

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SETOR LITORAL

JEFFERSON RAMOS

**A MÚSICA CORPORAL COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA A
MUSICALIZAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do diploma de Licenciado em Artes, Setor Litoral, da Universidade Federal do Paraná.

Orientação: Prof. Débora Opolski

MATINHOS
2013

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, José e Maria, pelos pais maravilhosos que são.

Pai, você sempre fará parte do meu caminho, onde quer que esteja.

Mãe, obrigado pelo incansável apoio, sem você eu não teria conseguido.

À Tatiana, minha eterna companheira e amiga, por tudo.

À Tatiane, minha irmã, por tudo.

À Mônica Elizabeth, minha grande amiga, *gracias por todo*.

Ao professor Juca Lima, que me apresentou a Música Corporal e, sobretudo, tornou-se um grande amigo.

À professora Débora Opolski, minha orientadora, pelas palavras sempre certas, por me trazer exatamente as referências que me faltavam, e por não deixar de acreditar em mim, mesmo com minhas ausências.

À professora Lúcia Resende, por instigar a constante e incansável busca pela melhora a partir de uma prática reflexiva.

A todos os professores que me acompanharam nessa caminhada.

Aos colegas e amigos da UFPR Litoral.

A todos os meus amigos.

Ao pessoal do GEMC, meus queridos companheiros de batuque.

E a todos os familiares que, desde sempre, tanto me ajudaram.

Esse trabalho não existiria sem a colaboração de vocês.

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de analisar e compreender o processo de aprendizagem musical e o envolvimento do corpo neste processo. Faremos um apanhado sobre a relação entre o corpo e a mente no âmbito da educação e da música, constatando assim a existência de uma dicotomia que chamaremos de “contradição corpo x mente”. Tendo como pressupostos teóricos os Métodos Ativos em Educação Musical, buscaremos demonstrar que corpo e mente são elementos indissociáveis na cognição humana. Por fim, apresentaremos a Música Corporal como uma ferramenta pedagógica que proporciona uma vivência holística, na qual o corpo que ouve e que faz música é também o que aprende música, desenvolvendo assim a musicalidade de cada sujeito.

Palavras chave: Musicalização, Métodos Ativos, Aprendizagem Musical, Educação Sonora, Música corporal.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	04
1. A CONTRADIÇÃO “CORPO x MENTE”.....	06
2. OS MÉTODOS ATIVOS EM EDUCAÇÃO MUSICAL.....	08
2.1. Émile Jacques-Dalcroze.....	10
2.2. Edgar Willems.....	14
2.3. Zoltán Kodály.....	16
2.4. Carl Orff.....	18
2.5. Shinichi Suzuki.....	20
3. A SEGUNDA GERAÇÃO DOS MÉTODOS ATIVOS.....	22
3.1. George Self e John Paynter.....	23
3.2. Murray Schafer e a Educação Sonora.....	24
4. O GRUPO DE ESTUDO DE MÚSICA CORPORAL (GEMC) APRENDENDO- ENSINANDO.....	25
4.1. O que é Música Corporal?.....	26
4.2. Relato de experiência: As ações do GEMC ao longo de dois anos.....	28
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	31
REFERÊNCIAS.....	33

INTRODUÇÃO

Como se explica que tantas pessoas gostem de música e tão poucos entendam de música? Essa é a pergunta que abre o livro “Ideias em Educação Musical”, de Esther Beyer (1999), e é também o nosso ponto de partida neste trabalho.

Beyer (1999) desenvolve esta questão trazendo contribuições que levam a nos depararmos com o que chamaremos de “Contradição Corpo-Mente”. A autora demonstra que a música, embora faça parte do cotidiano, ao mesmo tempo parece ser algo distante da maioria das pessoas. Cria-se a impressão de que música é algo apenas para se usufruir, e não algo para se saber. Formam-se assim dois mundos diferentes de existência da música.

O primeiro é um mundo intuitivo, calcado sobre o sensorial, sobre movimentos corporais. É o mundo no qual a música ocupa uma importante fatia de nossa vida cotidiana, fazendo-se presente quando a ouvimos, quando dançamos, cantamos e tocamos. Já o segundo mundo é o do conhecimento musical, muito mais voltado à teoria, reflexão, apreciação e análise do discurso musical.

Beyer (1999) aponta, então, a problemática do ensino de música, segundo a qual as escolas, mesmo reconhecendo a importância da educação musical, acabam por ensinar, preponderantemente, os princípios da teoria musical e técnica instrumental. Aquele primeiro mundo da música, sensorial e intuitivo é esquecido. Assim, a atividade musical que é contagiante na vida cotidiana dos alunos, pode se tornar enfadonha e cansativa, quando levada ao ambiente escolar. Para a autora, isso é fruto de uma contradição presente não só no mundo da música, mas em grande parte das atividades do mundo ocidental. Uma contradição que tem sido discutida e apontada pelos filósofos como a contradição “corpo-mente”, na qual acredita-se que o que o corpo faz é completamente independente daquilo que a mente pensa.

A seguir, buscaremos contextualizar esta dicotomia que aqui chamamos de contradição “corpo-mente”, a fim de compreender melhor como ela surgiu. Em seguida, traremos uma revisão bibliográfica sobre os Métodos Ativos em educação musical, que se opõem a esta dicotomia e tratam o corpo como o ponto de partida para o aprendizado musical. Por fim, faremos uma abordagem sobre a utilização da Música Corporal como ferramenta pedagógica para a musicalização, suscitando uma reflexão em busca de um novo olhar para o ensino de música.

1. A CONTRADIÇÃO "CORPO-MENTE"

Podemos dizer que a contradição corpo-mente tem sua origem no Império Romano. Se na Grécia Antiga havia uma concepção holística da educação musical que buscava integrar teoria e prática e equilibrar o corpo e a mente, conforme os ideais romanos foram se sobrepondo ao mundo grego, esta concepção igualmente foi ficando empobrecida. Para Beyer (1999) isso pode ser atribuído em grande parte pela importância que o Império Romano dava à formação militar das crianças. A música, por ser vista como algo gerador de sensibilidade, não era compatível com as características de rigidez, disciplina e severidade do militarismo, e poderia desencadear comportamentos indesejáveis aos soldados.

Somente quando a cultura helenística foi sendo absorvida pelos romanos é que a educação musical começou a recuperar seu espaço. No entanto, ainda permanecia a preocupação em manter o equilíbrio da disciplina e do espírito militar. Desta forma, a música passou a ser estudada preponderantemente no plano teórico, desprovida do aspecto prático. É neste contexto que se inicia a cisão entre a “música com a mente” e a “música com o corpo” (BEYER, 1999).

O exemplo do Império Romano demonstra uma clara relação entre corpo e cultura. O trabalho de Pederiva (2005) aborda também esta relação. Segundo esta autora, “o corpo seria o primeiro lugar onde a mão do adulto marca a criança, primeiro espaço onde seriam impostos os limites sociais e psicológicos de determinadas condutas”. (PEDERIVA, 2005, p. 14). A autora ainda aponta o corpo como o emblema onde a cultura poderia inscrever seus signos e brasões.

