

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ESPECIALIZAÇÃO EM PRÁTICAS MUSICAIS NA
EDUCAÇÃO BÁSICA

Luisa Fátima Lima de Araujo

CORPO EM MOVIMENTO NA AULA DE MÚSICA:
a aplicabilidade da *Ritmoplastia*, de Cacilda Borges Barbosa,
nos Anos Iniciais

Rio de Janeiro
2021

Luisa Fátima Lima de Araujo

CORPO EM MOVIMENTO NA AULA DE MÚSICA: a aplicabilidade da *Ritmoplastia*,
de Cacilda Borges Barbosa, nos Anos Iniciais

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Práticas Musicais na Educação Básica/ EaD, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Práticas Musicais na Educação Básica.

Orientador: Professor M.e Mário Alexandre Dantas Barbosa

Rio de Janeiro
2021

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

A663 Araujo, Luisa Fátima Lima de

Corpo em movimento na aula de música: a aplicabilidade da ritmoplastia, de Cacilda Borges Barbosa, nos anos iniciais / Luisa Fátima Lima de Araujo. - Rio de Janeiro, 2021.

58 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Práticas Musicais na Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Mário Alexandre Dantas Barbosa.

1. Educação Musical – Estudo e ensino. 2. Anos iniciais do Ensino Fundamental – Estudo e ensino. 3. Pedagogia musical. 4. Métrica e ritmo musical. 5. Corpo humano - Movimento. 6. Barbosa, Cacilda Borges, 1914-2010. I. Barbosa, Mário Alexandre Dantas. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 780.7

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

Luisa Fátima Lima de Araujo

CORPO EM MOVIMENTO NA AULA DE MÚSICA: a aplicabilidade da *Ritmoplastia*,
de Cacilda Borges Barbosa, nos Anos Iniciais

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Práticas Musicais na Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Práticas Musicais na Educação Básica.

Aprovado em 24 de setembro de 2022.

Comissão Examinadora:

Professor M.e Mário Alexandre Dantas Barbosa
Colégio Pedro II
Orientador

Professora Dra. Letícia dos Santos Lima
University of St. Thomas (Houston, EUA)

Professora Dra. Vanessa Weber de Castro
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro
2021

Aos companheiros de jornada na Educação Musical.

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus por ter me dado a oportunidade de estudar nessa instituição e aprendido tanto com profissionais de excelência. Como diria J. S. Bach: “Soli Deo Gloria”

Gratidão aos meus companheiros de vida, Gustavo Mathias e Verônica Senra.

Gratidão ao meu orientador, Prof^o Mário Dantas, pelas correções e ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação profissional ao longo do curso.

Gratidão aos professores, pelas correções e ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação profissional ao longo do curso.

Gratidão aos colegas de turma, por compartilharem tantos momentos de descobertas e aprendizado.

A todos aqueles que contribuíram, de alguma forma, para a realização deste trabalho.

“Música é movimento e movimento é música”
(Dalcroze)

RESUMO

ARAÚJO, Luisa Fátima Lima de. **CORPO EM MOVIMENTO NA AULA DE MÚSICA:** a aplicabilidade da *Ritmoplastia*, de Cacilda Borges Barbosa, nos Anos Iniciais. 2021. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Práticas Musicais na Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2021.

Este estudo demonstra uma possível aplicabilidade do método *Ritmoplastia*, criado pela compositora e pedagoga musical brasileira Cacilda Borges Barbosa (1914-2010), na sala de aula da Educação Básica. No mesmo momento histórico em que a proposta de Dalcroze (1865 - 1950), pedagogo suíço que marca o início da chamada Educação Musical Ativa, encontra repercussão em algumas partes do mundo, incluindo o Brasil, Cacilda Barbosa criou a *Ritmoplastia* como meio de registrar as danças populares e folclóricas brasileiras e desenvolveu um estilo de notação que combina notação musical e *plastias*, símbolos que representam gestos corporais. Este estudo parte da contribuição inédita de Lima (2019) e é enriquecido por artigos científicos. A primeira seção é dedicada ao levantamento bibliográfico junto a periódicos acadêmicos brasileiros da área de música no qual se flagra a carência de estudos que mostrem a pertinência do aproveitamento das propostas da pedagoga brasileira Cacilda Barbosa. A segunda seção faz um breve panorama sobre a concepção do corpo desde os estudos empíricos antigos até os dias atuais, mostrando teorias e métodos importantes, relacionados ao movimento e as implicações para as práticas pedagógicas e retomando a importância de Dalcroze na Educação Musical, cuja repercussão na América Latina permitiu a iniciativa como a de Cacilda Barbosa. A terceira e última seção do trabalho propõe uma série de exercícios pensados para alunos do Quarto e Quinto Anos da Educação Básica, visando a utilização da *Ritmoplastia* na prática musical neste contexto escolar. Este estudo pretende contribuir para a valorização da obra pedagógica Cacilda Borges Barbosa e corroborar a utilização da *Ritmoplastia* na Educação Musical.

Palavras-chave: pedagogia musical; anos iniciais; corpo e movimento; Cacilda Borges Barbosa; *ritmoplastia*.

ABSTRACT

ARAUJO, Luisa Fátima Lima de. **BODY IN MOTION IN THE MUSIC CLASS:** the applicability of Cacilda Borges Barbosa's Rhythmoplasty nowadays. 2021. 58 f. Coursework (Specialization in Musical Practices in Basic Education) - Colégio Pedro II. Pro- Rectory of Post-Graduation, Research, Extension and Culture, Rio de Janeiro, 2021.

This study demonstrates a possible applicability of the *Ritmoplastia* method, created by the Brazilian composer and musical pedagogue Cacilda Borges Barbosa (1914-2010), in the basic education classroom. At the same historical moment in which the proposal by Dalcroze (1865 - 1950), a Swiss pedagogue who marked the beginning of the so-called Active Music Education, found repercussions in some parts of the world, including Brazil, Cacilda Barbosa created *Ritmoplastia* as a means of recording the Brazilian popular and folk dances and developed a style of notation that combines musical notation and *plastias*, symbols that represent bodily gestures. This study is based on the unprecedented contribution of Lima (2019) and is enriched by scientific articles. The first section is dedicated to a bibliographic survey of Brazilian academic journals in the area of music, in which there is a lack of studies that show the pertinence of taking advantage of the proposals of the Brazilian pedagogue Cacilda Barbosa. The second section provides a brief overview of the conception of the body from ancient empirical studies to the present day, showing important theories and methods related to movement and the implications for pedagogical practices and resuming the importance of Dalcroze in music education, whose repercussion in Latin America allowed the initiative like that of Cacilda Barbosa. The third and last section of the work proposes a series of exercises designed for students from the Fourth and Third Grades in the Elementary Schools, aiming at the use of *Ritmoplastia* in musical practice in this school context. This study intends to contribute to the valorization of the pedagogical work Cacilda Borges Barbosa and to corroborate the use of *Ritmoplastia* in music education.

Keywords: musical pedagogy; elementary school; body and movement; Cacilda Borges Barbosa; *rhythmoplasty*.

RESUMEN

ARAÚJO, Luisa Fátima Lima de. **CUERPO EN MOVIMIENTO EN LA CLASE DE MÚSICA:** la aplicabilidad de la *Ritmoplastia* de Cacilda Borges Barbosa en la actualidad. 2021. 58 f. Documento de Conclusión del Curso (Especialización en Prácticas Musicales en Educación Básica) - Colégio Pedro II, Decano de Estudios de Posgrado, Investigación, Extensión y Cultura, Rio de Janeiro, 2021.

Este estudio demuestra una posible aplicabilidad del método de *Ritmoplastia*, creado por la compositora y pedagoga musical brasileña Cacilda Borges Barbosa (1914-2010), en el aula de educación básica. En el mismo momento histórico en que la propuesta de Dalcroze (1865 - 1950), pedagogo suizo que marcó el inicio de la llamada Educación Musical Activa, encontró repercusión en algunas partes del mundo, incluido Brasil, Cacilda Barbosa creó la *Ritmoplastia* como un medio de registro de las danzas populares y folclóricas brasileñas y desarrolló un estilo de notación que combina la notación musical y las *plastias*, símbolos que representan gestos corporales. Este estudio se basa en la inédita contribución de Lima (2019) y se enriquece con artículos científicos. La primera sección está dedicada a un relevamiento bibliográfico de revistas académicas brasileñas en el área de la música, en el que faltan estudios que demuestren la pertinencia de aprovechar las propuestas de la pedagoga brasileña Cacilda Barbosa. La segunda sección ofrece un breve recorrido por la concepción del cuerpo desde los estudios empíricos antiguos hasta la actualidad, mostrando importantes teorías y métodos relacionados con el movimiento y las implicaciones para las prácticas pedagógicas y resumiendo la importancia de Dalcroze en la educación musical, cuya repercusión en Latinoamérica permitió la iniciativa como la de Cacilda Barbosa. La tercera y última sección del trabajo propone una serie de ejercicios pensados para alumnos de Cuarto y Quinto de Educación Básica, orientados al uso de la *Ritmoplastia* en la práctica musical en este contexto escolar. Este estudio pretende contribuir a la valorización de la obra pedagógica Cacilda Borges Barbosa y corroborar el uso de *Ritmoplastia* en la educación musical.

