ora, “caminhar” na pulsação ou de acordo com o primeiro tempo do compasso é algo que poderá ser realizado de forma bastante contextualizada em danças tradicionais – por exemplo, para a pulsação temos o *An Dro*, o *Hanter Dro*, o *Circulo* ou a *Chapelloise*; ou, exclusivamente para o primeiro tempo do compasso, a dança *Lyliano Mome*; outras coreografias integram estes dois elementos rítmicos, como o *Misirliou* ou a *Setnja*.

No entanto, é muito menos frequente surgirem referências ao desenvolvimento motor de **estruturas rítmicas mais desenvolvidas** associadas ao acto de movimento. Essas situações, verificando-se sobretudo em Jaques-Dalcroze e em Willems (que, por exemplo, compôs várias peças para piano que permitem fazer uma abordagem a padrões rítmicos específicos), não deixam de estar presentes nas restantes metodologias, no entanto, não surgem apresentadas segundo estruturas claras e inequívocas que permitam um trabalho sistematizado. Na mesma ordem de ideias, podemos estabelecer uma distinção entre as propostas que apenas pressupõem uma "reação" motora a um estímulo musical, quase sempre momentâneo, e as atividades através das quais se pretende promover uma aprendizagem rítmico-motora específica e de desenvolvimento a médio ou longo prazo.

Para um repertório de padrões rítmico-motores

No sentido de estabelecermos um **repertório rítmico-motor** organizado segundo **padrões rítmicos** com diferentes extensões, correspondentes a motivos ou a frases, procedemos à análise e sistematização das estruturas rítmicas de diversas danças de tradição segundo os parâmetros atrás referidos. Sendo uma selecção circunscrita a algumas das danças e músicas do repertório que temos vindo a trabalhar com crianças e na formação de educadores e professores, o repertório de motivos e frases rítmicas que agora propomos não corresponde a todas as possibilidades de ocorrência rítmica em danças de tradição de várias culturas.

Pretendemos que o repertório rítmico proposto possa permitir uma abordagem mais eficiente à música e à dança por educadores e professores, com enfoque no desenvolvimento de competências rítmico-motoras. Chamamos a atenção para o facto de, mediante cada contexto educativo, ser necessário ter em atenção os níveis de desenvolvimento do público-alvo. Nesse caso, importa aferir questões de maturação física e de desempenho motor, assim como de desenvolvimento rítmico, nomeadamente no que se refere a processos de percepção, assimilação, integração, discriminação, identificação, reprodução ou sincronização rítmica.

Na maior parte dos casos reconhecemos uma correspondência clara entre as estruturas rítmicas da composição musical e as da coreografia. Esta "naturalidade" resulta da realização de movimentos que têm grande relação orgânica em função da música – ou seja, com pouca elaboração ou complexificação, assentes sobretudo numa componente "intuitiva" adequada a crianças com pouca experiência –, o que tornará mais evidente a sua concretização, ainda que não imediata.

Chama-se a atenção para o facto de pretendermos promover uma **percepção musical sensitiva e global com enfoque rítmico-motor** inerente às danças seleccionadas sem que, no entanto, isso signifique que seja adequado ensinar as respectivas coreografias às crianças. Essa situação ocorrerá apenas quando as exigências coreográficas ao nível da realização motora, da estruturação espacial e do tipo de relacionamento entre os dançarinos estiver adequado ao desenvolvimento evidenciado pela criança. Casos há em que a estrutura rítmica coreográfica não é complexa mas constitui um verdadeiro desafio para a criança em termos de concretização motora, por exemplo, no que concerne à estrutura de apoios dos pés (alternâncias ou repetições).

Nesses casos, ainda que não se pretenda concretizar a coreografia, as **qualidades rítmicas** de cada "dança" podem ser exploradas através de diversas atividades baseadas nos motivos ou nas frases rítmicas que apresentamos – quer em termos de vivência rítmica recorrendo a procedimentos de **improvisação de movimento** (segundo estratégias convenientemente delineadas) quer desenvolvendo processos de **audição, interpretação e criação** de ordem **rítmico-motora** ou ao nível da **percussão corporal e instrumental**.

Salientamos que essa tipologia de propostas, que sistematizaremos mais adiante, constituem a intenção essencial que fundamenta uma abordagem significativa ao movimento em termos de desenvolvimento musical.

Para o registo da estrutura rítmica de cada dança ao nível das deslocações no espaço utilizaram-se os símbolos incluídos na **legenda** que apresentamos em seguida.



Legenda	
	apoio com o pé direito
	apoio com o pé esquerdo
	sem apoio (suspensão)
	acentuação
	hop
	repetição com os apoios inversos

Proposta de padrões rítmico-motores coreográficos (iniciação)

A partir de critérios rítmicos de duração, acentuação e alternância dos apoios, propomos um repertório de **motivos rítmicos** que caracterizam algumas danças de tradição e constituem, por si, toda a estrutura rítmica coreográfica, realizando-se sob a forma de **ostinato** rítmico motor e segundo diversas progressões no espaço (e que, em função do grupo de crianças, podem ser sequenciados em diferentes níveis de dificuldade).

Para músicas cujas coreografias se caracterizam por estruturas rítmicas mais longas sugerimos um repertório de frases rítmicas que, ainda assim, não incluem elementos rítmicos mais complexos que os dos motivos anteriormente considerados, independentemente de serem ou não de realização motora mais diversificada.

Considerando que o desempenho motor numa dança é expresso pela quantidade, qualidade e localização dos sinais da estrutura rítmica, podemos considerar diversos níveis de complexidade rítmico-motora (Moura, 1991) de acordo com diferentes tipologias de estrutura rítmica.

Com base na nossa experiência de realização deste tipo de atividades com crianças de jardim-de-infância, considera-se que os motivos e frases inerentes à estrutura rítmica de movimento das danças tradicionais seleccionadas apresentam um nível de dificuldade adequado a crianças entre os quatro e os seis anos de idade – mantendo presente a ideia de que o desenvolvimento musical poderá não ter correspondência direta com o desenvolvimento cronológico (Gordon, 2000) e de que as experiências prévias poderão ser determinantes na adequação do desafio rítmico-motor.