Crespo (1990, citado por PEDERIVA, 2005, p. 14) relata como se realizou o tratamento corporal em Portugal nos séculos XVIII e XIX. O autor relaciona o desregramento dos corpos com a inexistência de um controle social eficaz e aponta para a busca de uma estratégia de controle dos corpos. A partir daí inicia-se um processo civilizatório do corpo.

A educação passa a ter uma perspectiva utilitária, tendo como objetivo orientar as crianças e os jovens para as tarefas da vida futura. Dentro deste contexto, o corpo estava a serviço dos novos valores da sociedade. (PEDERIVA, 2005).

Ryle (1970, citado por BEYER, 1999, p.11) apresenta-nos a dissociação entre o corpo e a mente e aponta ainda a oposição destes dois elementos. Para ele uma pessoa vive através de duas histórias colaterais. Uma consiste naquilo que acontece no e ao seu corpo. A outra consiste no que acontece no e ao seu espírito. O que acontece na primeira história diz respeito ao mundo físico enquanto que os acontecimentos da segunda história referem-se ao mundo mental. Tal dissociação feita por Ryle, entre corpo e mente, resulta também em dois tipos de conhecimentos distintos: o conhecimento procedural, que se refere a “um conjunto de procedimentos ou ações a serem executadas” e o conhecimento declarativo que, por sua vez, diz respeito ao “conhecimento codificado como um conjunto de fatos ou declarações armazenadas” (Gardner, 1985/1995, citado por BEYER, 1999, p. 13).

O conhecimento procedural se dá naquele primeiro mundo mencionado anteriormente, o mundo intuitivo e sensorial. Refere-se ao “saber fazer música”. Já o conhecimento declarativo tem lugar no segundo mundo, o mundo teórico que parece estar restrito apenas àqueles que dominam seus códigos. É o mundo do “saber pensar música”.

A contradição é reforçada à medida em que se concebe a música ou como atributo da mente ou como atributo do corpo. No entanto, se Ryle apresenta os aspectos do corpo e da mente como polos opostos e irreconciliáveis, a teoria de Jean Piaget, por sua vez, traz importantes contribuições a fim de demonstrar que estes dois elementos, numa relação complementar, fazem parte de um mesmo conjunto. Para Piaget (citado por BEYER, 1999, p.17-18), a partir de uma ação preponderante do corpo, o ser humano passa por um desenvolvimento até alcançar um tipo de ação onde prepondera a atividade da mente. Neste sentido, podemos dizer então que “corpo e mente são, portanto, partes indissociáveis na cognição humana” (BEYER, 1999, p.14)

Veremos a seguir, os movimentos que surgiram a partir do início do século XX que contribuíram para repensar a relação corpo-mente. Especificamente no âmbito da educação musical, apresentaremos os Métodos Ativos que apontam para a participação do corpo na aprendizagem musical.

2. OS MÉTODOS ATIVOS EM EDUCAÇÃO MUSICAL

“Todo som musical começa com um movimento, portanto, o corpo que faz sons é o primeiro instrumento musical a ser treinado”. – Émile Jacques-Dalcroze

Os métodos ativos em educação musical surgem no século XX, alinhados a um novo modo de se pensar o ensino da música. É importante ressaltar que o século XX foi, conforme aponta Gainza (2003), uma época caracterizada por importantes descobertas e inventos que transformariam a história da humanidade. Foi o século da psicanálise, dos vôos espaciais, dos grandes desenvolvimentos tecnológicos. Foram as descobertas no campo da Psicopedagogia que determinaram um novo rumo na educação, de um modo geral. E veremos a seguir que a educação musical não fica à margem de todo este desenvolvimento, sofrendo também transformações ao longo do século e apresentando novos paradigmas.

É na primeira metade do século XX que ganha força a “Escola Nova”, também conhecida pelo termo “Escola Ativa”. Trata-se de uma “revolução educacional que reage ao racionalismo do século XIX, ressaltando a personalidade e as necessidades do aluno frente ao objetivo do conhecimento” (GAINZA, 2003). Os primeiros grandes inspiradores deste movimento foram o escritor Jean-Jacques Rousseau e os pedagogos Heinrich Pestalozzi e Freidrich Fröebel. Rousseau percebe que a educação calcada na razão deixava muito a desejar em sua contribuição para a humanidade (FONTERRADA, 2005). Para ele, outros aspectos tinham mais valor, como a natureza do afeto e da personalidade. Pestalozzi “também propôs um tipo de educação que tinha por base a prática e a experimentação de cunho afetivo” (FONTERRADA, 2005, p. 61). A Escola Nova chamava o aluno a participar ativamente do processo de aprendizagem. E, nessa proposta, buscava-se também abandonar o individualismo característico do século XIX, e democratizar a educação, iniciando o novo século com um pensamento mais coletivo.

Algum tempo mais tarde, o ensino de música é influenciado por essa filosofia da Escola Nova. Surgem então os Métodos Ativos em Educação musical. Esses métodos opõem-se aos modelos de ensino dos períodos anteriores, que tinham como foco a formação do instrumentista virtuoso, reproduzidor de técnicas, algo muito

mecanicista e relacionado ainda a uma concepção excludente em que se enxerga o fazer musical como uma atividade exclusiva de pessoas que possuem aptidão para a música.

Os métodos ativos são caracterizados por propiciar a experiência direta com a música, numa perspectiva em que o aluno vivencia diversos elementos musicais. São abordagens que evitam o foco na teoria musical e nos exercícios descontextualizados, que muitas vezes, acabam por desestimular a aprendizagem musical, uma vez que não são reconhecidos pelos alunos como experiências musicais propriamente ditas.

De certo modo, podemos afirmar que os métodos ativos buscam um retorno ao conceito da expressão *Musikae*, da Grécia Antiga, em que a experiência musical é composta da totalidade de três formas de expressão: a expressão verbal, a expressão musical e a expressão corporal (BOURSCHEIDT, 2008).

A seguir, conheceremos um pouco sobre os cinco educadores musicais pertencentes à primeira geração dos métodos ativos. Não pretendemos discorrer detalhadamente sobre cada um dos métodos, e nem mesmo apresenta-los como conjuntos de técnicas a serem reproduzidas, mas apresentar seus fundamentos gerais e demonstrar como essas propostas continuam a ter grande relevância por proporcionarem um olhar diferenciado dando um novo rumo ao ensino de música.

2.1. Émile Jacques-Dalcroze

O austríaco Émile Jacques-Dalcroze (1865-1950) surge como pioneiro, abrindo as portas para as novas propostas de ensino de música. Num momento em que se passa a enxergar as possibilidades de expressão através do corpo, Dalcroze, atento a esse movimento acha inconcebível a maneira mecânica e estéril com que os alunos aprendiam música no Conservatório Superior de Música de Genebra, na Suíça. Desde o início do seu trabalho, percebeu que os alunos tinham um preparo auditivo bastante precário, e associava isso a um erro conceitual comum àquela época: centrar o conhecimento na mente do aluno e desconsiderar a ligação entre a atividade cerebral e as sensações auditivas. Em outras palavras, Dalcroze percebeu que "o erro do ensino de música era não permitir que os alunos experimentassem sonoramente o que deviam escrever". (FONTERRADA, 2005, p. 122)

As constatações de Dalcroze o levaram a elaborar uma inovadora proposta de educação musical em que houvesse uma estreita ligação entre a música, a escuta e o movimento corporal.