Palabras-chaves: pedagogía musical; primeros años; cuerpo y movimiento; Cacilda Borges Barbosa; *ritmoplastia*.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Exemplo da Labanotation	37
Figura 2 -	Exemplo da Notação Benesh	38
Figura 3 -	Exemplo de <i>Ritmoplastia</i>	38
Figura 4 -	Exemplos de <i>plastias</i>	40
Figura 5 -	Modelo do exercício de correlação das <i>plastias</i> e seus reais significados	41
Figura 6 -	<i>Plastias</i>	41
Figura 7 -	Exercício n° 1 da <i>Ritmoplastia</i>	42
Figura 8 -	Exercício n° 1 (continuação) da <i>Ritmoplastia</i>	42
Figura 9 -	Exercício n° 2 da <i>Ritmoplastia</i>	43
Figura 10 -	<i>Plastias</i> utilizando os pés	45
Figura 11 -	Exercício n° 3 da <i>Ritmoplastia</i>	45
Figura 12 -	Partitura da linha vocal da canção folclórica <i>O Cravo brigou com a Rosa</i> . Edição da autora	47
Figura 13 -	Imagens da partitura e das <i>plastias</i> para identificação de similaridades entre as figuras	47
Figura 14 -	Partitura da canção folclórica com as <i>plastias</i> escolhidas pelo professor	48
Figura 15 -	Partitura da canção folclórica para os alunos desenharem ou colocarem suas <i>plastias</i> escolhidas	50
Figura 16 -	Partitura escrita por Cacilda Barbosa, porém, sem as <i>plastias</i> para o uso dos alunos na atividade	51
Figura 17 -	Exemplo da imagem da <i>plastia</i> com o novo símbolo criado por um aluno	52
Figura 18 -	Exemplo do jogo da memória sendo executado em uma mesa com um acerto	53

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Artigos sobre “Corpo e Movimento”	19
Tabela 2 -	Artigos sobre “Dalcroze”	20
Tabela 3 -	Artigos sobre “Dalcroze” (seleção) – bibliografia internacional	24
Tabela 4 -	Trabalhos sobre “Dalcroze” (seleção) – bibliografia nacional	25
Tabela 5 -	Trabalhos sobre “Corpo e Movimento”	25

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EMAT	Educação Musical através do Teclado
NAME	National Association for Music Education
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SEMPRE	Society for Education and Music Psychology Research
SIMCAM	Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais
SIMPOM	Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música
TAS	Teoria da Aprendizagem Significativa
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	CORPO E MOVIMENTO: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	17
3	DE DALCROZE A CACILDA BARBOSA, O CORPO EM MOVIMENTO NA PEDAGOGIA MUSICAL	29
4	<i>RITMOPLASTIA</i> EM EXECUÇÃO	39
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
	REFERÊNCIAS	55

1 INTRODUÇÃO

A música se faz presente na vida do ser humano em inúmeras situações diferentes. Apresenta-se como expressão artística, pode estar unida a outras expressões como, por exemplo, a dança, e até auxiliar no aspecto emocional e psicológico de forma terapêutica. Ela tem um papel muito importante na vida da criança desde o ventre da mãe, progredindo durante sua vida escolar. Dentro da Educação Básica, a música se apresenta em várias formas, podendo ser utilizada nas brincadeiras de roda durante o recreio, músicas em comando, estabelecendo regras, divertindo e também na educação musical.

O material mais importante para a execução da música é o corpo. Mantovani (2009) relata a importância do corpo para o ser humano:

O corpo brinca, corre, dorme, canta, chora, pula, dança. Não pensamos sem um corpo, nada fazemos sem o corpo e sem ele tampouco podemos ser. Aprendemos com seus movimentos, suas atitudes, sua força e suas dores. Sentimos cada parte do nosso corpo, assim como podemos vê-lo, e aprendemos a ver o mundo por meio dele. Ouvimos e sentimos as vibrações com todo o nosso corpo. Temos nele nosso único bem real, que nos acompanhará por toda a vida. (MANTOVANI, 2009, p. 20)

Faz-se imprescindível pensar sobre a relação da criança com o corpo na fase escolar correspondente aos Anos Iniciais da Educação Básica. Quando se observa a importância do corpo para a música, nota-se a relevância das propostas pedagógicas da chamada Educação Musical Ativa, em especial as que priorizam o corpo em movimento na aprendizagem de música, como Émile Jacques-Dalcroze, Carl Orff e Cacilda Barbosa, tornando o processo de internalização dos parâmetros sonoros mais propício.

Cacilda Borges Barbosa, compositora e educadora musical brasileira, criou uma metodologia própria chamada *Ritmoplastia*, sendo as *plastias* - símbolos que representam gestos corporais – utilizadas como meio de registrar danças populares e folclóricas brasileiras. A doutora em arte musical de piano de *performance* Letícia dos Santos Lima, em sua tese de doutorado, apresenta e analisa relata sobre essa metodologia baseada em manuscritos da própria Cacilda Barbosa. Esse trabalho foi apresentado em um ciclo de palestras realizado pelo Colégio Pedro II e serve como nosso referencial para o aprofundamento que essa monografia pretende oferecer, resultando na realização de uma atividade utilizando as *plastias* de Cacilda em uma música folclórica de livre escolha. Com a realização dessa atividade da disciplina Pedagogias da Música da Especialização em Práticas Musicas na Educação Básica, nasceu um interesse de pensar nas possibilidades de explorar o trabalho de Cacilda Barbosa em sala de aula. A autora desse trabalho possui uma

motivação dupla pelo tema da pesquisa. Além de atuar como educadora musical, possui formação em dança. Sensível aos desafios de integração das duas áreas, busca os fundamentos que a permita nas propostas pedagógicas vigentes, desde as mais tradicionais.

Portanto, este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo geral ressaltar a importância do movimento corporal na educação musical baseando-se em Dalcroze e Cacilda Borges Barbosa. Os objetivos específicos são: (a) apresentar um balanço bibliográfico sobre os temas “corpo e movimento”, “Dalcroze” e “Cacilda Borges Barbosa”; (b) recapitular o panorama das principais teorias sobre o corpo nas diversas áreas que contribuem para o pensamento pedagógico; (c) contextualizar a obra pedagógica de Cacilda Borges Barbosa; (d) apresentar possibilidades de aplicação da *Ritmoplastia* de Barbosa em sala de aula.

Para tanto, o texto apresenta um capítulo com levantamento sistemático de literatura junto a periódicos brasileiros especializados ligadas à pesquisa em música. Na sequência problematiza-se a questão do corpo e do movimento para a pedagogia musical com vistas a apontar a relevância e pertinência do trabalho proposto pela educadora musical Cacilda Borges Barbosa em seu contexto de produção. Conclui-se com a apresentação de uma série de atividades como possibilidade da aplicação da *Ritmoplastia* de Cacilda Barbosa em sala de aula da Educação Básica.

2 CORPO E MOVIMENTO: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

O material mais importante para a execução da música é o corpo. A utilização do corpo na educação musical tem um papel muito importante na aprendizagem da criança. Porém, há algumas situações comportamentais, especificamente dentro da escola, nas quais se precisa dominar o corpo, ficando sem a liberdade necessária para se fazer aquilo que é proposto (MANTOVANI, 2009, p. 20-21). Existem escolas que mantêm a forma mais tradicional, pautada na disciplinarização do corpo e outras que lutam contra essa vertente. No início do século XX, contudo, surgiu uma nova percepção que valoriza a experimentação e a corporalidade da música com alguns autores como Pestalozzi e Maria Montessori (FARIA, 2014, p. 454-455). Assim, faz-se necessário ter claro que, para que se exista música, é preciso haver uma conexão orgânica do fenômeno musical com o corpo (GOES, 2015, p. 90).

Na história da Educação Musical, o trabalho de pedagogos musicais como Emile Jacques-Dalcroze (1865 - 1950), Carl Orff (1895 - 1982), Zoltán Kodály (1882 - 1967), Edgar Willems (1890 - 1978), Shinichi Suzuki (1898 - 1998), Cacilda Barbosa (1914 - 2010) e Murray Schafer (1933 - 2021) se torna fundamental na construção das concepções que temos hoje do que é Educação Musical, de como ensinar, de quais repertórios utilizar e assim por diante (MATEIRO; ILARI, 2012, p. 11). Há um grande valor em saber como esses pedagogos pensavam e utilizavam a música para ensinar. Paz (2013) relata que no século XX existiu um grande marco no surgimento e evolução nas doutrinas pedagógico-musicais. O suíço Émile Jacques-Dalcroze coloca o corpo como protagonista ao ritmo e a todos os fenômenos musicais, preconizando o ensino ativo e intuitivo. Outro importante pedagogo que contribuiu para a ampliação e solidificação do ensino musical foi o alemão Carl Orff, enriquecendo a área rítmica e instrumental. Com essas grandes influências da primeira geração de educadores dessa vertente com base no movimento corporal consciente, expressivo e na escuta ativa, aqui no Brasil, encontrou-se receptividade por parte de alguns professores como Gazzi de Sá (1901 - 1981), Sá Pereira (1888 - 1966), Liddy Mignone (1891 - 1962), José Eduardo Gramani (1944 - 1998), Cacilda Borges Barbosa (1914 - 2010), sendo esta última um dos tópicos principais do presente trabalho.

Cacilda Borges Barbosa foi compositora e educadora musical brasileira nascida no Rio de Janeiro, então capital da República (1763 até 1960). Cresceu num ambiente musical, pois seus pais eram músicos amadores e faziam ensaios em casa. Quando mais jovem, entre os anos de 1927 e 1928, ingressou na Escola Nacional de Música (atual Escola de Música da

UFRJ) estudando piano, harmonia e regência com grandes professores, como Francisco Braga (1868 - 1945), Lorenzo Fernandes (1897 - 1948) e Francisco Mignone (1897 - 1986). Sua carreira como pedagoga começou em 1932, fazendo parte da primeira equipe de professores de música, organizada por Heitor Villa-Lobos para colocar em prática o projeto do canto orfeônico e integrou o conselho editorial dos materiais didáticos com compositores e adaptações de melodias folclóricas para o uso em sala de aula no trabalho com canto orfeônico. Também dirigiu o Serviço de Educação Musical e Artística (SEMA) no Estado da Guanabara entre 1967 e 1973. Além disso, escreveu várias composições para auxiliar seus alunos, como os “Cadernos de Ritmo e Som”, um material de desenvolvimento rítmico e melódico baseado na música brasileira, e também contribuiu com uma didática rítmica para dança, após ter trabalhado com dançarinos, chamada de *Ritmoplastia*, sendo um método que tem por fim fixar, dentro de normas específicas, o ritmo e a forma de danças brasileiras baseando-se em movimentos naturais (LIMA, 2019, p. 5-11; CARVALHO, 2019, p. 5; CASTRO, 2019, P. 221).

A contribuição dessa pedagoga sobre a *Ritmoplastia* será merecedora de uma análise mais detida nesse trabalho. A contribuição será analisada do ponto de vista do rendimento que ela traz para um trabalho em sala de aula até os dias de hoje, sugestivo a adaptações e explorações.