Para além da indicação da duração dos apoios inerente às figuras rítmicas, pretendemos explicitar qual o pé que realiza cada apoio. Assim, as figuras com a haste para cima correspondem ao pé direito e as figuras com a haste para baixo correspondem ao pé esquerdo. O sinal de repetição é utilizado sempre que a repetição da estrutura rítmica implica uma inversão dos apoios – isto é, numa primeira vez realiza-se o motivo ou frase rítmica de acordo com o que está escrito e, numa segunda vez, haverá a necessidade de iniciar a estrutura rítmica com o pé contrário (ao pé direito corresponderá o pé esquerdo e vice-versa).

Incluem-se também indicações intensivas correspondentes aos casos em que se realize uma acentuação rítmica (apoiando-se o pé com maior intensidade) ou um salto sobre um dos pés de apoio (*hop*). Sempre que um dos pés fique em suspensão (sem que toque no solo) a figura rítmica é indicada entre parêntesis.

Motivos rítmico-motores associados a coreografias tradicionais (iniciação)	
<p><i>Setnja</i> [Sérvia] 2/4</p>	<p><i>Bourrée de 2 tempos</i> [França] 2/2</p>
<p><i>Malhão</i> [Minho] 2/4 (passo base)</p>	<p><i>Kolomeika</i> [Ucrânia] 4/4 (motivo a)</p>
<p><i>Polka Piké</i> [Áustria] 2/4</p>	<p><i>Avant-deux</i> [Poitou] 4/4</p>
<p><i>Alunelul</i> [Roménia] 2/4 (motivo a)</p>	<p><i>Sbrando</i> [Itália] 4/4 (motivo a)</p>
<p><i>Sbrando</i> [Itália] 4/4 (motivo b)</p>	<p><i>Hentar Dro</i> [Bretanha] 4/4 + 2/4 e <i>Romanela</i> [Macedónia]</p>
<p><i>An Dro</i> [Bretanha] 4/4 e <i>Gavotte d'Avant</i> [Bretanha]</p>	

Frases rítmico-motoras associadas a coreografias tradicionais (iniciação)	
<p><i>Chapelloise</i> [França] 4/4 (frase a) e <i>Circulo</i> [Inglaterra] (frase a) e <i>Serjaza</i> [Estónia] (frase b)</p>	
<p><i>Lyliano Mame</i> [Bulgária] 7/4 (3/4 + 2/4 + 2/4) (frase a)</p>	<p><i>Circulo</i> [Inglaterra] 4/4 (variante frase a)</p>
<p><i>Man'avu</i> [Israel] 4/4 (frase a)</p>	
<p><i>Misirlou</i> [Grécia] 4/4</p>	
<p><i>Gavotte Bigouden</i> [Bretanha] 4/4</p>	<p><i>Xoca</i> [Galiza] 3/4 (um punto ou passo)</p>



Proposta de padrões rítmico-motores coreográficos (pós-iniciação)

No seguimento da contextualização realizada para as propostas anteriores, considera-se de seguida um repertório de motivos e frases cuja estrutura rítmica coreográfica inclui elementos de maior complexidade e, por isso, mais adequado a crianças com maior índice de maturação e desenvolvimento rítmico-motor.

As estruturas rítmicas anteriormente apresentadas cuja realização coreográfica não se revele adequada para as idades de jardim-de-infância poderão, agora, ser concretizadas,

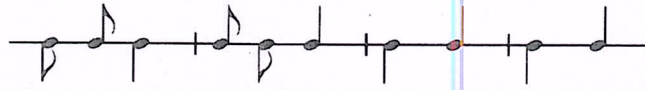
dando-se continuidade a um processo de trabalho já iniciado e desenvolvendo-se a destreza rítmica com níveis de eficiência motora mais conseguida. Será ainda adequado recuperar repertório anterior e realizá-lo com variantes coreográficas e rítmicas mais exigentes, pois é comum encontrar-se danças que, partindo de um passo base, desenvolvem outros passos que os dançarinos poderão utilizar segundo combinações pessoais.

Consideramos que as estruturas rítmicas e coreográficas agora apresentadas se situam num nível de dificuldade adequado a crianças a partir dos sete anos de idade (com base no pressuposto de que essas crianças tenham já um historial de práticas idênticas em música e movimento).

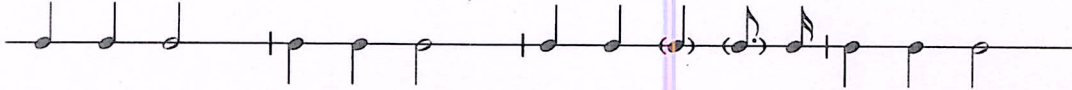
Motivos rítmico-motores associados a coreografias tradicionais (pós-iniciação)	
<i>Valsa da Mota</i> (Dinamarca) 3/4 (motivo a) 	<i>Circulo</i> (Inglaterra) 4/4 (motivo b)
<i>Sete Saltos</i> (Pais Basco) 4/4 (motivo a) 	<i>Sete Saltos</i> (Pais Basco) 4/4 (motivo b)
<i>Sete Saltos</i> (Pais Basco) 4/4 (motivo c) 	<i>Vira</i> (Minho) 3/8
<i>Paskak</i> (Sérvia) 2/4 (motivo a) 	<i>Paskak</i> (Sérvia) 2/4 (motivo b)
<i>Katamsika</i> (Ucrânia) 4/4 (motivo b) 	

Frases ritmo-motoras associadas a coreografias tradicionais (pós-iniciação)

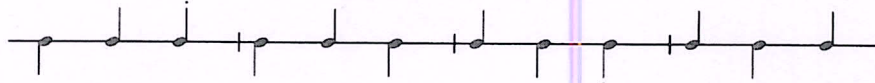
Schottische (Alemanha) 2/4 e *Chapelloise* (França) (frase b) e *Serjoza* (Estónia) (em 4/4, frase a)



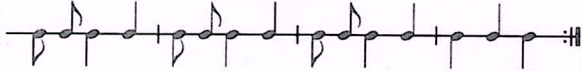
Pas d'Été de Médoeux (Poitou) 4/4 (frase a)



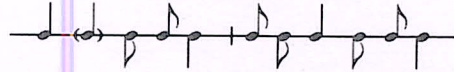
Mazurka (Polónia) 3/4 (passo base)



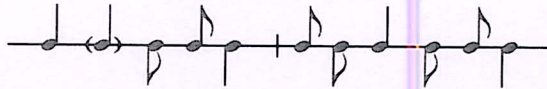
Schottische Impair (França) 3/4



Suite de Meraichines (Poitou) 4/4



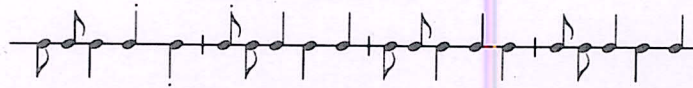
Alunelui (Roménia) 2/4 (frase b)