Para Dalcroze "a música não é um objeto externo, mas pertence, ao mesmo tempo, ao fora e ao dentro do corpo" (FONTERRADA, 2005, pág. 133). Pensando nisso, ele passa a criar uma série de exercícios cujo intuito era de que a experiência corporal estivesse presente no aprendizado musical. Nesta proposta, o corpo é tido como objeto de expressão de uma representação dos elementos da música (MARIANI, 2011). Assim, por meio dos movimentos corporais, o aluno passa a experimentar sensações físicas em relação à música, abrindo caminhos para a criatividade e a expressão. "O grande objetivo de Jacques-Dalcroze era fazer o aluno experimentar e sentir para somente depois dizer 'eu sei'" (MARIANI, 2010, p. 29).

No método Dalcroze, utiliza-se a "Euritmia" que literalmente significa "bom ritmo". A palavra Euritmia é bastante antiga e, segundo Barreto (1998), já existe desde a Época Clássica na Grécia, quando Polykleitos (440 a.C.) define o conceito de *eurythmia* como "o equilíbrio de forças atuantes no corpo humano". O arquiteto romano Vitruv, já em 25 a.C. utiliza o conceito Euritmia relacionando-o com a harmonia da arte de construir. O nome *Eurythme* surge novamente na Época Clássica de Weimar (1786-1832) e Herder define seu conceito como a "ordem benfazeja de um centro em relação a dois extremos" (BARRETO, 1998).

No início do século XX o conceito da Eúritmia foi resgatado pelo austríaco Rudolf Steiner, idealizador da Antroposofia. Termo que em grego significa “conhecimento do ser humano”, a Antroposofia pode ser caracterizada, segundo Setzer (1998), como um método de conhecimento da natureza do ser humano e do universo, podendo ser aplicada em praticamente todas as áreas da vida humana. Entre as realizações práticas da Antroposofia, a mais popular delas é a Pedagogia Waldorf, que representa desde 1919 uma revolução em matéria de educação (SETZER, 1998).

Na busca por um tipo de dança que pudesse harmonizar com a Antroposofia, Rudolf Steiner apontou para a criação de uma nova arte de movimento. Orientou a jovem Lory Meyer-Smits, que desenvolveu os primeiros elementos dessa nova arte¹.

É possível encontrar no site do Instituto Rudolf Steiner², palavras do próprio autor a respeito da Eúritmia:

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 Eúritmia, ou seja, uma réplica do gesto expressivo visível e invisível impresso no ar com as palavras. A Eúritmia é a transposição do gesto do ar em um gesto de expressão corporal tangível e visível. (<http://institutorudolfsteiner.org.br>)

Dalcroze, em sua proposta, apropria-se do conceito da Eúritmia e a utiliza em seu método. Dentro desta concepção, a Eúritmia consiste na correspondência entre o movimento corporal e o som. Para Goulart (2000), a Eúritmia de Dalcroze parte de três pressupostos básicos:

- todos os elementos da música podem ser experimentados (vivenciados) através do movimento;
- todo som musical começa com um movimento - portanto o corpo, que faz os sons, é o primeiro instrumento musical a ser treinado;
- há um gesto para cada som, e um som para cada gesto. Cada um dos elementos musicais - acentuação, fraseado, dinâmica, pulso, andamento, métrica - pode ser estudado através do movimento.

¹ revistamoarabrazilia.wordpress.com

² <http://institutorudolfsteiner.org.br>

Os movimentos utilizados na Eúritmia são improvisados pelos próprios alunos. Diferentemente da dança, que é uma arte em si mesma, a Eúritmia é um meio para que o aluno sinta e internalize a música antes de teorizá-la, desenvolvendo assim sua musicalidade. Isto é explicado por Bachmann (1993, citado por FONTEERRADA, 2005, p. 132) que diz ser a Eúritmia de Dalcroze não um fim em si mesma, mas um meio para se estabelecer relações.

Embora a proposta de Dalcroze tenha como objetivo central a educação musical, é inegável que suas ideias serviram de inspiração também para inovadoras metodologias de dança através da forte relação que estabeleceu entre movimento corporal e ritmo.

Para Souza (2011), o pensamento de Dalcroze contribuiu para o florescimento de uma nova abordagem da expressividade corporal, bem como para a exploração da parceria entre música e dança, som e movimento. Muitos euritmistas trabalharam como professores de dança, o que aproximou na prática o método de Dalcroze com as abordagens de dança moderna.

Alguns importantes nomes da primeira geração da dança moderna europeia, assim como importantes protagonistas do surgimento do balé moderno, tiveram contato com o método de Dalcroze e com a complexidade teórica com que ele pensou o movimento rítmico. Entre estes nomes podemos destacar Mary Wigman (1886-1973), que foi aluna de Dalcroze e costuma ser considerada a mãe do expressionismo alemão na dança moderna. Cabe ainda mencionar Suzanne Perrottet (1889-1983), também aluna de Dalcroze que, segundo Lee (2003, citado por SOUZA, 2011, p. 240) desempenhou um importante papel no desenvolvimento da Eúritmia além de ser a principal personagem responsável pela influência do método Dalcroze na dança moderna europeia.

Wigman e Perrottet foram amigas e ambas trabalharam em parceria com Rudolf Laban. Quando se fala em pedagogia da dança moderna, o nome de Laban é o primeiro que vem à cabeça das pessoas conforme apregoa Souza (2011). Seu sistema e sua metodologia de exploração do movimento corporal foram amplamente difundidos no meio educacional da dança, do teatro e da educação física e social.

Laban realizou investigações a respeito das qualidades expressivas e rítmicas dos movimentos corporais. Desenvolveu um sistema de escrita do movimento que ficou conhecido como Labanotation.

Souza (2011) sugere que o trabalho de Laban também tenha sido influenciado por Dalcroze, sendo o contato de Perrottet e Wigman um dos principais meios de aproximação entre Laban e as ideias de Dalcroze. A autora ainda reforça essa suposição apontando semelhanças entre o pensamento de Dalcroze e de Laban, demonstrando que “para ambos, mente e corpo formam uma unidade indissociável” (SOUZA, 2011, p. 244).

Como podemos notar, Émile Jaques-Dalcroze foi um divisor de águas. Seu pensamento influenciou não só a música, como também a dança e o teatro. Foi pioneiro em suas descobertas, abrindo as portas para inovadoras pedagogias em educação musical. Exerceu também grande influência sobre Edgar Willems que abordaremos a seguir.

2.2. Edgar Willems

Edgar Willems (1890-1978) nasceu na Bélgica e foi radicado na Suíça. Em sua formação musical, atribuiu grande importância a seus mestres, Émile-Jaques Dalcroze e Mme. Lydia Malan. Willems inclusive pediu a Dalcroze que escrevesse o prefácio do primeiro volume de seu livro *L'ourellemusicale* (O Ouvido Musical). É possível, através da opinião de Dalcroze, compreender a proposta do trabalho de Willems.