Realizou-se, como primeiro passo metodológico desta pesquisa, um levantamento bibliográfico junto aos periódicos brasileiros especializados ligadas à pesquisa em música como revistas e anais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), revista *Opus* e anais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), anais da Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais (SIMCAM), anais da Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música (SIMPOM) e de periódicos acadêmicos cuja publicação está sob a responsabilidade de programas de pós-graduação de universidades brasileiras que possuem curso de música (*Per Musi, Orfeu, Revista Brasileira de Música, Hoddie, Vortex, Da pesquisa, Cena*). Tal procedimento visou dimensionar a atenção dada, nos últimos 10 anos, ao conjunto temático referente às propostas pedagógicas da chamada Educação Musical Ativa, que priorizam o corpo em movimento na aprendizagem de música, em especial as tributárias ao pensamento de Dalcroze e ao trabalho de Cacilda Borges Barbosa, nesses expressivos espaços da construção e disseminação de conhecimento.

A busca foi realizada a partir dos termos “corpo e movimento”, “Dalcroze” e “Cacilda Borges Barbosa”. Para cada tema encontrou-se uma quantidade de artigos. Para o tema “corpo e movimento” foram encontrados 14 artigos. Para o tema “Dalcroze”, foram

encontrados 3 artigos baseado no propósito desse trabalho. Não foram encontrados artigos para o tema “Cacilda Borges Barbosa”¹.

Nesse levantamento das principais publicações ligadas à pesquisa em música, podem-se apresentar os seguintes dados: sobre o tema “corpo e movimento”, na *ANPPOM* foram encontrados dois artigos, sendo eles Goes (2015) e Meurer e Figueiredo (2018). Nos *Anais do SIMCAM* foram encontrados três artigos, sendo eles Storolli (2010), Bertissolo (2015) e Ferrari (2019). Na *Revista de Educação Musical da ABEM* foram encontrados dois artigos, sendo eles Barba (2013) e Louro (2019). Nos *Anais do SIMPOM* foi encontrado um artigo, sendo ele, Faria (2014). Na revista *Cena* foi encontrado um artigo, sendo ele Biscaro (2017). Na *Revista Música Hodie* foi encontrado um artigo, sendo ele, Menezes (2014). Na *Per Musi* Revista Acadêmica de Música foi encontrado um artigo, sendo ele Schoeder (2010) e na *Revista Vórtex* foi encontrado um artigo, sendo ele Yampolschi (2014). A respeito do tema “Dalcroze”, foi encontrado somente um artigo na *Revista de Educação Musical da ABEM*, sendo ele Velozo (2019).

Artigos sobre “Corpo e Movimento”		
Publicação	Autor (ano)	Título
<i>ANPPOM – Revista Opus</i>	Goes (2015)	Corpo percussivo e som em movimento: a prática da música corporal
	Meurer e Figueiredo (2018)	Ideias de corpo na prática coral: considerações a partir do conceito holístico de personalidade
<i>Anais do SIMCAM</i>	Storolli (2010)	A Experiência Incorporada: Corpo e Cognição Musical
	Bertissolo (2015)	Música e movimento: apontamentos sobre memória e a neurociência da música
	Ferrari (2019)	<i>Performance</i> musical e o corpo: entendendo o repertório gestual que suporta a prática instrumental
<i>Anais do SIMPOM</i>	Faria (2014)	Musicalizar o corpo, corporalizar a música: contribuições do enativismo e da Teoria da Aprendizagem Significativa para a Educação Musical dos bailarinos
<i>Cena</i>	Biscaro (2017)	Considerações sobre o Corpo Musical

¹ Além da tese de Lima (2019), apenas a monografia de Carvalho (2019) foi encontrada em um levantamento preliminar sobre Cacilda Borges Barbosa. Porém, é dedicada a obra para piano com fins didáticos desta compositora e educadora.

<i>Revista Música Hodie</i>	Menezes (2014)	Inversão das Distâncias – do Som do Corpo ao Corpo do Som
<i>Per Musi Revista Acadêmica de Música</i>	Schoeder (2010)	Corporalidade musical na música popular: uma visão da <i>performance</i> violonística de Baden Powell e Egberto Gismonti
<i>Revista Vórtex</i>	Yampolschi (2014)	O corpo "fala"?: As sensibilidades do corpo na criação musical

Fonte: A autora, 2022.

Artigos sobre “Dalcroze”		
Publicação	Autor (ano)	Título
<i>Revista de Educação Musical da ABEM</i>	Veloze (2019)	Música Folclórica e percussão corporal na sala de aula
	Barba (2013)	O corpo do som: experiências do Barbatuques
	Louro (2019)	Conceitos de psicomotricidade e o ensino de música

Fonte: A autora, 2022.

Ao se fazer um paralelo com os anos das publicações, pode-se notar uma falta de regularidade com o passar do tempo em relação aos temas abordados, tendo alguns anos mais e outros nenhum. Sendo assim, sugere-se uma reflexão sobre os temas dos artigos encontrados. Nos trabalhos encontrados nas publicações especializadas, existe uma maior relevância sobre a conexão do corpo com a música ao contrário do tema “Dalcroze”. Já o tema “Cacilda”, encontra-se em um número muitíssimo baixo nas pesquisas realizadas, sugerindo-se a necessidade de uma maior atenção a respeito desse tema, dando a devida importância a essa educadora musical brasileira que ainda tem muitas contribuições a dar para a Educação Musical.

Storolli² (2011) propõe repensar (sobre) o corpo a partir de teorias e investigações contemporâneas provenientes da Ciência Cognitiva e refletir a respeito das possíveis consequências que podem gerar na prática musical. “Acredita-se, porém, que o corpo seja mais que mero instrumento para a prática musical”, diz Storolli (2011, p. 136). A autora considera a concepção corpo-mente, examina o conceito “mente incorporada”,³ e a relação

² Uma versão sem maiores diferenças já se encontrava publicada um ano antes nos *Anais do SIMCAM* (p. 383 - 392) em 2010.

³ A ideia de “mente incorporada” surge como uma possibilidade de ver o corpo como um sistema em constante construção, sem separação e hierarquia entre mente, espírito e corpo. O corpo também se transforma com as informações do meio ambiente, passando a ser um local e agente do processo de conhecimento, sendo fundamental para as transformações nele próprio e ao redor a partir de sua atuação. Com isso, pode-se dizer que é através de sua ação que o corpo realiza processos de aprendizagem e dessa forma incorpora o conhecimento, ou seja, este passa a fazer parte do corpo.

entre movimento e cognição musical. A autora conclui que o corpo é o local e o agente do processo de conhecimento. É através de sua ação que a experiência musical é gerada.

Schoeder (2010) realiza um recorte de sua tese de doutorado realizada em 2006 que propõe o conceito de corporalidade musical (o músico surge ao mostrar sua música) para poder explicar as *performances* de alguns músicos populares. Feita uma investigação de relações que dois deles constroem com seus instrumentos (violão) e linguagem (música popular instrumental), enfatiza-se a *performance* como um jogo de tensões entre a realização do entendimento musical e as linguagens, gêneros e instrumentos musicais escolhidos por eles, nascendo assim a música.

Barba (2013), com sua experiência com o corpo, escreveu um artigo relatando como produzir música com o corpo na prática da educação musical. Essa produção foi desenvolvida pelo Núcleo Barbatuques⁴, podendo ser utilizada também em sala de aula.

Faria (2014) enfatiza, em seu artigo, a relevância do corpo na educação musical de bailarinos e coreógrafos a partir de conceitos da Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) de David Ausubel e do paradigma da mente incorporada⁵ da ciência cognitiva. Em suas conclusões, relata que “trabalhar a música integrada ao movimento lhe será motivador (bailarino) e as trocas de informações musicais serão facilitadas” (FARIA, 2014, p. 460).

Menezes (2014) aborda em seu artigo sobre a relação do corpo do compositor e seus sons corporais e instrumentais, baseado pelo viés filosófico, vendo o processo da criação do som no curso da história da música, até chegar aos tempos atuais e o desenvolvimento da eletroacústica, discorrendo sobre o conflito entre a composição dos tempos anteriores com os dias atuais na música eletroacústica.

Yampolschi (2014) refere-se a uma pesquisa em andamento a respeito do papel da experiência corporal no processo de criação musical criativa. Com base na intencionalidade do gesto, é mediado por uma escuta ativa, da forma que é sentido na sua versão proprioceptiva e na imaginação e emoções. A autora conclui que “o corpo não ‘fala’ – o corpo se ‘anima’, se ‘move’ em resposta às suas próprias sensibilidades corporais, emoções e formas de representação musical” (YAMPOLSKI, 2014, p. 79).

⁴ O Núcleo Barbatuques foi fundado em 1995 e desenvolve uma abordagem única da música corporal através de suas composições, técnicas, exploração de timbres e procedimentos criativos. A partir de pesquisas e criações de Fernando Barba e também de seu contato com o músico Stênio Mendes, o Barbatuques deu origem a diferentes técnicas de percussão corporal, percussão vocal, sapateado e improvisação musical, desenvolvidas em suas experiências coletivas e somadas à bagagem individual de seus integrantes. As atividades propostas desenvolvem a criatividade, a coordenação psicomotora e a percepção de si mesmo e do outro. Está em constante pesquisa artística e pedagógica e atualmente investe em publicações didáticas e novos espetáculos. Para maiores informações: www.barbatuques.com.br.

⁵ Mesma obra seminal de Francisco Varela, Evan Thompson e Eleanor Rosch - *The Embodied Mind* (1991).

Bertissolo (2015) aborda em seu artigo duas propostas a respeito da articulação entre música e movimento: uma pelo viés da memória e outra da neurociência aplicada na música. Ele conclui que existe uma complexa interação dinâmica entre música e movimento para os processos de significação musical e construção de estruturas de conhecimento, sob o ponto de vista do desenvolvimento e zonas de ativação do cérebro.

Goes (2015) aborda em seu artigo aspectos que permitem explorar o conceito de música corporal com os principais grupos que o utiliza, bem como o processo de concretização da música corporal, desconstruindo a ideia da instrumentalização do corpo. A autora conclui que é preciso avançar para além do aspecto da instrumentalidade de corpo, para “que haja um movimento maior e mais expressivo, em todos os contextos corporais no que diz respeito às áreas musicais” (GOES, 2015, p. 98).