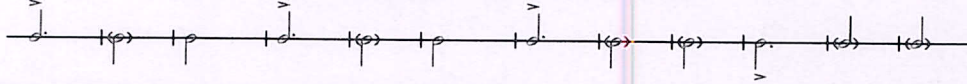
Mardi Gras (Poitou) 4/4



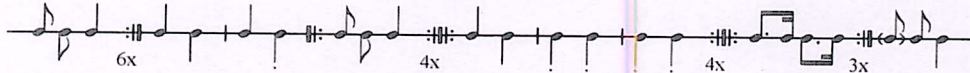
Carnaval de Lantz (Pais Basco) 4/4 (frase a)



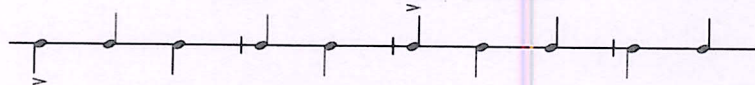
Lyliano Mame (Bulgária) 7/4 (3/4 + 2/4 + 2/4) (frase b)



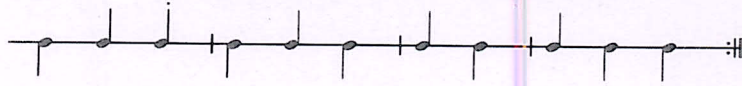
Jo-Jan (Arménia) 2/4



Valsa de 5 tempos 3/4 + 2/4 (passo base)



Mazurka de 11 tempos 3/4 + 3/4 + 2/4 + 3/4 (passo base)





Associação Portuguesa
de Educação Física

Sistematização de variáveis que podem influir na percepção e concretização rítmico-motora

Sendo a estrutura rítmico-motora o elemento-chave para a realização das propostas de abordagem didática que apresentaremos, é necessário equacionar também o efeito da presença de outros elementos de movimento enquanto potenciais **factores de contaminação rítmica**.

Concretizando esta ideia com um exemplo prático, tomemos como referência as danças *An Dro* e *Gavotte d'Avant*. Ambas apresentam exactamente os mesmos motivos rítmicos em compasso quaternário simples, têm a mesma estrutura de apoio/suspensão dos pés, podem ser interpretadas com o mesmo andamento (médio-lento) e são realizadas numa formação espacial em linha e com contacto ao nível dos braços. No entanto, são danças de "aparência" completamente diversa quando observadas na sua componente visual, sobretudo em termos de gestos técnicos e de desenho espacial realizado pelas deslocções dos dançarinos – ou seja, diferem precisamente no elemento que mais se evidencia para quem está a aprender uma dança.

Independentemente de qual das danças pode ser de realização mais complexa, importa registar que o desafio rítmico é exactamente o mesmo, ainda que adquira contornos de movimento que, numa primeira leitura, possam eclipsar esse facto, transformando dois estímulos idênticos em estímulos (aparentemente) mais ou menos "difíceis" e interferindo na capacidade/nível de realização motora de um mesmo motivo rítmico.

Por outro lado, em termos práticos, e uma vez aprendida a estrutura rítmica de uma destas danças, a aprendizagem da que for ensinada em segundo lugar poderá decorrer de forma muito mais fluida, rápida ou "fácil" – sobretudo se se criar a consciência de que o motivo rítmico é o mesmo, variando apenas no que se refere aos gestos técnicos utilizados na sua concretização.

Considerando, assim, que determinadas componentes específicas do movimento coreografado podem ter influência quer na percepção rítmica auditiva e visual quer na concretização motora do motivo ou frase rítmica – tornando complexa a realização de ritmos simples ou intuitiva a realização de um ritmo mais elaborado; bem como conferindo diferentes níveis de dificuldade a um mesmo ritmo, para a escolha de repertório deve ser ponderada a interferência das variáveis que de seguida se apresentam sem ordenação pre-estabelecida.

Variáveis que, numa coreografia, podem influir na percepção rítmica auditiva-visual e na concretização rítmico-motora	
<ul style="list-style-type: none">• Acentuação dos apoios (simétrico ou assimétrico, par ou ímpar).• Amplitude das acções motoras.• Formas de transição entre diferentes acções motoras.• Ausência de apoios (quando os pés não tocam no solo, realizando o desenho rítmico em suspensão).• Direcções do movimento (frente, trás, diagonal, esquerda, direita).• Trajectórias do movimento (rectilínea, curva...).• Estruturas de alternância e de repetição de apoios (pés).• Formas de apoio no solo (planta do pé, calcanhar, meia ponta, ponta do pé, joelho).• Formação espacial da coreografia (coluna, roda, fila, quadrilha, solo...).• Gestos técnicos e/ou expressivos (de mímica, de estilo, associados a uma cultura).• Quantidade e diversidade de motivos ou de frases da estrutura rítmica coreográfica (repetição ou contraste).	<ul style="list-style-type: none">• Quantidade e diversidade de secções rítmicas e/ou coreográficas diferentes (repetição ou contraste).• Existência de batimentos rítmicos corporais durante a dança (percussão corporal).• Relação direta ou em contraponto entre o movimento e a música.• Rotacões e balanços (quantidade e velocidade).• Saltos e flexões (quantidade e intensidade).• Tipo de comunicação visual entre os dançarinos (lado, frente, costas...).• Número de variantes (nuances) rítmicas para o mesmo motivo rítmico base.• Velocidade da realização das acções motoras (andamentos musicais muito lentos ou muito rápidos, com alterações súbitas ou flutuantes).• Formas de contacto físico entre os dançarinos (sem contacto, mãos, braços...).• Formas de relação social (com o par, sozinho, com troca de par...).• Progressões (sem progressão, sentido inverso, sentido directo).

Proposta de progressão para variáveis de espaço

De forma mais específica para fatores ao nível da estrutura espacial e da interacção social, podem ser consideradas variáveis coreográficas que interfiram na eficácia com que a criança percebe e concretiza os elementos rítmicos de uma dança – componentes que exigem diferentes capacidades de orientação no espaço, de memória cinestésica e de disponibilidade motora na relação com as outras crianças.