Se a Revolução Francesa trouxe consigo um ideal democrático, e como reflexo a necessidade de se ensinar música a todas as camadas da população, Dalcroze relembra, conforme aponta Fonterrada (2005), a insistência em ensinar música através de exercícios técnicos e sem interesse musical, algo ainda bastante semelhante aos objetivos mecanicistas dos colégios musicais no período compreendido entre a Idade Média e meados do século XIX. Dalcroze prossegue, apontando que foram os músicos os primeiros a compreender a necessidade de se empregar procedimentos intelectuais que desenvolvessem de forma simultânea as faculdades sensoriais e sentimentais, espirituais e físicas dos futuros artistas e amadores. É com tais observações que Dalcroze introduz o livro do ex-aluno.

Assim como Piaget, "Willems divide o desenvolvimento infantil em estágios, que vão do material/sensorial ao intelectual, passando pelo afetivo; para ele, esse tipo de estrutura está presente na música, no ser humano e na vida" (FONTERRADA, 2005, p. 149). Dessa forma, Willems dedica-se em sua proposta a dois aspectos, o teórico e o prático. No aspecto teórico, ele engloba os elementos fundamentais da audição e da natureza humana, estabelecendo uma correlação entre som e natureza humana, numa perspectiva em que o ouvido é o intermediário entre o mundo objetivo das vibrações sonoras e o mundo subjetivo das imagens sonoras. Já no aspecto prático, Willems busca organizar o material didático necessário à aplicação de suas ideias à educação musical.

O centro da proposta de Willems está no desenvolvimento da escuta. Para ele, toda criança pode ser preparada auditivamente, aprendendo a ouvir os materiais sonoros básicos que compõem a música e a organizá-los como experiência musical (FONTERRADA, 2005). Willems defende que o preparo auditivo deve acontecer antes do ensino de um instrumento musical, uma vez que a escuta é a base da musicalidade.

A audição é objeto de estudo de Willems, e se manifesta, segundo ele, sob três aspectos: sensorial, afetivo e mental. O primeiro deles, de ordem fisiológica, refere-se à sensorialidade auditiva. Ou seja, a maneira pela qual somos tocados e afetados pela vibração sonora. A sensorialidade auditiva é a base material sobre a qual se assenta a música. (FONTERRADA, 2005). O segundo aspecto, afetivo, é o que corresponde à afetividade auditiva ou sensibilidade auditiva. É quando a audição resulta num estímulo emocional. Willems afirma que esse tipo de escuta não ocorre com sons isolados, mas pressupõe a organização dos mesmos em forma de música. A melodia, segundo Fonterrada (2005) é o ato típico da escuta sensível; com ela entramos no domínio melódico e graças a ela que o homem pode expressar suas emoções através da música. O terceiro aspecto, mental, refere-se à inteligência auditiva. É o aspecto de ordem intelectual que acontece quando relacionado às experiências sensoriais e afetivas anteriores. Consiste em tomar consciência, entender o que se ouve.

Willems utiliza uma palavra para cada um dos três aspectos da audição: *Ouvir*, *Escutar* e *Entender*. *Ouvir* designa a função sensorial do órgão auditivo. *Escutar* está relacionado à reação emotiva que se segue ao impacto sonoro exterior. E *entender* refere-se à tomada de consciência dos sons que tocaram o ouvido de forma ativa e reflexiva (PAREJO, 2010).

Dentre os três modos de escuta mostrados por Willems, a maior parte das atividades e materiais propostos por ele contempla a sensorialidade e a inteligência auditiva. É a inteligência auditiva que nos permite a tomada de consciência do universo sonoro. É neste modo de escuta que ocorre a atividade cerebral de comparação dos elementos sonoros, de associação, de análise, síntese. E é a partir daí que se abre espaço para a memória e imaginação criativa, ou seja, a capacidade de imaginar e criar imagens sonoras.

2.3. Zoltán Kodály

Zoltán Kodály (1882-1967) nasceu na Hungria. Filho de músicos amadores, Kodály aprendeu ainda criança a tocar piano e violino. Seu pensamento filosófico contempla a música como pertencente a todos, e como parte integrante da cultura do ser humano (SILVA, 2010). Para Kodály, a música deveria estar presente no cotidiano, e toda pessoa deveria ser alfabetizada musicalmente. Ou seja, cada sujeito deveria "apropriar-se da música com capacidade de pensar, ouvir, expressar, ler e escrever utilizando a linguagem musical tradicional" (SILVA, 2010, p. 57) Contudo, é importante frisar que, na pedagogia Kodály, esta alfabetização musical deve ser precedida por uma sensibilização e vivência musical.

A proposta de Kodály tem como essência o uso da voz, e este é o centro de todo o material pedagógico musical que ele produziu. Para Kodály a voz é o principal meio de acesso à música, dado o fato de que o cantar é disponível a qualquer pessoa e presente durante toda sua vida. Neste sentido, o cantar envolve três tipos de materiais musicais, conforme aponta Silva (2010):

1. canções e jogos infantis cantados na língua materna;
2. melodias folclóricas nacionais (com futuro acréscimo de melodias de outras nações);
3. temas derivados do repertório erudito ocidental.

Como é possível observar, Kodály dava muita importância ao uso de canções cantadas na língua materna e melodias folclóricas nacionais, pois estas oportunizam que a criança, antes mesmo de entrar na escola, vivencie as rimas, as frases, as formas musicais numa relação estreita com a língua materna, com a qual cresce e se comunica.

Ao lado do compositor Bela Bartok, Kodály fez uma vasta pesquisa etnomusical, a fim de resgatar a identidade cultural da Hungria. Kodály tinha grande interesse em proporcionar a todos um enriquecimento para a vida, valorizando aspectos criativos e humanos através da prática musical. Em seu método, dá ênfase no canto em grupo e solfejo, e utiliza como material sonoro as canções folclóricas e nacionalistas advindas de suas pesquisas.

O desenvolvimento curricular do método Kodály inclui leitura e escrita musical, treinamento auditivo, rítmica, canto e percepção musical (FONTERRADA, 2005).

Um dos recursos utilizados na proposta de Kodály é o Tonic Solfa. Neste sistema utiliza-se o "Dó móvel", no qual as alturas são cantadas de modo relativo, podendo-se cantar a partir de qualquer tônica. O que se pretende com isso é que a criança aprenda, independente da tonalidade, a identificar a direção e relação sonora e a memorização dos intervalos, ou seja, a distância sonora intervalar entre as notas.

Outro recurso de aprendizagem utilizado por Kodály é a manossolfa. Trata-se de uma sequência de gestos manuais, sendo que para cada gesto há uma altura correspondente. Podemos nos referir a manossolfa como "solfejo mímico" ou "solfejo gestual", pois ela faz uma representação visual das notas, tornando o solfejo visualmente concreto. Segundo Silva (2010), a manossolfa reforça a sensação intervalar, e auxilia na visualização espacial da direção sonora (agudo-grave/grave-agudo). Além disso, a manossolfa contribui para o desenvolvimento da memória musical e para o treinamento auditivo.