Biscaro (2017) faz algumas reflexões a respeito do corpo musical, partindo das teorias do Gesto Musical⁶, abordando conceitos das ciências cognitivas e do estudo do movimento. Faz-se uma discussão sobre a metáfora do corpo como instrumento, já que os estudos em Gesto Musical reivindicam diferentes olhares para o corpo na experiência musical/sonora. Biscaro complementa o seu trabalho com uma discussão a respeito da intersecção entre o Teatro e a Música, sem predominância de uma área sobre a outra.

Meurer e Figueiredo (2018) apresentam discussões conceituais a respeito do corpo na prática coral, tendo uma relação entre a teoria e a prática educacional, podendo ser reforçada por ações pedagógicos-musicais. Eles dizem ainda que o argumento presente na literatura é que “o corpo é o instrumento do cantor” (MEURER; FIGUEIREDO, 2018, p. 202). Isso pode ser fundamentado através de ações pedagógicas que visam o controle do corpo do cantor com finalidades estéticas predeterminadas. O “conceito holístico de personalidade” de David J. Elliott e Marissa Silverman (2015)⁷ é apontado como abordagem possível do corpo na prática coral, ampliando as interações pessoais dos cantores e possibilitando a coautoria dos coralistas sobre as *performances*.

Ferrari (2019) enfoca os diferentes conceitos de “gesto” relacionando-os com os conceitos sobre movimento e gesto corporal. Discute a respeito dos gestos que constituem a *performance* musical para explicar de que modo a interação instrumento-performer determina o entendimento do músico e o resultado da produção artística. A hipótese desse

⁶ Gesto Musical é uma proposta diversificada das possibilidades de pensar, conceituar, analisar e vivenciar música, partindo de diferentes proposições que levam em alta consideração o corpo.

⁷ ELLIOTT, David James; SILVERMAN, Marissa. **Music Matters: A Philosophy of Music Education**. 2. ed. New York: Oxford University Press, 2015.

trabalho é que o gesto acompanhante/expressivo na prática instrumental é importante pois revela informações únicas a respeito do discurso musical.

Louro (2019) aponta em seu artigo caminhos para o uso da psicomotricidade. Ela estuda o ser humano de forma global: emocional, cognitivo e motor dentro da escola básica no contexto da Educação Musical.

Veloze (2019) sugere caminhos e adaptações metodológicas para o ensino da música na Educação Básica por meio da utilização das canções folclóricas. Tem como princípio teórico os métodos ativos de Educação Musical de Jos Wuytack e Émile Jacques Dalcroze, envolvendo práticas vocais e percussão corporal.

Lima (2019) apresenta o método *Ritmoplastia* criado por Cacilda Borges Barbosa, como meio de registrar danças populares e folclóricas brasileiras. Com ajuda da coreógrafa Clara Semeles, Barbosa desenvolveu um estilo de notação que combina notação musical e *plastias* - símbolos que representam gestos corporais. Todo o trabalho está baseado em manuscritos e composições de Barbosa e outros documentos, com a notação *Ritmoplastia* adicionada. O trabalho pioneiro de Lima serve como referencial teórico para a presente pesquisa.

Após a revisão sistemática cujos resultados foram brevemente analisados nos parágrafos anteriores, outros trabalhos foram ainda encontrados sobre os temas envolvidos nessa pesquisa. Tratam-se de trabalhos que não se encontravam nas bases selecionadas para a busca, mas cuja a relevância para embasamento e reflexão justificam a inclusão e comentários apresentados a seguir.

Com relação ao tema “Dalcroze”, destacamos, da bibliografia em língua estrangeira, os seguintes artigos: Anderson (2011), publicado na *General Music Today*, periódico sob responsabilidade da *National Association for Music Education* - NAME (EUA); Mathieu (2010), publicado na *Recherche En Éducation Musicale*, periódico sob responsabilidade da *Université Laval* (Canadá); Seitz (2005), publicado na *Psychology of Music*, periódico da *Society for Education and Music Psychology Research* - SEMPRE (Inglaterra); Juntunem (2004), publicado no *British Journal of Music Education*, periódico sob responsabilidade da *Cambridge University* (Inglaterra); e Juntunem (2002), publicado na *Nordic Research in Music Education*, periódico sob responsabilidade do *Nordic Network of Music Education Research* (Noruega).

Artigos sobre “Dalcroze” (seleção) - bibliografia internacional		
Publicação	Autor (ano)	Título
<i>National Association for Music Education - NAME</i>	Anderson (2011)	The Dalcroze Approach to Music Education
<i>Recherche En Éducation Musicale; Université Laval (Canadá)</i>	Mathieu (2010)	Un regard actuel sur la Rythmique Jaques-Dalcroze
<i>Psychology of Music, periódico da Society for Education and Music Psychology Research - SEMPRE (Inglaterra)</i>	Seitz (2005)	Dalcroze, the body, movement and musicality
<i>British Journal of Music Education, periódico sob responsabilidade da Cambridge University (Inglaterra)</i>	Juntunen (2004)	Embodiment in musical knowing: how body movement facilitates learning within Dalcroze eurhythmics
<i>Nordic Research in Music Education, periódico sob responsabilidade do Nordic Network of Music Education Research (Noruega)</i>	Juntunen (2002)	Practical Applications of Dalcroze Eurhythmics
<i>Louisiana State University.</i>	Crumpler (1982)	The Effect of Dalcroze Eurhythmics on the Melodic Musical Growth of First Grade Students

Fonte: A autora, 2022.

Ainda no tema “Dalcroze”, foram encontrados os trabalhos de Trope (2013), monografia defendida na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO); Silva (2008), dissertação defendida na Universidade de São Paulo (USP); Madureira (2008), tese defendida na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); e ainda Crumpler (1982), dissertação defendida na *Louisiana State University*.

Trabalhos sobre “Dalcroze” (seleção) – bibliografia nacional		
Publicação	Autor (ano)	Título
UNIRIO	Trope (2013)	A atualidade de Jacques-Dalcroze
USP	Silva (2009)	Vozes, música, ação: Dalcroze em cena. Conexões entre Rítmica e Encenação
UNICAMP	Madureira (2008)	Émile Jaques-Dalcroze sobre a experiência poética da rítmica - uma exposição em 9 quadros inacabados

Fonte: A autora, 2022.

Relacionado ao tema “corpo e movimento”, foram encontrados dois trabalhos, sendo eles Mantovani (2009), dissertação defendida na Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Bündchen (2005), dissertação defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Trabalhos sobre “Corpo e Movimento”		
Publicação	Autor (ano)	Título
UNESP	Mantovani (2009)	O movimento corporal na educação musical: influências de Émile Jaques-Dalcroze
UFRGS	Bündchen (2005)	A relação ritmo-movimento no fazer musical criativo: uma abordagem construtivista na prática de canto coral

Fonte: A autora, 2022.

Crumpler (1982) relata uma pesquisa experimental com o objetivo principal de determinar o desenvolvimento musical melódico de estudantes de primeiro ano dos Anos Iniciais, comparando o método Dalcroze (Euritmia) com o método Silver Burdett Music, utilizando dois grupos de crianças durante 8 semanas. Essa pesquisa foi realizada para avaliar o uso de movimento como auxílio no processo de ensino/aprendizagem da música, tema fortemente presente nas discussões da área de Educação Musical nos Estados Unidos à época. A conclusão do estudo foi favorável à utilização do método Dalcroze para o trabalho com a melodia no currículo de música do primeiro ano.

Juntunen (2002) tem por objetivo geral identificar as características de uma aula baseada no método Dalcroze e examinar as aplicações práticas da Euritmia no campo da Educação Musical. A autora deixou explícito que nessa pesquisa não entrou em discussão a formação dos professores. Ela relata alguns exemplos específicos de aplicações práticas na formação profissional de músicos e na educação musical das crianças. Existe um relato muito

interessante da autora aludindo ao início da utilização do método Dalcroze com estudantes de música adultos e, mais tarde, com crianças em escolas. A diferença é grande devido aos adultos já terem uma audição prejudicada, diferentemente das crianças que ainda estão lapidando sua audição. Com essa facilidade da criança, o corpo entra como o instrumento principal do método, já que ela experimenta tudo o que está em sua volta (JUNTUNEN, 2002, p. 11-13). Como conclusão, Juntunen afirma que “o ensino Dalcroze integra música e movimento corporal usando todo o corpo como um instrumento musical”⁸ (JUNTUNEN, 2002, p. 16, tradução nossa).

Juntunen e Hyvönen (2004) escrevem a respeito do modo como o movimento corporal dentro da Eúritmia de Dalcroze pode facilitar o conhecimento musical. O artigo mostra também como o corpo pode colaborar para a construção desse conhecimento, fornecendo um meio de desenvolver habilidades, competências e compreensão necessárias para trabalhar a expressividade como conhecimento musical.

Bündchen (2005) apresenta em sua pesquisa investigativa a relação do movimento corporal na construção do conceito de ritmo. Em sua conclusão, a autora relata:

Os resultados mostraram que o envolvimento do movimento corporal favorece a compreensão da estruturação rítmica, desencadeando tomadas de consciência a partir da observação de si mesmo, pois é o próprio corpo em movimento que desenha os tempos no espaço. Além disso, sentir o próprio corpo nesse processo tem favorecido a *performance* de modo geral, contribuindo com a afinação, a descontração e a expressividade do grupo. (BÜNDCHEN, 2015, p. 4-5).

Seitz (2005) propõe uma questão em seu artigo: “Como o corpo contribui para o pensamento e compreensão musical, em particular?” Essa pergunta foi feita devido à premissa pedagógica da música que Dalcroze admitia como base, integrando os processos corporais, o ritmo e o movimento físico para uma expressividade musical. O autor faz uma pesquisa em várias teorias e investigações recentes a respeito do corpo e da expressão musical e conclui que Dalcroze renunciou muitos desses trabalhos no início do século XX e que os elementos da música podem ser ensinados de forma mais eficaz por meio do movimento físico.

Madureira (2008) apresenta sua tese de doutorado totalmente dedicada à vida e à obra de Émile Jaques-Dalcroze e aborda de forma detida à proposta de autoria deste pedagogo suíço denominada *Rítmica*.

⁸ One aspect is that Dalcroze teaching integrates music and bodily movement using the whole body as a musical instrument. (JUNTUNEN, 2002, p. 16)

Silva (2008) defende sua dissertação baseado na rítmica de Dalcroze como princípio formativo no trabalho pedagógico e profissional com voz, música e encenação. Ele enfatiza a compreensão de que “música é movimento e movimento é música” (E.J. Dalcroze) e faz uma análise sobre as potências desse método no teatro e em outras áreas e suas interações.