Por exemplo, as danças *Sete Saltos* ou *Pas d'Été de Médoeux* são de realização individual e sem contacto físico, enquanto que nas danças *Serjoza* ou *Alunelul* as crianças têm de se relacionar entre si com contacto ao nível das mãos ou dos ombros, o que pode condicionar o fluxo do movimento. Em termos espaciais, no caso da *Valsa da Mota* a criança pode utilizar o espaço de forma livre e despreocupada, enquanto que no *Círculo* ou na *Serjoza* terá de respeitar a estrutura espacial definida pela coreografia.

Sugere-se de seguida uma progressão de variáveis de espaço, salientando-se que uma dança de fácil concretização espacial pode, no entanto, exigir o domínio de uma estrutura rítmica motora complexa e vice-versa.

Progressão de variáveis de espaço que podem interferir na percepção e na concretização rítmico-motora
a) danças individuais sem contacto, sem deslocação e com deslocação (sem formação espacial específica; ou em coluna, em linha, em fila, em roda);
b) danças em linha (evoluindo em diferentes direcções com trajectórias em linhas curvas), com contacto, sem diferenciação de papéis entre os dançarinos;
c) danças em meia-lua ou em roda fechada, sem diferenciação de papéis;
d) danças em corredor (duas filas frente a frente), em roda fechada ou em quadilha, com pares fixos e papéis diferenciados;
e) danças com troca de pares;
f) danças de pares individualizados (sem contacto e com contacto);
g) danças com outros tipos de formação espacial ou formações mistas.

Proposta para aferição do desempenho rítmico-motor em situação de dança

No intuito de seleccionar os recursos adequados, de programar as actividades e estratégias mais pertinentes para o público-alvo, assim como de delinear intenções educativas que prevejam uma possível mudança de comportamentos rítmicos e de movimento, será útil promover situações práticas e recorrer a instrumentos de observação que permitam aferir:

- as competências iniciais dos participantes, ou seja, os seus desempenhos nos domínios do ritmo motor e do movimento corporal (**diagnóstico** de necessidades e prognóstico de níveis de realização e/ou de desenvolvimento);
- os **resultados intermédios** da implementação das

actividades de movimento, numa fase correspondente ao fim do primeiro terço da intervenção (para, se necessário, redireccionar o plano de intervenção ou redefinir os objetivos);

- as **aquisições rítmicas** motoras e de dança (e sua relação com a prática sistemática do repertório tradicional seleccionado) após concluído o plano de actividades;
- a **utilização autónoma** de conceitos base referentes à dança e ao ritmo motor (de acordo com as idades dos participantes) e, no caso de formação de professores, o **nível de adaptação** a diversos contextos de acção, com carácter pessoal ou educativo.

As aferições de diagnóstico/prognóstico do nível de performance de movimento – constituindo possíveis indicadores de desenvolvimento ou de aquisição de competências rítmico-motoras – poderão ser operacionalizadas sob a forma de um conjunto de actividades



Associação Portuguesa
de Educação Física

em grande grupo que incluam, por um lado, acções de movimento que mobilizem implicitamente a realização rítmica motora e, por outro lado, acções explícitas de realização de ritmo corporal (percussão).

Nesse sentido, sugerimos uma progressão de atividades rítmicas e de movimento que temos vindo a utilizar, adaptável a contextos de jardim-de-infância e de 1.º ciclo, bem

como a adultos, e para a qual apresentamos também os respetivos indicadores de observação/análise. Dependendo dos contextos, as atividades devem ser apresentadas com maior ou menor desenvolvimento, segundo uma variedade de situações que prevejam diversos níveis de ludicidade e de jogo. Em todo o caso, não deverão ser apresentados enquanto exercícios de realização técnica ou de testagem.

Progressão de atividades para aferição do nível de performance rítmico-motora
<ol style="list-style-type: none">1. [CD] Caminhar livremente na pulsação da música (diferentes andamentos).2. [CD] Realizar acções motoras livres procurando sincronizar o movimento com a música (diferentes compassos).3. [CD] Deslocar-se mobilizando diferentes comportamentos rítmicos em função dos suportes musicais (diferentes padrões e frases rítmicas).4. Reproduzir um conjunto de frases rítmicas com diversas partes do corpo (coordenação motora, percepção e memória rítmica).5. [CD] Imitar o professor na realização de uma sequência de acções motoras base e de elementos coreográficos com diversos graus de complexidade.6. [CD] Em grupos, criar uma sequência coreográfica para uma música com duas secções de 32 pulsações cada (a partir de idades de 1.º ciclo).
Nota: Os recursos musicais serão diferentes para cada momento de aferição (inicial, intermédio ou final), mantendo-se no entanto constantes as mesmas possibilidades rítmicas e motoras.
Indicadores de observação
<ul style="list-style-type: none">• Amplitude de movimentos.• Coordenação rítmica e motora (segmentação corporal).• Sincronia entre o ritmo dos elementos coreográficos e o ritmo musical (relação música-dança).• Orientação espacial (direcções, trajectórias e níveis).• Transições de movimento e/ou ritmo.• Fluidez rítmica no movimento.• Foco das acções motoras e equilíbrio.• Expressão e estilo.• Postura individual e coletiva.

Estratégias de desenvolvimento rítmico em atividades de dança tradicional

A conceção das estratégias que se sugerem como forma de implementar positivamente atividades de dança tradicional assentou nas seguintes premissas:

a) o desenvolvimento de componentes de dança e de ritmo motor (separação fictícia considerando que uma é condição da outra e vice-versa), será proporcional ao nível

de concretização de atividades orientadas para a mobilização interligada dessas duas categorias de desenvolvimento pessoal;

b) as atividades serão tanto mais eficazes na estruturação de referenciais de movimento e de ritmo motor quanto se recorrer a uma sequência didática adequada, a uma correcta exemplificação prática e a procedimentos de envolvimento contextual.

Uma boa estratégia de ensino deverá proporcionar sempre a possibilidade de diversificar a forma de abordagem e de implementação de uma atividade – neste caso, os caminhos nunca estarão completos nem serão suficientes os mapas.

Caso se considere a pertinência do desenvolvimento da

inteligência cinestésica e da inteligência musical referidas por Gardner (1983), torna-se necessário reflectir acerca da especificidade dessas estruturas de pensamento e acção, mediante as quais a criança pode perceber a realidade, construir conceitos e adquirir competências musicais e de movimento. Esses procedimentos fundem-se numa inteligência sensível-corpórea sempre que entre música e dança se estabelece uma união tão forte que da ausência de uma resulta o empobrecimento da outra – o que será mais catalizador no *Vira*, a dança ou a música? – ou, noutra perspectiva, quando se intui, através de processos psico-corporais, que é natural realizar determinados movimentos para uma música mas não o é para outra, ainda que ambas tenham o mesmo compasso e frases com idêntico número de pulsações (como, por exemplo, no *Andro* e na *Bourrée de 2 tempos*).