2.4. Carl Orff

Carl Orff (1895-1982) nasceu em Munique, na Alemanha. Bona (2010) relata que Orff desde criança teve convívio com a música. Todos os dias seus pais tocavam piano a quatro mãos. O pai era oficial do exército e apaixonado por música. A mãe era pianista, tendo obtido aos 12 anos de idade o grau de concertista. Orff cresceu neste ambiente musical. Aos 5 anos começou a estudar piano, sob orientação de sua mãe. Mais tarde fez aulas de violoncelo e participou da orquestra na escola onde estudava. Além disso, cantava solos no coral da igreja, graças ao seu timbre de soprano.

Muito cedo, Orff tornou-se compositor. Sua produção musical foi sempre marcada pelo movimento, resultado das influências que teve por parte de Émile Jaques-Dalcroze e Rudolf von Laban.

Além da composição, Orff desenvolveu uma proposta pedagógica visando o ensino de música através da prática, do fazer musical (BONA, 2010). Cabe ressaltar que ainda antes de conceber sua proposta pedagógica, Orff trabalhava junto com sua amiga Dorothea Gunter. Juntos fundaram em 1924 a Gunterschule, onde atuavam dando aulas de música e dança para professores de educação física. Também faziam parte da Gunterschule, Gunild Keetman, que atuava na área de música e movimento e Maja Lex, dançarina e discípula de Rudolf von Laban. E foi neste ambiente que Orff passou a desenvolver uma proposta criativa integrando música e movimento. Uma das ideias da Gunterschule era que músicos e dançarinos trocassem de papéis entre si, de modo que todos pudessem tocar e dançar (FONTERRADA, 2005). Para auxiliar neste processo, Orff contou com a ajuda de um amigo, Karl Maendler, para construir uma série de instrumentos de percussão, que ficaram conhecidos como "instrumentos Orff" e que até hoje servem como base para sua proposta.

Os trabalhos da Gunterschule foram interrompidos no período da guerra. Quando esta acabou, Orff restabeleceu sua proposta pedagógica e começou a perceber que seu trabalho poderia ser mais efetivo se trabalhasse diretamente com as crianças. A partir de então, desenvolveu o conceito de "música elementar", ou seja, "uma música primordial que envolvesse fala, dança e movimento, partisse do ritmo e servisse de base à educação musical da primeira infância" (FONTERRADA, 2005, p. 160).

O pensamento da música elementar está fundamentado no princípio filosófico da ontogenia, que é a "ciência que estuda o processo de maturação e desenvolvimento do indivíduo em todas as etapas do crescimento" (BONA, 2010, p. 128). Nesta perspectiva, o que Orff pretendia era que, por meio da prática, a criança percorresse em sua aprendizagem musical, as mesmas etapas que o homem atravessou até chegar ao nível atual.

Assim como *Carmina Burana* sintetiza a produção musical de Orff como compositor, podemos dizer que a síntese de seu trabalho pedagógico é o Orff-Schulwerk (trabalho escolar), uma coleção em cinco volumes que orienta cuidadosamente o desenvolvimento musical das crianças.

A partir do material apresentado no Orff-Schulwerk, as crianças são levadas a tocar nos conjuntos de instrumentos Orff, imergindo na sonoridade que estes instrumentos podem proporcionar, o que as motiva a executar música em grupo desde cedo. O instrumental Orff é composto por uma família de xilofones, uma família de metalofones, tambores, pratos, pandeiros, maracas, além de violas de gamba e flautas doces. Estes instrumentos foram desenvolvidos de modo que, mesmo as crianças pequenas, ou iniciantes, possam executar música no grupo de maneira eficaz e motivadora, uma vez que os xilofones e metalofones possuem teclas removíveis. Assim, o professor pode montar o conjunto apenas com as teclas que o aluno realmente irá tocar.

Um dos grandes diferenciais da proposta de Orff, é que todo o conhecimento adquirido pelos alunos provém da própria experiência musical, sem dar ênfase na teoria e na técnica.

2.5. Shinichi Suzuki

Suzuki (1898-1998) nasceu em Nagoya, no Japão. Seu pai era dono da maior fábrica de instrumentos de corda do país. Lá, Suzuki passou boa parte de sua infância brincando. Mais tarde passou a trabalhar junto ao seu pai, executando projetos e construindo violinos. Este contato que teve desde cedo com o violino despertou em Suzuki um grande interesse musical. Ao fazer uma breve biografia sobre Suzuki, Nancy Curry (1998-1999, citada por FONTERRADA, 2005, p. 165-166) descreve que, ao ouvir uma gravação de uma música executada ao violino, Suzuki ficou motivado a alcançar por si próprio aquele som. E foi assim, como autodidata, que ele aprendeu a tocar o instrumento. Mais tarde, teve a oportunidade de ir para a Alemanha para se aperfeiçoar. Morou em Berlim por oito anos. Teve aulas de violino com Karl Klinger, um famoso violinista que fazia parte do Quarteto Klinger.

Em 1928, Suzuki voltou ao Japão e formou um quarteto com seus irmãos. Nesta mesma época começou a lecionar no Conservatório Imperial.

Certa vez, em 1931, um senhor foi até Suzuki pedindo-lhe que ensinasse seu filho de quatro anos a tocar violino. Normalmente esperava-se mais tempo para que a criança tivesse contato com o instrumento.

Suzuki passou a refletir na busca de um método adequado para ensinar violino a uma criança tão pequena. Chegou à conclusão de que se toda criança japonesa fala japonês, bem como qualquer criança no mundo aprende a falar sua língua materna, isso é decorrente de um ambiente favorável ao qual ela está submetida desde seu nascimento. Para Fonterrada (2005) foi esta constatação que serviu como base para o método Suzuki. Segundo a autora:

Suzuki propõe que a música faça parte do meio da criança desde pequena, como ocorre com a língua materna, assim, ela a aprenderá naturalmente; segundo ele, todo ser humano tem, potencialmente, o mesmo talento para falar e fazer música. Mas para que esse potencial se desenvolva, é preciso que a criança seja exposta a um meio favorável desde muito cedo. A música tem que ser parte importante desse meio e os agentes da musicalização do bebê serão seus próprios pais. (FONTERRADA, 2005, p.167)

A proposta pedagógica de Suzuki ficou conhecida como a "Educação do Talento". A base filosófica que deu origem a esta proposta foi a crença de Suzuki no talento como um produto cultural.

Diferentemente daquela visão predominante da educação musical instrumental no ocidente, do modelo conservatorial, a abordagem de Suzuki contribuiu para reforçar a ideia de que a aprendizagem instrumental na educação infantil pode ser uma realidade para todas as crianças, e não um privilégio de alguns indivíduos especiais, como as crianças prodígio (ILARI, 2010).