Mantovani (2009) pretendeu detectar se os conhecimentos desenvolvidos por Dalcroze foram ou ainda são difundidos entre educadores musicais na atualidade. A intenção foi a de observar qual a importância dada por eles ao movimento corporal na Educação Musical.

Mathieu (2010) apresenta em seu artigo a permanência das ideias de Dalcroze nos dias atuais. Apresenta um resumo das principais pesquisas realizadas com a contribuição do movimento corporal no aprendizado da música em variados campos de investigação como Dança, Teatro, Cinema, Educação Musical e terapia. Os marcos temporais desta pesquisa foram os anos de 1966 a 2006. Ao se deter na Educação Musical, concluiu que a *Rítmica* de Dalcroze ainda se encontra fortemente presente nos currículos de música em vários lugares do mundo.

Anderson (2011) fornece relatos de atividades que ocorrem nas três facetas da abordagem Dalcroze (ritmo, solfejo e improviso) para a Educação Musical. Em seguida, realiza uma discussão da cinestesia (percepção do movimento do corpo) com relação à abordagem Dalcroze. O autor conclui que a internalização da Rítmica de Dalcroze torna mais fácil e natural os outros elementos (solfejo e improvisação).

Diante do levantamento bibliográfico feito sobre os temas abordados nessa pesquisa, é surpreendente a quantidade de trabalhos sobre “Dalcroze”, tendo se mostrado digno de atenção por parte dos pesquisadores da atualidade e na diversidade dos assuntos. Percebe-se que o tema se encontra representado na bibliografia acadêmica, tanto brasileira quanto internacional, em periódicos importantes e como objeto de pesquisa em vários trabalhos de conclusão de curso, atravessando o século XX e servindo como aplicação e contribuição para a Educação Musical.

No tema “corpo”, com a leitura dos artigos encontrados, pode-se avistar uma problemática: o seu uso na aprendizagem de um instrumento musical, pois não se coloca como o primeiro instrumento de trabalho de um músico, sendo utilizado integralmente para prática do instrumento. Mantovani (2009, p. 31) ao citar Pederiva (2005)⁹ lembra em seu

⁹ PEDERIVA, P. L. M.; GALVÃO, A. **A construção e vivência do corpo na performance musical.** *Performance Online*: publicação da Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, v. 1, n. 1, 2005.

livro que no ensino da maior parte dos instrumentos musicais a formação do intérprete é focalizada na técnica musical, com o intuito de se alcançarem rapidamente habilidades virtuosas que correspondam às exigências do meio artístico. Barba (2013, p. 40) propõe que “o corpo humano seja uma fonte muito rica de sons e pode ser considerado nosso primeiro instrumento musical”. França (2016, p. 23) dizem que o movimento corporal é um dos principais fundamentos da Educação Musical. Com movimentos, se faz música, responde-se à música, o corpo reage aos estímulos sonoros. Essa resposta é instintiva e natural. Seguindo o ritmo da música, o corpo dança, bate palmas e os pés acompanham o que se ouve. As crianças respondem às canções infantis movimentando-se espontaneamente. Quanto mais novas, mais se entregam de corpo inteiro aos estímulos musicais. À vista disso, pensando num corpo em construção na Educação Musical, vê-se a necessidade de ressaltar a importância da movimentação do corpo como instrumento, ser o foco principal, e não um mero expectador.

A utilização do corpo em movimento nos processos de internalização dos parâmetros sonoros tem sido considerada indispensável para uma efetiva aprendizagem musical. Na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), a música é uma das modalidades de expressão artística do eixo das linguagens, cujo componente curricular “Artes” apresenta outras subáreas: artes visuais, dança e teatro. Dentro das habilidades descritas na BNCC, sugerem-se “explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal)” (BRASIL, 2018, p. 203) e “experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais” (BRASIL, 2018, p. 203).

Além disso, tendo como pano de fundo o pensamento dalcrozeano, e observando as demais propostas pedagógico-musicais ativas que dele derivam, que lidam com o corpo e com o movimento, identifica-se o conhecimento da produção brasileira neste campo ainda lacunar. O presente trabalho, portanto, pretende por em relevo a proposta *Ritmoplastia* da educadora brasileira Cacilda Borges Barbosa, que se mostra com grande potencial para a Educação Musical na Educação Básica, mas não recebeu a merecida atenção pelos pesquisadores da área até poucos anos atrás.

3 DE DALCROZE A CACILDA BARBOSA, O CORPO EM MOVIMENTO NA PEDAGOGIA MUSICAL

O corpo e o movimento são fatores muito importantes para a música. Bertissolo (2015, p. 99) postula que “essas duas noções estão de tal forma imbricadas que é até difícil imaginar uma destituindo-a do poder significante da outra”. Cacilda Barbosa é um exemplo de pedagoga musical que explorou devidamente essa conexão, como exemplificado em sua *Ritmoplastia*.

A identificação da suma importância do corpo para a aprendizagem musical ainda em meados do século XIX e as mudanças significativas no pensamento pedagógico decorrentes dessa premissa são fatos apontados por Storolli (2011, p. 132-133). A pesquisadora também se refere a contribuição que os estudos filosóficos, da cognição e a Neurociência, têm dado para o aprofundamento deste tema (STOROLLI, 2011, p. 132-133).

Alguns estudiosos discutem sobre a dicotomia entre corpo e mente, tema que perpassa diferentes áreas. Platão (427-347 a.C.) defendia a influência da mente sobre o corpo. Para o filósofo Aristóteles (384-322 a.C., período clássico grego) o corpo e a alma (psique) eram considerados dois aspectos distintos do todo, mas, ao mesmo tempo, inseparáveis. Descartes (1596-1650), buscando um caminho fora da lógica aristotélica e da teologia católica que dominavam em seu tempo, propunha uma separação dicotômica entre o corpo e a alma. Spinoza (1632-1677) assegura que corpo e alma constituem um único ser juntos. Nietzsche (1844-1900) questionou a ideia do conhecimento formado por representações de um mundo exterior e identificou uma inteligência corporificada. Edmund Husserl (1859-1938), Sartre (1905-1980) e Merleau-Ponty (1908-1961), representantes da abordagem fenomenológica, trouxeram à tona o caráter experiencial do corpo, considerando o contexto e lugar dos mecanismos cognitivos (STOROLLI, 2011, p. 133-134). A Fenomenologia beneficiou em muito o estudo do “corpo musical”, pois foi a partir dela que se deu o rompimento com o dualismo cartesiano, no qual o corpo e a mente são vistos como entes separados, sendo a mente superior ao corpo (FERRARI, 2019, p. 175). Foucault (1926-1984) estudou os discursos e a disciplinarização do corpo. E ainda hoje, as escolas lutam contra uma herança tradicionalista do ensino baseado no racionalismo, na disciplinarização do corpo, na ênfase da memorização e verbalismo. Pesquisas científicas de base empírica vem reiteradamente contestando o conceito da separação entre mente e corpo por meio dos seus resultados (FARIA, 2014, p. 454-455).

Storolli (2011) explica o conceito de *embodied mind* (mente incorporada), apresentado por Varela, Thompson e Rosch (1991)¹⁰, como alternativa para os dualismos “corpo-mente” e “interno *versus* externo”. A partir da interação entre a ciência cognitiva e a experiência humana, os autores promovem um diálogo com a tradição budista e a filosofia, questionando a noção de que a mente opera como um recipiente em que entram e saem informações. Surge, então, um novo entendimento da mente operando como uma rede autônoma e em desenvolvimento. Esse conceito apresenta uma possibilidade de conceber o corpo como um sistema em permanente construção, sem separação nem hierarquia entre mente, espírito e corpo (STOROLLI, 2011, p. 135). Storolli relata:

A incorporação das informações do meio ambiente ocorre através de um processo em que o corpo também se transforma. O corpo passa a ser compreendido como local e agente do processo de conhecimento, provocando transformações nele próprio e ao redor a partir de sua atuação. A ação do corpo no mundo é portanto fundamental, pois é a forma como o transforma e como é por ele transformado. Pode-se dizer que é através de sua ação que o corpo realiza processos de aprendizagem e dessa forma incorpora o conhecimento, ou seja, esta passa a fazer parte do corpo. (STOROLLI, 2011, p. 136).

Esse mesmo conceito fundamenta o trabalho desenvolvido por Lakoff e Johnson (1999)¹¹, que propõem um diálogo entre a filosofia e as ciências cognitivas contrariando o pensamento ocidental de que existe uma razão “desincorporada”, isto é, separada das habilidades do corpo, o que redundaria em oposições, tais como percepção, movimento, sentimentos e emoções. Para eles, o sistema conceitual dos seres humanos fundamenta-se em seu sistema sensorio-motor, formando conceitos através do corpo. Desse modo, a razão também é “incorporada”, sendo assim, a mente não pode ser separada nem independente do corpo. Portanto, os processos de conhecimento derivam da ação desse corpo no mundo, acontecendo uma dependência restrita entre o conhecimento e a experiência. Lakoff e Johnson (1999, p. 562) dizem que tudo se cria a partir de nossa ação no mundo e que “cada experiência é uma experiência incorporada” (apud STOROLLI, 2011, p. 134 - 135).

Goes (2015) descreve sobre a demanda dos estudos com o corpo na área cognitiva e musical cunhando o termo *musicorporal*. Segundo a autora:

Na música, decodificar símbolos, desenvolver técnicas, trabalhar gestos e criar expressões não são metas inicialmente cognitivas, mas sim, corporais. Como em todo processo de conhecimento recebemos informações a partir de experiências do nosso corpo e, em seguida, transformamo-nos em significados cognitivos. Deste modo, a partir daqui, podemos considerar a cognição como

¹⁰ VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

¹¹ LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought**. New York: Basic Books, 1999.

um texto corporal e vice-versa, pois mente e corpo são uma coisa só. Haja vista que, na realidade, mente e corpo nunca se desintegram e que qualquer processo cognitivo de aprendizado em música – como em qualquer outro contexto – dá-se através do corpo, é possível afirmar que todas as atividades musicais são corporais, portanto, aqui se apresenta o conceito *musicorporal*, inerente à música em si. (GOES, 2015, p. 96).