A utilização de estratégias de ensino centradas na contagem dos passos ou na explicação das direcções e trajectórias do movimento, dos gestos técnicos ou da disposição dos dançarinos no espaço, sem uma prévia e despreocupada vivência musical e motora – forma mais informal de organizar pontos de referência cinestésica para uma posterior aprendizagem estrutural –, poderá ser um procedimento pouco eficaz e pouco gratificante (sobretudo se os destinatários são inexperientes e caso se pretenda um nível elevado de desempenho técnico e expressivo-comunicacional)¹³. Exemplificando – interiorizar a frase musical e de movimento nos seus elementos de ataque e repouso (respiração frásica) será, a longo prazo, mais significativo para os dançarinos do que apenas memorizarem que a frase tem oito passos.

Se considerarmos que escutamos de maneira diferente (individualmente) porque nos relacionamos de modo diferente com a música (traços de personalidade, experiências pessoais), será pertinente promover a escuta vivencial de diferentes parâmetros da música em paralelo com o ensino coreográfico da respetiva dança, o que ultrapassa a mera contagem de tempos.

Ainda assim, recorrer a processos de ensino baseados na contagem de passos poderá ser uma forma rápida de ensinar uma dança a um grupo numeroso de indivíduos, num curto espaço de tempo. Dar referências em relação à quantidade de passos por frase será também importante

¹³ Esta é uma questão pertinente com que frequentemente nos confrontamos em contextos educativos formais e informais. Talvez pela urgência de "ensinar" (ou pela insuficiente reflexão metodológica), parece ser mais intuitivo, fácil ou imediato "explicar" a dança – agir através do pensamento – do que fazer vivenciar a dança numa apreensão através do corpo, da audição, da relação com o outro – agir através dos sentidos.

não só como processo correctivo de imprecisões mas, sobretudo, para ajudar a estruturar a memória motora de curto prazo (imitação) e a memória comportamental de longo prazo (automatizada). Mas quando utilizada por sistema, essa abordagem ao número de passos não se adequará ao desenvolvimento de capacidades de interpretação no que se refere à fluência do movimento em diálogo com a música, à expressividade do corpo resultante da respiração das frases de movimento (relação entre impulsos e repousos), à sincronização rítmica com a música e, também, com os demais participantes da dança (sobretudo se a coreografia envolve contacto físico, se a estrutura de direcções é complexa ou se há necessidade de efectuar trocas de par), nem à promoção de autonomia (na audição analítica, na realização motora, na resolução de enganos) e à capacidade de auto-formação. Em suma – para promover interpretações de excelência em dança têm de se utilizar metodologias de ensino que privilegiem a excelência na aprendizagem.

Ensinar com base na contagem de passos poderá, também, estar na origem de erros ou confusões rítmicas, como, por exemplo, entre os apoios do motivo rítmico da *Valsa* (de compasso ternário, em que se contam três apoios) e os apoios do primeiro motivo rítmico da *Schottische* (de compasso binário, mas em que também se contam três apoios). Ou seja, os dois motivos rítmicos têm o mesmo número de apoios (igual quantidade), mas distinguem-se quanto à acentuação e à duração (diferentes qualidades), ainda que isso não seja claramente perceptível por praticantes inexperientes.

Poderá acontecer ainda que, sendo muita a preocupação em contar para não haver erros nos passos, não se dê atenção à escuta da música (sobretudo se é gravada) e ocorram desfasamentos (flutuações de sincronia) entre a componente coreográfica (motora) e a componente musical (sonora). Nesses casos, talvez a não sincronização rítmica se deva não tanto a dificuldades de realização motora da criança mas, sobretudo, aos enfoques desviantes das metodologias utilizadas no processo de ensino da dança.

Noutra perspectiva, a apreensão incorrecta ou pouco clara da estrutura rítmica de uma dança constituirá uma dificuldade acrescida caso quem aprenda venha posteriormente a assumir o papel de professor e pretenda ensinar essa ou outras danças.

Porque a metodologia de ensino constitui um importante fator para o sucesso da concretização das atividades e do desenvolvimento de competências musicais, propõe-se uma sequência de estratégias para abordagem ao ritmo



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica

em atividades de danças de tradição, focando elementos musicais e/ou coreográficos específicos.

As progressões previstas para as estratégias obedecem a uma lógica sequencial de experiência, consciencialização, aplicação e integração de componentes rítmicas e de movimento, possíveis de adequar às diferentes características de cada dança tradicional, pretendendo-se que sejam diversificadas e facilitadoras da aprendizagem. Estão, ainda, organizadas por fases com diferentes intenções de abordagem ao desenvolvimento da competência rítmica perceptivo-motora e de aprendizagem coreográfica. A indicação [CD] surge sempre que se prevê que a atividade seja realizada em simultâneo com a audição de música gravada (a da dança em causa ou outra adequada), sendo que o recurso a gravações é uma mais-valia para professores que não dominam a interpretação instrumental, para além de o professor ficar disponível para apoiar ativamente as crianças.

Salientamos que, embora consideremos uma progressão para as acções em termos de exigência ou complexidade (sempre relativas), não fazemos uma separação clara entre acções previstas para crianças em idade pré-escolar ou para crianças do 1.º e do 2.º ciclos, uma vez que determinada faixa etária não será necessariamente indicativa de um grau determinado de desenvolvimento musical. Assim – dependendo das características individuais de cada criança (personalidade), da maturação física (aquisições motoras), do tipo de estimulação musical e motora decorrente do ambiente em que se insere (experiências sócio-culturais) ou do percurso educativo formal –, crianças com mais idade podem apresentar menor nível de competência musical que crianças com menos idade, ou vice-versa.

Porque os níveis de desenvolvimento musical não estão relacionados diretamente com a idade, as crianças de 1.º ciclo deverão continuar a vivenciar as experiências rítmico-motoras propostas para as acções iniciais, enquanto forma de dar resposta às necessidades de crianças com níveis de aquisição rítmica menos desenvolvidos e a consolidar as aquisições das restantes crianças.

a) Percepção global de música (andamento e forma musical)

1. [CD] Marcar os tempos fortes do compasso com palmas (ou com outros timbres corporais).
2. [CD] Caminhar em círculo ou no espaço livre,

sincronizando progressivamente os passos com a pulsação da música (andamento); com os tempos fortes dos compassos; com a divisão binária ou ternária da pulsação.