3. A SEGUNDA GERAÇÃO DOS MÉTODOS ATIVOS

Dentre as propostas dos cinco educadores musicais da primeira metade do século XX, sobre os quais discorreremos, é possível notar algumas particularidades em cada um deles. Dalcroze prioriza o movimento corporal, enfatizando a integração corpo/movimento e música. Willems preocupa-se com aspectos físicos e mentais em torno da escuta, ao mesmo tempo em que ressalta a importância do envolvimento afetivo da criança com a música. Kodály destaca o papel do canto coral aliado a uma proposta de leitura musical em que gestos corporais representam visualmente as alturas das notas musicais. Orff desenvolve uma abordagem que permite ao aluno vivenciar a expressão e criação musical. E Suzuki propõe a abordagem da língua materna, defendendo que qualquer pessoa pode desenvolver o talento musical da mesma forma que desenvolve a própria fala. Basta que o ambiente seja favorável.

Embora existam características peculiares em cada uma destas abordagens, há um padrão de conduta que permeia todas elas. São propostas que priorizam a vivência musical em detrimento a procedimentos técnicos e teóricos. E é justamente este o motivo pelo qual recebem a classificação de "métodos ativos".

Contudo, é importante ressaltar que, se por um lado as propostas pedagógicas da primeira geração dos métodos ativos são novas, por outro, o material musical nelas trabalhado ainda é tradicional.

Na década de 1950, surgem então as propostas pertencentes à segunda geração, que buscam alinhar a educação musical com a produção musical contemporânea.

De acordo com Fonterrada (2005) os educadores musicais deste período buscam incorporar os procedimentos dos compositores de vanguarda à prática da educação musical nas escolas. O que pretendiam com isso era privilegiar a criação, a escuta ativa, dando ênfase no som e suas características, evitando a reprodução vocal e instrumental daquilo que chamavam "música do passado".

3.1. George Self e John Paynter

Podemos mencionar o inglês George Self como pioneiro da segunda geração. Ele foi professor de música em escolas e motivou-se a descobrir maneiras diferentes de se trabalhar a educação musical. Parte da sua motivação se deu pelo fato de haver constatado que, no âmbito educacional, ao se falar em ciência, os alunos trabalham com as mais recentes descobertas científicas. Quando se trata de outras formas de arte, os alunos trabalham com a linguagem contemporânea alinhados à produção artística de sua época. No entanto, na música ocorre justamente o contrário. O aluno aprende a ouvir e tocar músicas de dois ou três séculos atrás.

A proposta de Self é estimular os alunos a ouvir "com novos ouvidos" e desenvolver habilidades de criação e invenção de partituras, a partir da exploração dos diversos meios de produção sonora. Para isto, utiliza uma grande gama de instrumentos musicais e os classifica segundo o tipo de som que produzem: sons curtos; sons de extinção gradual e sons sustentados. Junto a isso, Self propõe um tipo de notação musical simplificado, adequado à sua proposta de exploração sonora e criação.

Em consonância com George Self, temos o também inglês John Paynter. Os dois adotam posição semelhante no que diz respeito à introdução de práticas alinhadas à música contemporânea. É característica de Paynter uma postura de valorização do experimental, numa proposta em que qualquer som pode servir como matéria-prima da música.

Em síntese, o centro da proposta de Self e Paynter é não só descobrir e registrar novos sons oriundos da exploração e da capacidade inventiva, como também organizá-los em forma de música. E a organização dos sons não obedece a critérios pré-estabelecidos, mas surge da própria escuta.

3.2. Murray Schafer e a Educação Sonora

Murray Schafer segue pelo mesmo caminho que Self e Paynter mas dá uma ênfase ainda maior à escuta e ao estímulo à capacidade criativa. Possui uma abordagem que salienta a importância de haver uma relação equilibrada entre homem e ambiente.

A proposta de Schafer é de tamanha importância que Fonterrada afirma: "O que ele propõe deveria anteceder e permear o ensino da música" (FONTERRADA, 2005, p. 196).

Schafer não se preocupa em tecer teorias sobre aprendizagem musical e tampouco tem a pretensão de desenvolver métodos pedagógicos. O que o move é a busca pela compreensão do mundo através de critérios sonoros. Ou seja, tomar consciência do ambiente sonoro que nos rodeia e, a partir daí, despertar para uma nova maneira de ser e estar no mundo, estabelecendo uma relação de equilíbrio entre ser humano e ambiente sonoro.

Desta forma, é mais apropriado classificar o trabalho de Schafer como Educação Sonora, já que o termo Educação Musical ainda remete a métodos de ensino de música.

Para Schafer, é necessário voltar aos exercícios simples e básicos de audição para que a capacidade auditiva recupere sua plena capacidade, em meio ao aumento indiscriminado de ruído e pelas condições da vida moderna. A partir dessa ideia, escreveu *A sound education*, publicado em 1991 no Japão e em 1992 no Canadá, recebendo posteriormente uma edição argentina traduzida para o espanhol sob o título *Hacia una educación sonora*. (FONTERRADA, 2005).

4. O GRUPO DE ESTUDO DE MÚSICA CORPORAL (GEMC): APRENDENDO-ENSINANDO

A seguir, abordaremos as propostas e atividades do projeto Grupo de Estudo de Música Corporal: Aprendendo-ensinando, o GEMC. Projeto vinculado ao Programa Licenciar, e que teve seu início em 2010, na Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral, sob a coordenação do professor Judson Gonçalves de Lima, O GEMC teve como proposta central se apoiar nas possibilidades corporais para fazer/experimentar a música e o som, tendo a música corporal como ferramenta pedagógica para a musicalização.

O projeto GEMC tem uma relação estreita com os Métodos Ativos em educação musical, pois surgiu com o intuito de atender a uma demanda por uma educação musical dinâmica, já identificada pelos educadores musicais desde o início do século XX, quando os mesmos perceberam que a música vinha sendo tratada como um saber apreendido apenas intelectualmente.

Um dos principais objetivos do GEMC foi integrar universidade, escola e comunidade, promovendo a formação de alunos de licenciatura em artes e a formação continuada de professores de artes da rede pública, que a partir do ano seguinte, em 2011, teriam de enfrentar mais um desafio: atender ao artigo 26 da Lei nº 9394, sancionada em 2008, e que torna a música conteúdo obrigatório do componente curricular.

Contudo, antes de discorrer sobre as ações desenvolvidas pelo GEMC nos anos de 2010 e 2011, faz-se necessário falar sobre a Música Corporal, que foi o principal objeto de estudo do projeto.

4.1. O que é Música Corporal?

Para fazer uma abordagem sobre a Música Corporal, antes de qualquer coisa precisamos defini-la. Normalmente quando falamos em música corporal, imediatamente pensamos em música feita através do corpo, utilizando a percussão corporal e a voz. No entanto, quando o GEMC utiliza a terminologia “Música Corporal” o que se busca é um conceito mais amplo e abrangente.

É importante ressaltar que o GEMC teve como fundamentos teóricos os Métodos Ativos em educação musical. Nesse sentido, é necessário considerar as contribuições dos pedagogos musicais e agregá-las ao conceito do nosso objeto de estudo que é a Música Corporal.

Tendo em vista o caráter gestual do fazer musical através do corpo, resgatemos o conceito da Eurytmia de Dalcroze, em que “o corpo expressa a música, mas também transforma-se em ouvido, transmutando-se na própria música” (FONTERRADA, 2005, p. 133). Nesta concepção, o corpo não só faz música. O corpo também ouve música e, ainda, o corpo é música.