Na área da neurociência, Bertissolo (2015) relata sobre a experiência musical com movimento e memórias. O autor relembra as ideias de Bob Snyder, que aborda as questões das metáforas e memórias relacionadas ao movimento e música, e de Jéssica Phillips-Silver, acreditando que a ideia de movimento em música está ligada às noções de proximidade e similaridade, pelo viés da neurociência, em relação aos efeitos no cérebro de experiências possibilitadas pelos domínios do corpo em movimento.

Música e movimento são concomitantes desde a primeira experiência musical, conforme nos lembra Bertissolo (2015, p. 101). Através do movimento, o jogo e a brincadeira, associados desde sempre ao prazer, aprende-se os limites da vulnerabilidade corporal. As crianças pequenas desenvolvem despreziosamente ampla experimentação do corpo e do meio ambiente através de seus movimentos e dos objetos ao redor, desenvolvendo conceitos fundamentais, como dentro-fora, perto-longe. A coordenação motora é adquirida de forma voluntária, conforme as necessidades cotidianas (FARIA, 2014, p. 458). Storolli (2011, p. 136) enuncia que “o movimento parece ser fundamental para a construção dos processos mentais e a mente um privilégio dos seres que se movem”. Sendo assim, estimular exercícios que dotem da ação do corpo trabalhando a partir do movimento, parece ser uma atitude adequada para promover o processo de cognição musical de uma forma mais criativa. Com isso, Cacilda Barbosa se utiliza da ação do corpo para regulamentar movimentos de danças brasileiras através da *Ritmoplastia*, tendo por objetivo fundamentar as danças espontâneas de nossa terra, se baseando em movimentos naturais (LIMA, 2019, p. 56)

A Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) desenvolvida pelo psicólogo Ausubel, é referida por Faria (2014, p. 456):

[A TAS] busca entender os mecanismos que concorrem para o aprendizado e a estruturação do conhecimento, a partir de concepções cognitivistas e construtivistas, apoiado na evolução da ciência sobre o cérebro e a mente humana. Para Ausubel a aprendizagem significativa ocorre quando uma nova informação interage com um conhecimento específico e relevante existente na estrutura cognitiva do aluno, denominado *subsunçor*, num processo de assimilação onde tanto a nova informação quanto o *subsunçor* ficam modificados. (FARIA, 2014, p. 456).

Faria (2014) ressalta sobre as atividades corporais e o movimento, mostrando que desde sempre ligados ao jogo, ao lúdico e ao prazer, contribuem para um ambiente de descontração, criatividade e envolvimento, indispensáveis na atividade artística. Ter um corpo ativo é fundamental para essa união, moldando a percepção das dimensões espaciais da música, intervindo na sistematização dos padrões rítmicos e melódicos.

O movimento está na música em todas as suas dimensões. Música é fluxo. As metáforas que usamos para descrever música são essencialmente corporais e ligadas ao movimento. Essa simbiose facilita o estabelecimento de relações entre ambos os campos, possibilitando uma gama de interações que enriquecem experiências em música e em dança, de tal forma que podemos transitar de um para outro universo com facilidade. (FARIA, 2014, p. 461).

Nesse momento, ao repercutir sobre os conceitos e teorias do corpo e do movimento, torna-se indispensável a reflexão do ambiente escolar, lugar associado à primeira infância do indivíduo, e no qual é ampliado seu círculo de interação com outras pessoas, dá-se a disciplinarização, inclusive do corpo. Por exemplo: a imposição de ficar sentado por um longo tempo, até mesmo em situações como o jogo e as práticas musicais em que o natural seria movimentar-se.

Mantovani (2009) coloca em questão o corpo e a escola:

Trazendo a questão do corpo para a escola, pode-se dizer que os mecanismos de disciplina escolar refletem o modo como as estruturas sociais tratam das relações de poder e dominação. A escola, inserida no contexto de determinada sociedade, estabelece com esta uma relação dialética, ao mesmo tempo que reproduz as características da dominação existente nas hierarquias das relações sociais, tais como nas empresas, indústrias, agrupamentos militares, bem como representam um local de transformação social. Para Rumpf (apud GONÇALVES, 1994, p. 33), “nos últimos 150 anos de processo civilizatório, [a escola] pretende não somente disciplinar o corpo e, com ele, os sentimentos, as ideias e as lembranças a ele associadas, mas também anulá-lo” (MANTOVANI, 2009, p. 27).

Infelizmente, as estruturas físicas das escolas nem sempre favorecem a movimentação corporal, devido a quantidade de alunos nas turmas e o espaço da sala de aula. Recorrentemente, faz-se necessário reorganizar a sala de forma que seja possível alguma movimentação em atividades que a demandem. Existe um debate sobre a aplicabilidade de uma aprendizagem mecânica, com conceitos musicais teóricos sem ter a experiência prática do que está sendo aprendido, de caráter meramente mental e afastada da totalidade do ser humano. Com a reverberação das propostas da educação ativa, surgiu um novo modelo que valoriza a experimentação e a corporalidade no aprendizado da música. Nessa direção, a primeira geração de educadores musicais desenvolveu sistemas de educação com base no movimento corporal consciente e expressivo, na improvisação e na escuta ativa (FARIA, 2014, p. 454-455).

Emile Henri Jacques-Dalcroze pedagogo musical que criticou a forma como a música estava presente nas escolas primárias e secundárias no fim do século XIX e início do século XX, diagnosticou que a música nesses espaços funcionava como passatempo. Em Genebra, entre 1905-1906, desenvolveu gradualmente um método de educação musical baseado no movimento corporal, por meio da música e da escuta ativa chamado Rítmica. Dalcroze viveu numa época em que o existencialismo representava corrente filosófica destinada a repensar o ensino tradicional, evitando o academicismo (MANTOVANI, 2009, p. 29; TROPE, 2013, p. 7-9; MATEIRO; ILARI, 2012, p. 27). Mariani (2012, p. 28) ressalta as características dessa transição:

A sociedade europeia, em vias de abandonar o individualismo, característico do século XIX, entra no novo século com um pensamento mais coletivo e democratizador. A educação é direcionada à coletividade e as escolas de música e os conservatórios deixam de ser exclusivamente pensados para os alunos superdotados. (MARIANI, 2012, p. 28).

Mariani (2012, p. 30) acrescenta, ainda, que o maior desafio de Dalcroze foi “levar a arte para a sala de aula, transcender os meios educativos e transformar a aula de música em momentos poéticos”, o que fez baseado em sua bagagem artística acumulada desde a infância.

Quando se fala de movimento e corpo, em termo de arte, lembra-se logo da dança. Porém, existe uma diferença entre o movimento e a dança. A filósofa Maxine Sheets-Johnstone (apud FARIA, 2014, p. 456) afirmou que a dança é uma arte criada por si própria. Já o movimento cotidiano não é criado por si mesmo e nem criativo. Faria (2014, p. 456) lembra importantes postulados na teoria da dança:

O bailarino quando dança não apenas se movimenta, mas vive o movimento. Cria espaços virtuais, constrói arquiteturas corporais, se relaciona intensamente com seus espaços internos de ossos, músculos e sensações corporais. As fronteiras do dentro e fora do corpo são questionadas na dança, o corpo é questionado em seus limites. O corpo bailarino desenvolve um "saber-sentir" que não diz respeito somente aos fatores biológicos, mas aos fluxos rítmicos da vida (LABAN apud SUQUET, 2008). A dança exige um alto desempenho da memória corporal, cinestésica. (FARIA, 2014, p. 456).

Assim como o bailarino precisa das experiências corporais, o aluno em sala de aula precisa do movimento corporal para internalizar os elementos musicais, possibilitando-lhes atribuir sentidos pessoais aos materiais de ensino (FARIA, 2014, p. 462). Cacilda Barbosa potencializa o pensamento da dança, do movimento corporal e da música criando um método chamado *Ritmoplastia*, desenvolvendo uma forma para

registrar as danças populares e folclóricas brasileiras através de uma notação diferenciada combinada com música.

Nesse contexto de transformações, para a pedagogia de Dalcroze, o corpo ganha destacada relevância como mediador entre o aluno e sua experiência ativa com os conceitos musicais. Dalcroze adiciona em sua prática pedagógica novos valores da dança moderna, da ginástica que já tinham sido inseridos no século anterior em países de cultura alemã – a noção de cultura do corpo (*Körperkultur*). Ele também foi influenciado pelo pedagogo francês François Delsarte (1811 - 1871) com a relação do gesto, emoção e expressão física das sensações, cuja a grande contribuição foi fazer o aluno participar ativamente em uma série de exercícios, tendo o corpo como local de representação dos elementos da música, ativando a criatividade e a expressão (MARIANI, 2012, p. 28-29). Mariani (2012, p. 32) comenta a proposta didática do movimento de Dalcroze:

Jaques-Dalcroze deseja libertar o aluno da inércia do corpo adquirida por meio de um processo de ensino-aprendizagem enciclopédico, que privilegia a mente e o acúmulo de informações sem a participação do organismo como um todo. Assim, o pedagogo propõe o rompimento da dicotomia corpo-mente, estabelecendo relações entre estes dois através de uma Educação Musical baseada na audição e atuação do corpo. (MARIANI, 2012, p. 32).

Como reflexo da mudança no pensamento educacional do início do século XX, surge, entre as décadas de 1940 e 1950, o movimento denominado Escola Nova ou Escola Ativa. Para Hensy de Gainza (2013, p. 54, tradução nossa), esse movimento pedagógico fez “uma verdadeira revolução educacional que reage ao racionalismo do século XIX, colocando a personalidade e as necessidades primárias do aluno antes do objeto de conhecimento”. Essa revolução influenciou a Educação Musical, fazendo com que o aluno participe ativamente do processo de aprendizagem, tendo mais experiências musicais e corporais (MARIANI, 2012, p. 28).