3. [CD] Alternar acções motoras básicas e/ou qualidades de movimento de acordo com a alternância de secções musicais ou de andamentos da música.

4. [CD] Alternar acções motoras básicas e/ou qualidades de movimento de acordo com a alternância de frases ou de motivos musicais.

5. [CD] Deslocar-se individualmente (segundo indicações dadas) durante uma frase da música e permanecer em posição estática durante a frase seguinte (estruturar a noção do tamanho das frases, da repetição de frases iguais e da alternância de frases diferentes; promover a escuta focada).

b) Percepção de motivos e frases rítmicas (estrutura musical e estrutura coreográfica)

6. Executar os motivos base da estrutura rítmica coreográfica utilizando diferentes sílabas (“iam-pam-pam”, por exemplo), primeiro fazendo eco do professor e, depois, em ostinato.

7. Sem produzir som, realizar os motivos rítmicos com movimentos de diversas partes do corpo (gesto), isoladas ou em sequência, seguindo o modelo do adulto e, posteriormente, de uma criança.

8. Realizar os motivos rítmicos com batimento de palmas, juntando-os depois em frases rítmicas.

9. Com ou sem [CD], percutir as frases rítmicas com objectos sonoros (pauzinhos chineses, por exemplo).

10. Com ou sem [CD], realizar as frases rítmicas com diferentes combinações de timbres corporais, em ostinato (percussão corporal).

11. Realizar a frase rítmica em dois grupos de alunos: o 2.º grupo faz eco do 1.º grupo; um grupo faz o 1.º motivo e o outro responde com o 2.º motivo; ambos os grupos fazem os respetivos motivos rítmicos em simultâneo (polirritmia).

12. Com ou sem [CD], realizar as atividades referidas no item anterior, deslocando-se na pulsação e, simultaneamente, percutindo a frase rítmica; deslocar-se segundo a frase rítmica e, simultaneamente, percutir a pulsação. Formar duas colunas e combinar acções motoras para deslocamento respeitando a estrutura rítmica da frase.

13. Com ou sem [CD], realizar cânones com diferentes

entradas (em duas, três ou quatro partes), utilizando percussão corporal ou percutindo objectos sonoros; permanecendo no lugar ou fazendo deslocações.

c) Realização de motivos / frases rítmicas com os pés¹⁴

14. Vocalizar com uma sílaba ("lai", "zi") as frases da melodia (para as melodias cujo ritmo tenha uma correspondência mais direta com a estrutura rítmica da dança).

15. Percutir o motivo ou frase rítmica com os pés (com ou sem alternância dos apoios, permanecendo no lugar) enquanto vocaliza a melodia e, depois, sem vocalizar a melodia.

16. Deslocar-se mantendo a estrutura do motivo ou frase rítmica, explorando possibilidades de diversas direcções, trajectórias e acções corporais.

17. Sem e com [CD], realizar a frase rítmica com formações coletivas em roda aberta, em roda fechada ou em corredor, segundo diferentes direcções (em frente e recuando).

18. Sem e com [CD], em dois grupos, enquanto o 1.º se desloca (direcções individuais), o 2.º realiza simultaneamente a frase rítmica com palmas ou objectos sonoros; alternar os dois grupos entre deslocação e posição estática (durante quatro frases, duas frases, uma frase).

19. Sem e com [CD], mantendo a frase rítmica, deslocar-se em pares ou em quartetos (primeiro sem contacto, depois com diferentes formas de contacto), respeitando uma direcção, um tipo de acção motora e uma formação espacial criadas por cada grupo.

20. Sem e com [CD], realizar a frase rítmica com formações em fila e em linha e segundo diferentes direcções (na diagonal, lateralmente, em linhas onduladas).

21. Sem e com [CD], em grande grupo, estruturar uma sequência de direcções e de acções motoras que respeite o ritmo a realizar com os pés e permita interpretar um

¹⁴ Chama-se a atenção para o facto de a estrutura rítmica de uma dança se concretizar, sobretudo, pela distribuição dos elementos rítmicos no espaço (através da sequência de apoios dos pés). Assim, realizam-se desenhos rítmicos no solo com combinações de direcções e de gestos técnicos mais ou menos complexos. Para isso, torna-se relevante a capacidade de antecipação das acções rítmicas e de realização do fraseado rítmico com os pés (com repetição de apoios ou com alternância direita-esquerda, quer no lugar quer com deslocações), situações em que o apoio musical se torna fundamental – quer seja através de música gravada, do fraseado rítmico interpretado pelo professor vocalmente ou num instrumento de percussão e, numa fase mais avançada, recorrendo às memórias rítmicas individuais associadas à melodia de uma peça instrumental ou a padrões motores específicos.

cânone de movimento¹⁵ com duas, três ou quatro entradas sucessivas; e estruturar uma forma de terminar o cânone (cada um na sua vez pela ordem inversa ao início; repetindo o último motivo até todos estarem a fazer o mesmo; terminando todos ao mesmo tempo mas em partes diferentes da frase rítmica).

d) "Visualização" do ritmo e interpretação corporal¹⁶

22. Construção e/ou análise de partituras não convencionais para as estruturas rítmicas dos motivos e das frases (fazendo grafismos simples para a duração do som, sequenciando diferentes objectos...).

23. Interpretação rítmica com percussão corporal combinando diferentes timbres (mãos, pernas, pés...), segundo diferentes organizações formais, sem e com deslocação no espaço, individualmente e em coletivo.

24. Realização de diversas atividades que promovam a consciência rítmica durante a interpretação corporal (ditado visual, descoberta de erro, utilização de motivos rítmicos para composição de novas sequências...).

e) Trabalho criativo de ritmo e de movimento¹⁷

25. Mantendo as características rítmicas do motivo ou da frase dada (por exemplo, os dois motivos rítmicos da frase da *Schottische*), criar sequências de movimento explorando as acções corporais básicas e as qualidades de movimento (sobretudo em termos de espaço) definidas por Laban; individualmente, a pares e em quartetos.

f) Estruturação dos elementos coreográficos da dança

26. Aperfeiçoar o início (impulso) e o final (repouso) da frase rítmica e de movimento, bem como as acções motoras mobilizadas na dança.