Santiago (2008) aborda a integração entre música e corpo no âmbito da educação musical, tratando o corpo como agente integrante do aprendizado musical.

É este tipo de consciência que se busca na Música Corporal. Tal qual a totalidade do conceito *Musikae*, entender o mesmo corpo que ouve e que faz música como um corpo que aprende música, buscando uma vivência holística que integre corpo, movimento e música, desenvolvendo assim a musicalidade de cada sujeito.

Há alguns artistas conhecidos mundialmente, que contribuíram para difundir a música corporal. O principal deles certamente é o percussionista, dançarino rítmico, compositor e produtor Keith Terry. Ele lidera o grupo *Slammin All-Body Band*, um sexteto que apresenta a união entre canto, *beatbox* e percussão corporal com raízes no jazz e no funk. Keith Terry é também o idealizador do *International Body Music Festival*, o maior evento no mundo voltado à música corporal e que teve sua primeira edição em 2008.

No Brasil, o grupo de maior importância na música corporal, e também a maior referência para o GEMC, é o Núcleo Barbatuques³, fundado em 1996, pelo músico Fernando Barba. O núcleo artístico e pedagógico Barbatuques, que conta com 15

³ <http://www.barbatuques.com.br/>

integrantes no total, ganhou reconhecimento internacional no meio artístico, corporativo e pedagógico graças à maneira singular de fazer música, explorando as inúmeras possibilidades de se extrair sons do corpo.

O grupo vem participando do *International Body Music Festival* desde sua primeira edição, e foi anfitrião da terceira edição, que aconteceu em São Paulo no ano de 2010. Em 2012, os Barbatuques lançaram "Tum Pá", seu primeiro disco voltado para o público infantil, um trabalho que carrega consigo um caráter lúdico e pedagógico, e que envolve as crianças no aprendizado musical.

Segundo informações que constam no site dos Barbatuques⁴, o grupo "parte do princípio que cada indivíduo tem um corpo sonoro único e que encontra no coletivo a possibilidade de produzir melodias e harmonias, através da percussão corporal", e foi esta também a principal motivação do GEMC.

⁴ <http://www.barbatuques.com.br/br/index.php/sobre>

4.2. Relato de experiência: As ações do GEMC ao longo de dois anos

O Grupo de Estudo de Música Corporal: Aprendendo-ensinando (GEMC) teve início no primeiro semestre de 2010 com seis pessoas, sendo o professor Judson Gonçalves de Lima que coordenava o projeto, quatro acadêmicos do curso de Licenciatura em Artes e um do curso de Gestão Ambiental.

O foco inicial do GEMC foi capacitar os integrantes em técnicas relativas à música corporal, investigar grupos artísticos já existentes, procurar e descobrir novos sons a partir do corpo e buscar uma identidade própria para o grupo. Uma vez que o grupo tinha como fundamentos teóricos os métodos ativos, a busca pelo aprendizado se deu a partir da própria prática. O professor Judson já havia tido algum contato com a música corporal, tendo participado inclusive de oficinas com o Fernando Barba, dos Barbatuques. Foi através da troca de experiência, que o grupo trabalhou em uma fase inicial com a apropriação das técnicas, explorando continuamente as diversas possibilidades sonoras do corpo, dos tipos de palmas, estalos, timbres vocais, etc.

Após a exploração dos sons do corpo, buscávamos organizá-los em forma de música. Partimos então para o estudo de ritmos populares, como o samba e o baião. E através de células rítmicas compostas por sons de batidas de pé, estalos e palmas já era possível executar músicas pertencentes a estes ritmos.

A ideia do GEMC era que os integrantes ensinassem enquanto aprendessem, e aprendessem ao ensinar, por isso o subtítulo do projeto: "Aprendendo-ensinando". E desde o início isso efetivamente aconteceu. Os integrantes do grupo que aprendiam com mais facilidade, ao se apropriar das técnicas, buscavam ensinar aos que apresentavam alguma dificuldade. E no ato de ensinar, havia também a busca por aprender a melhor forma de ensinar. Partíamos do princípio de que toda pessoa tem algo a contribuir com a música, por isso, mesmo aquele que possuísse menos aptidão musical, quando inserido no grupo, poderia também fazer música.

Após um semestre, novos alunos entraram para o curso de Licenciatura em Artes, e conseqüentemente o GEMC recebeu alguns novos integrantes, que de início tiveram uma participação flutuante até que, enfim, o grupo se consolidou com nove pessoas ao total. Nesta fase, os integrantes mais antigos do grupo ensinaram e aprenderam coletivamente com os que estavam chegando. E o grupo já começava a pensar em estratégias de divulgação para levar o projeto até o público-alvo, os

professores que trabalham com arte-educação. A fim de atrair o público a participar do projeto, o GEMC participou de uma reunião com professores do município de Pontal do Paraná. Nesta reunião, os professores puderam conhecer diversos projetos que promoviam cursos e oficinas de formação continuada. O GEMC apresentou um arranjo de uma música para voz e percussão corporal e pôde divulgar seu trabalho.

A partir de então, cerca de vinte professoras passaram a fazer oficina uma vez por semana. O GEMC passou a trabalhar em dois focos: a oficina e o aprofundamento do estudo de música corporal.

O trabalho realizado junto às professoras acontecia semanalmente na universidade. Lá trabalhávamos, a partir da música corporal, atividades relacionadas às propriedades do som, como altura, intensidade, duração e timbre, e às propriedades da música, como ritmo, harmonia e melodia. Junto a isso, buscávamos desenvolver a coordenação motora, a atenção, a capacidade de improviso e apresentar às professoras os recursos que poderiam ser utilizados em sala de aula.

Além da oficina, o grupo ainda realizava um encontro em outro dia da semana. Nestes encontros aconteciam discussões sobre textos ou performances, alongamentos, dinâmicas que estimulavam a atenção e a criação, promovendo a construção de conhecimento coletivo entre os participantes, seja como iniciação à prática musical, seja para a prática do ensino de música. Durante esses encontros, arranjos com ritmos brasileiros eram elaborados e ensaiados para posteriores apresentações.

Houve ainda um trabalho realizado com estudantes de diversas faixas etárias, sendo uma experiência prática para os integrantes, possibilitando experimentar o que é o trabalho com artes em sala de aula e um primeiro contato com essa abordagem para os jovens, que puderam ter acesso a esse conhecimento. O público geralmente estava inserido em outros projetos, como o Mundo Mágico da Leitura, um projeto de incentivo à leitura, no qual crianças participaram de oficinas com o GEMC no município de Matinhos - PR. Alguns dos participantes do GEMC também promoveram oficinas em Adrianópolis - PR, auxiliando as atividades do projeto “Levantamento, mapeamento e registro das danças de São Gonçalo nas comunidades quilombolas do Vale do Ribeira paranaense”, vinculado à UFPR Litoral.

Em 2011, como resultado das vivências oriundas de oficinas ministradas para crianças e adolescentes, o GEMC mudou o foco que antes era promover a formação continuada para professores, para atuar diretamente com os alunos. E isto motivou o

grupo a fazer uma busca ainda mais intensa por atividades musicais, começando a explorar também a educação sonora, partindo dos pressupostos teóricos de Murray Schafer com o conceito de paisagem sonora.