Cacilda Barbosa começou seus estudos em 1927 na Escola Nacional de Música, se formando em 1938. Porém, em 1932, sua produtiva carreira como pedagoga começava ao lado de Heitor Villa-Lobos (1887 - 1959), que era autodidata, sem diploma especializado, e precisava de uma equipe de profissionais gabaritados para trabalhar em seu projeto nas escolas do Rio de Janeiro (LIMA, 2019, p. 5, tradução nossa). Pode-se aventar a hipótese de que houve contato ainda neste momento de atuação de Cacilda Borges Barbosa no projeto capitaneado por Villa-Lobos, com as propostas de Dalcroze que estavam sendo disseminadas na capital federal na mesma época. No Brasil, o Método Dalcroze foi implementado em 1937 no Conservatório Brasileiro de Música (RJ) por

Liddy Mignone e na Escola Nacional de Música por Sá Pereira, no mesmo ano. Era uma proposta inovadora e compatível com a essência modernista da época (MARIANI, 2012, p. 32).

Lima (2019) explica como Cacilda Barbosa começou a utilizar a *Ritmoplastia*:

O método foi ensinado pela primeira vez em 1961 no Instituto Villa-Lobos, única escola pública que oferecia Educação Musical no Rio de Janeiro. Na época, Barbosa era a diretora do instituto. Em um dos seus manuscritos, Barbosa descreveu: “incontáveis os alunos que foram despertados para sua vocação artística por meio da *Ritmoplastia*”. Barbosa também ofereceu cursos de *Ritmoplastia* para professores de música e educação física. A coleção familiar de Barbosa inclui programas para tais cursos, porém não têm data de registro. Depois que ela ensinou *Ritmoplastia* para professores de música e educação física no início dos anos 1960, Barbosa foi convidada a usar o método para ensinar alunos da Escola de Dança do Teatro Municipal do Rio de Janeiro. O resultado positivo do uso da *Ritmoplastia* com alunos de dança levou à sua inclusão por muitos anos no currículo oficial da Escola de Dança. Há registros de apresentações de *Ritmoplastia* em festividades importantes durante o ano escolar de 1965. Por exemplo, a composição de Francisco Mignone chamada *Valsinha* foi adaptada para ter o uso da *Ritmoplastia*. É desconhecido quando a *Ritmoplastia* deixou de ser lecionada na Escola de Dança (LIMA, 2019, p. 12-14, tradução nossa).¹²

Cacilda Barbosa teve uma carreira voltada para o ensino e a *performance*. Fez várias composições para o estudo do piano como os *Estudos Brasileiros* e o *Diorama*. No campo da pedagogia, compôs cinco volumes dos livros intitulados *Estudos de Ritmo e Som*, muito utilizados em escolas de música no Brasil. Escreveu também peças para orquestra e balé, sendo uma delas *Uirapiranga*, e outras peças para coro e música instrumental. Para se referir ao caráter brasileiro detectável na obra musical desta compositora, Lima (2019) afirma que:

Barbosa viajou para diferentes partes do Brasil para pesquisar música folclórica e indígena. Apesar de sua vasta formação como pedagoga e maestrina, Barbosa sempre se considerava uma compositora acima de tudo. É notável que até o fim de sua vida Barbosa tenha permanecido fiel a essa trajetória como compositora e pedagoga musical, sempre enaltecendo a música brasileira. (LIMA, 2019, p. 7-9, tradução nossa).¹³

¹² The method was first taught in 1961 in the Instituto Villa-Lobos, the only government school offering musical education in Rio de Janeiro. By that time, Barbosa was the director of the institute. Elsewhere she wrote, “countless students were awakened to their artistic calling through *Ritmoplastia*.” Barbosa also offered *Ritmoplastia* courses for music and physical education teachers. The Barbosa family collection includes syllabi for such courses, but these syllabi are undated. After she taught *Ritmoplastia* to music and physical education teachers during the early 1960s, Barbosa was invited to use the method to teach students from the Rio de Janeiro Municipal Theatre Dance School. The positive outcome of using *Ritmoplastia* with dance students led to its inclusion for many years in the official curriculum of the Dance School. There are records of *Ritmoplastia* presentations at important festivities during the 1965 school year. For example, Francisco Mignone’s composition *Valsinha* was adapted to *Ritmoplastia* and is listed on a recital program. It is unknown when *Ritmoplastia* stopped being taught at the Dance School. (LIMA, 2019, p. 13)

¹³ To secure a Brazilian musical identity, Barbosa traveled to different parts of Brazil to research folkloric and indigenous music. Despite her vast training as a pedagogue and conductor, Barbosa always considered

A peça *Uirapiranga* foi desenvolvida em 1955. Após esse contato com os bailarinos e compondo para eles, Cacilda Barbosa passou a desenvolver um “registro das manifestações artísticas espontâneas do povo brasileiro no campo da dança” chamada *Ritmoplastia* (LIMA, 2019, p. 8-12). Esse termo foi criado por Barbosa, dando um novo significado para o sufixo – *plastias*, um termo muito utilizado na área médica para intervenções cirúrgicas, porém, para Cacilda significa um sinal de notação de dança que proporciona a aproximação física com o ritmo. Lima (2019) comenta sobre o uso de termos diferentes cunhado pela pedagoga:

Barbosa é uma das poucas autoras de língua portuguesa a usar *ritmologia*, um termo frequentemente usado em cardiologia, para significar o estudo do ritmo na música. Barbosa também inventou palavras como *plastiologia* para designar o estudo das *plastias* e *símbolos plástiológicos* para se referir ao *símbolo* particular da *Ritmoplastia* como notação de dança. (LIMA, 2019, p. 11, tradução nossa).¹⁴

Todo o método criado por Cacilda foi registrado em cadernos escritos pela própria autora. Mesmo que Cacilda afirme ter inventado a *Ritmoplastia* para abordar as danças brasileiras, não existe nenhum registro sobre quais danças, especificamente, ela queria trabalhar, aumentando as chances de ser utilizado em diversas ocasiões. Para o registro do método e início da sua implementação contou com o apoio de Maria Ivanira Telles e Clara Semeles, essa segunda, coreógrafa e ex-professora da Escola de Dança do Teatro Municipal do Rio de Janeiro.

Na década de 1970, a *Ritmoplastia* também foi utilizada numa oficina para professores de Educação Física na Escola de Educação Física do Exército do Rio de Janeiro e em oficinas no Festival de Música de Curitiba. “A *Ritmoplastia* e a Educação Física andaram juntas, pois a Dança fez parte do currículo do curso de graduação em várias instituições brasileiras” (LIMA, 2019, p. 15, tradução nossa). O método também foi usado em outras instituições como a Escola de Dança Maria Olenewa (Theatro Municipal do Rio de Janeiro), entre os anos de 1967 a 1989, pelas professoras Domari

herself a composer above all else. As a composer, her initial impulse was to create technically challenging pieces, and then to compose more accessible ones, usually at the request of teachers. (LIMA, 2019, p. 7-9).

¹⁴ A characteristic feature of Barbosa’s written statements about *Ritmoplastia* is her use of words in new contexts. Barbosa is one of the few Portuguese-language authors to use *ritmologia*, a term often used in cardiology, to mean the study of rhythm in music. Barbosa also invented words such as *plastiologia* to designate the study of the *plastias* and *símbolos plástiológicos* (“plastiologic” symbols) to refer to *Ritmoplastia*’s particular dance notation. (LIMA, 2019, p. 11).

Esposito e Maria de Lourdes Grandi¹⁵. Nos dias atuais, a *Ritmoplastia* está sendo lecionada no curso de Teatro da Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Paraná¹⁶.

Lima (2019) informa os objetivos da *Ritmoplastia*:

Estudar e fixar os movimentos da dança, através de uma escrita especialmente elaborada em signos, a partir dos já existentes para representar o ritmo; preparar corretamente o aluno através da *Ritmologia* (estudo do ritmo) e *Plastiologia* (estudo das plastias); organizar o ensino do ritmo em função da dança; fornecer os elementos técnicos necessários para uma análise do texto destinado à dança; criar o hábito da leitura vertical e horizontal concomitantemente, a fim de dar um sentido global na realização de uma dança; conjugar os interesses do estudo da música e da dança; vivenciar os ritmos básicos, e o posterior enriquecimento dos mesmos, com o objetivo de desenvolver a percepção e a leitura rítmica; analisar, vivenciando através de movimentos o trecho musical. (LIMA, 2019, p. 58).

Cada movimento do corpo é registrado com uma *plastia*, um desenho do movimento corporal, e colocado abaixo das figuras de tempo da música a ser executada, oferecendo uma melhor visualização para quem vai executar, diferentemente de outras grafias de dança existentes, como a *Labanotation*, criada e desenvolvida por Rudolf Laban (1879-1958) na primeira metade do século XX, e o sistema de notação desenvolvido por Joan e Rudolf Benesh no final de 1940 (LIMA, 2019, p. 27).

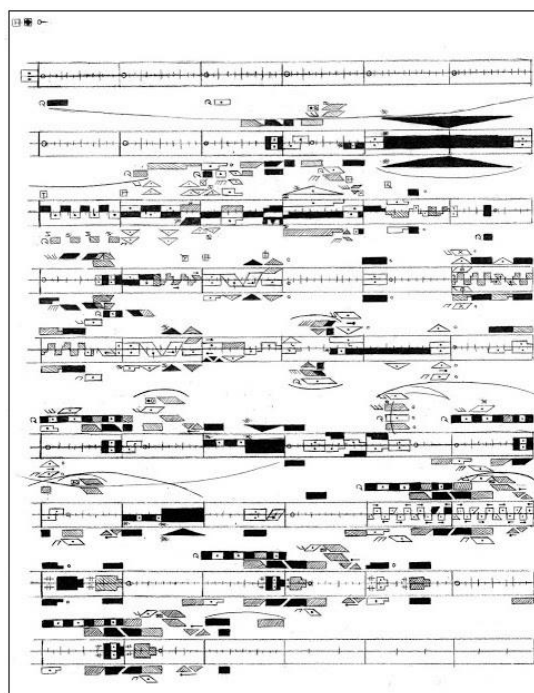


Figura 1 - Exemplo da Labanotation. Fonte: <http://hojetemdanca.blogspot.com/2015/>. Acesso em 06 agosto 2021.

¹⁵ Informações colhidas em consulta por e-mail junto a Paulo Melgaço, professor da Escola de Dança Maria Olenewa, na data de 31 de março de 2021.

¹⁶ Informações colhidas em consulta por e-mail junto à Secretaria de Educação da PUC do Paraná, na data de 26 de julho de 2021, devido a observação feita por Santos (2019) em sua tese.