27. Realizar a frase rítmica segundo a formação espacial da coreografia e explorando o(s) tipo(s) de relação social inerente(s) à dança.

28. Introduzir e/ou aperfeiçoar os gestos técnicos,

¹⁵ A realização de cânones (ainda que sejam uma estrutura que não surge nas danças tradicionais) permite à criança adquirir autonomia na realização individualizada do ritmo e, em simultâneo, entrar em diálogo com os colegas.

¹⁶ As atividades propostas nas alíneas d) e e) têm estruturas sequenciais mais detalhadas que, por motivos de síntese, não apresentamos.

¹⁷ Numa ampliação da abordagem ao ritmo motor perspetiva-se também a realização de atividades com instrumentos musicais de pequena percussão com altura indefinida e/ou definida, possíveis de realizar em qualquer uma das seis fases de trabalho, mas sempre depois da vivência rítmica com o corpo.



Associação dos Professores
de Música e Dança

o estilo (associado à cultura de origem da dança, como a postura ou a amplitude dos movimentos) e especificidades inerentes a cada coreografia.

Pensar a formação de professores... continuar a música e a dança

No contexto da obra didática de artistas e pedagogos ativos em diferentes momentos do século XX – Günther (1963, 1990), Willems (1970, s.d.), Orff (1978), Haselbach (1978a, 1978b, 1989, 2006), Goodkin (2002) ou Jaques-Dalcroze (em Bachmann, 1998) – a relação uma entre música e movimento adquiriu uma dimensão educativa consolidada pela prática e pela aceitação dos seus princípios orientadores, o que constituiu um marco de mudança no panorama conceptual do ensino musical de crianças e jovens. Criadas as condições propícias para uma maior abertura a práticas inovadoras, experimentaram-se modelos ativos de maior intervenção ao nível do corpo e processos de improvisação e criação de movimento enquanto fatores decisivos do desenvolvimento musical na infância.

Com as reflexões e as propostas de atividades de desenvolvimento rítmico-motor agora apresentadas procurámos valorizar esses contributos, não só ao nível do trabalho musical com crianças mas também na formação de profissionais de educação.

A formação pessoal e profissional de educadores e professores, ainda que sempre incompleta e em processo contínuo ao longo da vida, deverá ser o mais abrangente possível desde a formação inicial, incentivando-se sobretudo a necessidade de práticas didáticas e artísticas de qualidade – porque as crianças, sendo muitas e diferentes, exigem muitos e diferentes saberes. Ser educador ou professor é uma atividade complexa, exigente e de enorme responsabilidade. Durante anos no exercício da profissão, centenas de crianças serão alvo da acção de cada educador ou professor, com contributos mais ou menos positivos, com maior ou menor alcance, ampliadores ou limitadores do desenvolvimento equilibrado das potencialidades musicais e de movimento de cada criança.

Reflectir sobre a importância de “saber fazer bem” para além de meramente “fazer” constitui um fator decisivo para que o educador se preocupe em diversificar, aprofundar e

sistematizar conhecimentos. Dessa forma, poderá estruturar uma intervenção de carácter educativo e formativo, neste caso em áreas artísticas, caracterizada pela adequação de conteúdos, pela progressão didática (metodologias de ensino, atividades, estratégias e recursos) e pela previsibilidade de desenvolvimento de competências em música e dança (intencionalidade educativa e avaliação).

Assim, para uma intervenção educativa de sucesso, para além dos conhecimentos teórico e didático em música e dança, é imperativo que o professor domine competências práticas – nomeadamente no que se refere ao controle das possibilidades expressivas do seu corpo; à capacidade de sincronização rítmica motora com a música (gravada ou cantada); à coordenação rítmica corporal na realização de ritmos (com mãos e pés, por exemplo, em simultâneo ou alternado); à variação de acentuações rítmicas e de andamentos; à concretização de motivos rítmicos associados a deslocações no espaço (como acontece na realização de danças tradicionais); ou à compreensão das relações temporais dos fenómenos rítmicos, relacionando-os com as manifestações de movimento no espaço.

O nível de autonomia do educador em cada uma dessas competências terá reflexos na sua atitude assertiva e criativa (ao planificar atividades), na correcção de realização rítmica (enquanto modelo de referência) ou na expressividade das acções motoras quando em situação educativa (dimensão artística do ensino).

Será necessário, também, que desenvolva um quadro amplo de referências culturais acerca dos mundos da dança e da música – dimensões históricas, comunitárias, artísticas, étnicas ou estéticas –, o que contribuirá para a formação do gosto, da capacidade de análise ou do posicionamento crítico (o seu e o dos públicos com quem contacta) e para a implementação de práticas contextualizadas.

Mais do que realizar conjuntos de tarefas pontuais, ilustrativas, desarticuladas, superficiais ou fechadas em si mesmas, o professor deverá ter uma visão a longo prazo que direcione a criança para o desenvolvimento de competências concretas, preocupando-se em desenvolver uma acção educativa bem estruturada, em que adapte, relacione e/ou integre conteúdos de música e dança em função dos contextos educativos reais.

Pela nossa experiência, atender às componentes rítmicas do movimento/dança – evidenciando os seus elementos orgânicos (temporais e intensivos), a sua relação com as estruturas coreográficas, os níveis de dificuldade motora que

desafiam a coordenação de todo o corpo (e não apenas dos pés) ou a sincronização rítmica que deve acontecer entre o corpo e a música – contribuirá para uma percepção e um desempenho rítmico-motor e coreográfico de nível superior.

A vivência dessas estruturas rítmicas musicais e coreográficas (motivos e frases) – que serão tão mais diversificadas quanto forem as tradições de diferentes culturas, com outros ritmos de estrutura musical e coreográfica, outra relação motora no diálogo música-movimento – exercerá um efeito positivo no desenvolvimento das competências de realização rítmica e de movimento num público maioritariamente sem hábitos ou com poucos hábitos de prática de dança.

A prática regular de danças tradicionais, suportada por estratégias coerentes com base em modelos de aprendizagem ativos, diversificados e adequados às características de cada coreografia – com particular realce para os fatores rítmico-motores –, contribuirá ainda para a estruturação de referenciais culturais e para a impregnação de princípios valorativos, com reflexos positivos de ordem prática e conceptual na formação rítmica global de crianças em contextos diversificados.