Ainda no ano de 2011, o GEMC intensificou suas pesquisas e o grupo se subdividiu em dois para a elaboração de dois artigos. Um sobre a música corporal, com ênfase no trabalho realizado junto às professoras. Outro sobre a paisagem sonora, apresentando o trabalho realizado com as crianças. Os dois artigos foram selecionados para o 6º Encontro de Pesquisa em Arte, realizado pela Fundação Municipal de Artes de Montenegro, no Rio Grande do Sul.

O GEMC encerrou-se no fim do ano de 2011, após realizar oficinas de música corporal na Mostra de Projetos de Aprendizagem, na UFPR Litoral, e em Adrianópolis, mais uma vez em parceria com o projeto “Levantamento, mapeamento e registro das danças de São Gonçalo nas comunidades quilombolas do Vale do Ribeira paranaense”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Merleau-Ponty (1999, *apud* PEDERIVA, 2005) define o corpo como o veículo do “ser no mundo”. De fato, não podemos estar no mundo sem a existência de nosso corpo físico. Por isso é viável a utilização da Música Corporal como ferramenta pedagógica para a musicalização, já que o corpo e a voz, ainda que com suas limitações, estão disponíveis à todas as pessoas.

No entanto, esta é uma abordagem que demanda, sobretudo, um novo olhar. Deve-se superar a dicotomia corpo x mente e, tal qual Jean Piaget, entender o corpo e a mente como partes indissociáveis na cognição humana.

Considerando a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa como norteadora da prática de Arte-educação, teremos como pressupostos três eixos norteadores: contextualização histórica, fazer artístico, e apreciação artística. Uma abordagem a partir dos Métodos Ativos e da Música Corporal pode contemplar esta tríade da Arte-educação.

Na proposta de Dalcroze temos, ao mesmo tempo, o fazer artístico e a apreciação. Em Willems e Schafer a ênfase está na escuta, o que contempla também a apreciação.

Kodály tem uma proposta bastante completa. O fazer musical se dá através do canto coral, enquanto que a contextualização e apreciação estão presentes no material pedagógico, as músicas do folclore local. Há ainda a representação visual da altura das notas feita por meio de movimentos corporais, o que auxilia no aprendizado.

Orff desenvolveu uma abordagem que permite ao aluno vivenciar a expressão e criação musical, além de buscar a totalidade do conceito *Musikae*.

Suzuki, embora tenha desenvolvido uma proposta para o ensino de um instrumento musical, o que pode não ser o foco das aulas de música na escola, traz uma importante reflexão sobre o aprendizado musical. Para ele, o talento musical pode ser desenvolvido com a mesma naturalidade com que é desenvolvida a fala de uma criança, desde que o ambiente seja favorável. Embora saibamos que o contexto das escolas no Brasil é completamente diferente do Japão, a abordagem de Suzuki pode fomentar a busca pela transformação dos ambientes educacionais. O arte-educador pode trabalhar a fim de tornar o ambiente favorável à aprendizagem musical por meio da própria vivência musical.

É importante, também, considerar as propostas dos educadores musicais pertencentes à segunda geração dos Métodos Ativos. Self e Paynter demonstram como o professor pode trabalhar a educação musical tendo como material sonoro todo som que nos rodeia, o que pode ser adaptado a cada contexto. Schafer incentiva-nos a compreender o mundo por meio de critérios sonoros a fim de estabelecer uma relação de equilíbrio entre o ser humano e o ambiente sonoro.

Assim como nos Métodos Ativos em Educação Musical, o arte-educador deve propiciar ao aluno a experiência direta com a música, de modo que haja a vivência prática de diversos elementos musicais. A teoria musical também é importante, mas deve dialogar com a vivência prática.

A utilização da Música Corporal torna-se viável uma vez que o único instrumento necessário para que ela aconteça é o próprio corpo e, como bem assinala Fonterrada (2005), o corpo expressa a música ao mesmo tempo em que é o ouvido da música e, assim, transmuta-se na própria música.

REFERÊNCIAS

1. Bibliográficas

BEYER, Esther (Org.). **Idéias em Educação Musical**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

BONA, Melita. Carl Orff – Um compositor em cena. In: MATEIRO, Teresa da Assunção Novo., ILARI, Beatriz Senoi (org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: IBPEX, 2010.

BOURSCHEIDT, Luís. **A aprendizagem musical por meio da utilização do conceito de totalidade do sistema Orff / Wuytack**. Curitiba, 2008. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, 2008.

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

GAINZA, Violeta. **La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas**. In: WAINERMAN, Catalina (org.). Serie “Documentos de Trabajo” Escuela de Educación. Universidad de San Andrés. Victoria, Pcia. de Buenos Aires, 2003.

ILARI, Beatriz. Shinichi Suzuki – A educação do talento. In: MATEIRO, Teresa da Assunção Novo., ILARI, Beatriz Senoi (org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: IBPEX, 2010.

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze – A música e o movimento. In: MATEIRO, Teresa da Assunção Novo., ILARI, Beatriz Senoi (org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: IBPEX, 2010.

PAREJO, Enny. Edgar Willems – Um pioneiro da educação musical. In: MATEIRO, Teresa da Assunção Novo., ILARI, Beatriz Senoi (org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: IBPEX, 2010.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **O corpo no processo ensino aprendizagem de instrumentos musicais: percepção de professores**. Brasília, 2005. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Brasília, 2005.

SANTIAGO, Patricia Furst (2008). “Dinâmicas corporais para a educação musical: a busca por uma experiência musicorporal”. **Revista da Associação Brasileira de Educação Musical**. 19, 45-55.

SILVA, Walênia Marília. Zoltán Kodály – Alfabetização e habilidades musicais. In: MATEIRO, Teresa da Assunção Novo., ILARI, Beatriz Senoi (org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: IBPEX, 2010.

SOUZA, E. T. **O sistema de François Delsarte**: o método de Émile Jaques-Dalcroze e suas relações com as origens da dança moderna. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

2. Internet

BARRETO, Marília. **Euritmia**. 1998. Disponível em <<http://www.sab.org.br/euritmia/>>. Acessado em: 20 de junho de 2013.

Escola Waldorf Moara. <http://revistamoarabrasilia.wordpress.com/> (Acessado em 21 de junho de 2013).

GOULART, Diana. **Dalcroze, Orff, Kodály, Suzuki** - Semelhanças, diferenças, especificidades. 2000. Disponível em <http://www.dianagoulart.com/Canto_Popular/Educadores.html>. Acessado em: 15 de julho de 2013.

Instituto Rudolf Steiner. <http://institutorudolfsteiner.org.br/> (Acessado em 20 de junho de 2013).

Núcleo Barbatuques. <http://www.barbatuques.com.br/> (Acessado em: 22 de julho 2013).

SETZER, Valdemar W. **O que é Antroposofia**. 1998. Disponível em <<http://www.sab.org.br/antrop/>> Acessado em 20 de junho de 2013.