O tempo de se ser criança não volta a acontecer – esse tempo fugaz deveria ser sempre bem aproveitado, porque uma oportunidade de aprendizagem desperdiçada é como a flor de uma árvore arrancada pela força do vento e não cumprida na promessa de fruto.



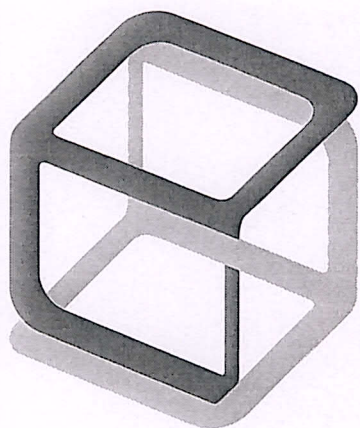
Associação Portuguesa
de Investigação em Música

Referências Bibliográficas

- Bachmann, M. L. (1998). *La ritmica Jaques-Dalcroze – Una educación por la música y para la música*. Madrid: Pirámide.
- Duncan, I. (2003). *El arte de la danza y otros escritos*. Madrid: Akal.
- Fraisse, P. (1982). "Rhythm and tempo", em D. Deutsch (Ed.), *The psychology of music*. New York: Academic Press, 149-181.
- Fraisse, P. & Oléron, G. (1954). "La structuration intensive des rythmes" em *L'Année Psychologique*, 54 (1), 35-52.
- Gardner, H. (1983). *Frames of the mind*. New York: Basic Books.
- Glover, J. & Young, S. (1999). *Primary music: Later years*. London: The Falmer Press.
- Goodkin, D. (2002). *Play, sing & dance, an introduction to Orff-Schulwerk*. New York: Schott.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (GIA Publications, 1980).
- Günther, D. (1963). "Elemental dance" em W. Thomas & W. Gotze (Eds.), *Orff-Institute year-book 1962*. Mainz: Schott Music, 36-40.
- Günther, D. (1990). "Why dance education?" em V. Preston-Dunlop & S. Lahusen (Eds.), *Schriftanz*. London: Dance Books, 50-53.
- Hargreaves, D. (1996). "The developmental psychology of music – Scope and aims" em G. Spruce (Ed.), *Teaching music*. London, New York: Routledge, 49-61.
- Haselbach, B. (1978a). "The role of music in dance education" em *Orff-Schulwerk Informationen*, 22, 5-13.
- Haselbach, B. (1978b). *Dance education – Basic principles and models for Nursery and Primary School*. London: Schott (Verlag, 1971).
- Haselbach, B. (1989). *Dança, improvisação e movimento* (G. A. Silveira, Trad.). Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico (Magnamusic Baton, 1981).
- Haselbach, B. (2006). "La integración del movimiento y la danza y su relación con la música en el Orff-Schulwerk" em *Orff España*, 9, 3-6.
- Laban, R. (1971). *The mastery of movement* (3.ª ed. revised by Lisa Ullmann). London: MacDonald & Evans (MacDonald & Evans, 1950).
- Laban, R. (1975). *Modern educational dance* (3.ª ed. revised by Lisa Ullmann). London: MacDonald & Evans (MacDonald & Evans, 1948).
- Meiners, J. & Schiller, W. (2003). "Dance – Moving beyond steps to ideas" em S. Wright (Ed.), *Children, meaning-making and the arts*. Pearson: Prentice Hall, 91-116.
- Moura, M. (1991). "A estrutura rítmica na dança popular portuguesa. Ensaio de descrição e hierarquização segundo critérios de acentuação e duração" em *Motricidade Humana*, 7 (1/2), 63-82.
- Moura, M. (2004). "Sistematização da dança tradicional portuguesa. Classificação das variáveis coreográficas: espaço, ritmo e gestos técnicos" em *Estudos de Dança*, 7/8, 267-276.
- Noisette, C. (1997). *L'enfant, le geste et le son – Une initiation commune à la musique et à la danse*. Paris: Cité de la musique.
- Orff, C. (1978). *The Schulwerk* (M. Murray, Trad.). New York: Schott Music (Hans Schneider, 1976).
- Philpott, C. (2001). "The body and musical literacy" em C. Philpott & C. Plummeridge (Eds.), *Issues in music teaching*. London, New York: Routledge / Falmer, 79-91.
- Ribas, T. (1982). *Danças Populares Portuguesas*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa - Biblioteca Breve.
- Rodrigues, P. F. (2007). *Dizeres Silenciosos. Expressão Musical – Uma prática em movimento*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, P. F. (2008). "Tradições musicais portuguesas – Na poética da educação e da arte" em *Cadernos de Educação de Infância*, 84, 14-17.
- Rodrigues, P. F. (2010). "Danças de tradição – propostas didáticas de abordagem à música. Contributos para o desenvolvimento rítmico-motor" em A. M. Peres & R. Vieira (Coord.), *Educação, justiça*

e solidariedade na construção da paz. Instituto Politécnico de Leiria / Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia, 135-153.

- Schinca, M. (2002). *Expresión corporal – Técnica y expresión del movimiento.* Barcelona: Praxis.
- Sims, W. L. (1988). "Movement responses of pre-school children, primary grade children, and pre-service classroom teachers to characteristics of musical phrases" em *Psychology of Music*, 16, 110-127.
- Widmer, M. (2003). "Editorial" em *Orff-Schulwerk Informationen*, 70, 3-5.
- Wigman, M. (1966). *The language of dance.* Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.
- Wigman, M. (1975). *The Mary Wigman book – Her writings edited and translated by Walter Sorell.* Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.
- Willems, E. (1970). *As bases psicológicas da educação musical* (Ed. Trad.). Bienne (Suíça): Edições Pro Musica (Presses Universitaires de France, 1956).
- Willems, E. (s.d.). *O ritmo musical e o movimento natural nos cursos de educação musical, caderno n.º 4 C* (A. S. Nunes, Trad.). Lisboa: Valentim de Carvalho.
- Young, S. (1992). "Physical movement: Its place in music education" em *British Journal of Music Education*, 9 (3), 187-194.
- Young, S. (2003). *Music with the under-fours.* London: RoutledgeFalmer.



Revista Portuguesa de Educação Artística

1

[Janeiro-Dezembro] 2011

ISSN: 1647-905X

Dança — Música — Artes Plásticas — Literatura e Teatro — Administração Educacional

Secretaria Regional de Educação e Cultura
Direção Regional de Educação
Gabinete Coordenador de Educação Artística