4 RITMOPLASTIA EM EXECUÇÃO

Neste capítulo, visa-se apresentar uma série de atividades baseadas na proposta da *Ritmoplastia*, demonstrando sua aplicabilidade em sala de aula. As atividades propostas foram pensadas a partir das características dos alunos de 4º e 5º anos da Educação Básica. As atividades estão separadas por aulas com duração de aproximadamente 50 minutos cada, preferencialmente, em um ambiente fechado, que pode ser tanto uma sala de aula comum ou uma sala específica para as aulas de música. Os objetivos estão descritos em cada atividade. Estruturada em etapas e desdobramentos, as atividades pretendem introduzir leitura de partitura formal, ritmo diferenciado, composição e criação.

Aula 1

Atividade nº 1: escuta musical

Com caráter introdutório, promove-se contato dos alunos com o que há de nuclear na proposta da *Ritmoplastia*, o movimento corporal para “traduzir” a música. Inicia-se a aula de maneira simples, com os alunos sentados em cadeiras no formato de círculo. O professor reproduzirá a música e os alunos a ouvirão, sendo ela com ritmo empolgante e dançante, de estilo *pop*, com ritmo em quatro por quatro, contendo instrumentos de banda como bateria, teclado, baixo e parte eletrônica bem marcada, com utilização de voz em solo e coro infanto-juvenil, contendo uma estrutura musical dividida em partes A, B e C bem definidas. A sugestão de música é *Be Exalted* (compositor não identificado – intérprete: Watoto Children's Choir)¹⁷.

Inicialmente, nas partes A e B da música, os alunos permanecerão sentados somente ouvindo a música. Na repetição das partes A e B, o professor orienta os alunos a ficar em pé, e fazerem movimentos livres enquanto a música continua sendo ouvida até o final, obtendo assim, uma integração entre a música e o movimento. A duração prevista para essa atividade é de quatro a cinco minutos.

Importante ressaltar que o critério de escolha da música deve manter relação com gosto dos alunos que nesse caso presumiu-se ser o *pop*. As características desse estilo musical geralmente apreciado pelas crianças dessa faixa etária, são empolgantes e dançantes. O referido critério valoriza a experiência musical que elas trazem de ambientes externos à

¹⁷ Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=r0_J2uDyCKk. Acesso em 20 agosto 2021.

escola. O professor, porém, fica livre para escolher qualquer outra música mediante o objetivo proposto para a atividade.

Atividade nº 2: percussão corporal e visual

Logo em seguida à atividade anterior, continuando em sala de aula, os alunos retornam aos seus lugares. Neste momento, o professor apresentará imagens ou desenhos, previamente escolhidos, de partes do corpo que normalmente são utilizados para a realização de percussão corporal, isto é, mão, pé, coxa e peito. O professor poderá ficar à vontade com o formato de demonstração das imagens, podendo ser impressas para serem fixadas no quadro, desenhadas no quadro ou projetadas com equipamento próprio. O professor fará algumas sequências com essas imagens e pedirá aos alunos para executarem a percussão corporal realizando os movimentos com as partes do corpo na ordem em que as respectivas imagens aparecem nas sequências que lhes são mostradas. Primeiramente, os alunos, em pé, farão sem música, para praticar. Em seguida, executarão as sequências com a música da atividade anterior. Após esse momento, o professor escolherá alguns alunos para criar novas sequências, isto é, sequências diferentes das propostas inicialmente pelo professor, reordenando as imagens. A partir da leitura das novas sequências, toda o grupo realizará a percussão corporal ainda com a mesma música.

O objetivo desta atividade é facilitar a visualização das *plastias* que serão introduzidas mais à frente. Esta atividade tem uma duração de aproximadamente 10 minutos.

Atividade nº 3: apresentação das *plastias*

Nesta parte da aula, os alunos voltam a sentar. Neste momento, serão apresentados aos alunos os desenhos das *plastias*. Quando as figuras forem colocadas no quadro, será perguntado como eles entenderiam cada desenho, isto é, na opinião deles, qual o significado de cada imagem. Essas informações serão colhidas e escritas no quadro, abaixo de cada *plastia*.

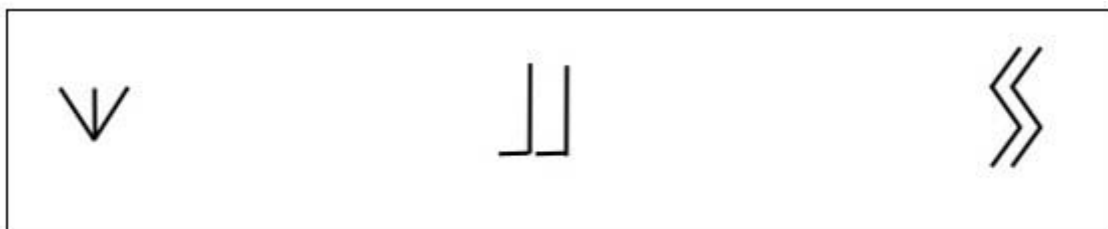


Figura 4 - Exemplos de *plastias*. Fonte: Lima (2019), p. 63.

Após esse momento, será realizado uma brincadeira de correlação, sendo colocado no quadro os significados reais de cada *plastia*. Os alunos correlacionarão os desenhos a cada significado. Depois, serão verificados os acertos e os erros que obtiveram.

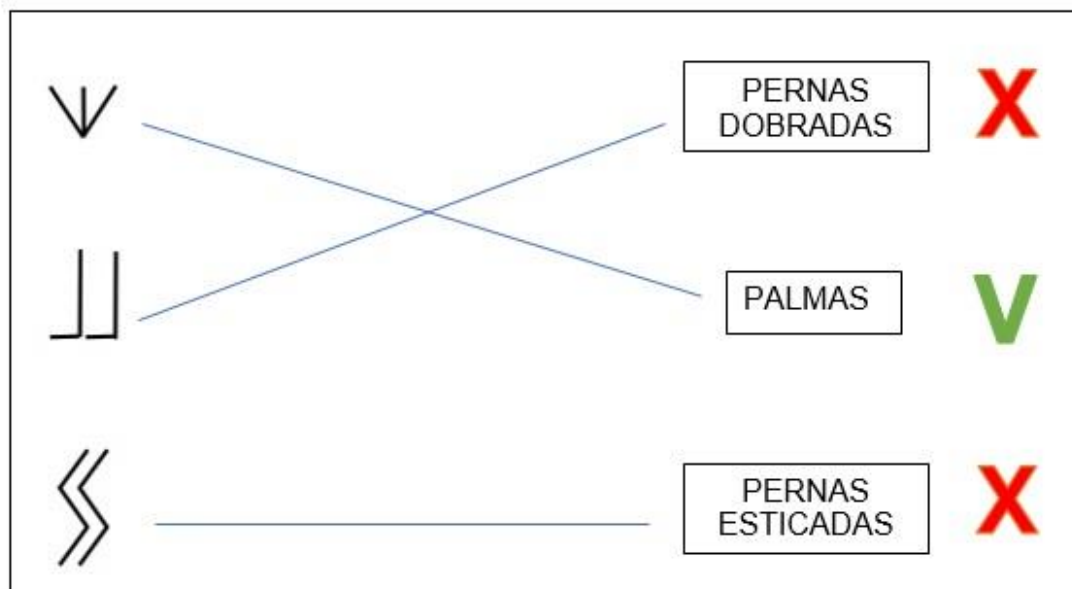


Figura 5 - Modelo do exercício de correlação das *plastias* e seus reais significados. Fonte: A autora, 2022.

Ao final dessa brincadeira, serão apresentados os significados verdadeiros de cada *plastia*.

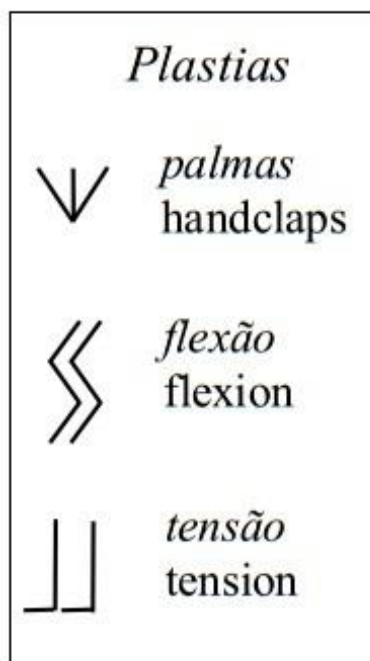


Figura 6 – *Plastias*. Fonte: Lima (2019), p. 63.

O objetivo dessa atividade é promover a ampliação das possibilidades de grafia, com a apresentação do sistema de *plastias* desenvolvido por Cacilda Barbosa. Este seria o primeiro passo na direção do uso da *Ritmoplastia* em contexto escolar. A duração dessa atividade será de, aproximadamente, 10 minutos.

Atividade nº 4: execução dos exercícios originais

Em seguida, para começar a utilizar a *Ritmoplastia*, o professor apresentará a imagem abaixo.

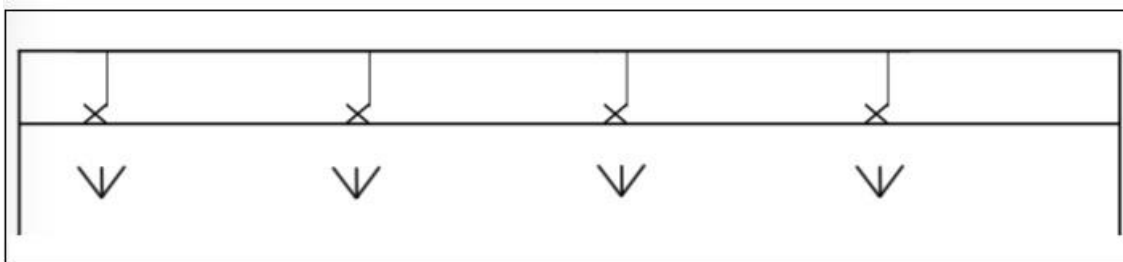


Figura 7 - Exercício nº 1 da *Ritmoplastia*. Fonte: Lima (2019, p. 62).

Com os alunos sentados, o professor explicará a partitura supracitada, mostrando as figuras de tempo (semínimas) e as *plastias*, lembrando o significado delas, neste caso, bater palmas. Primeiramente, o professor explica que as figuras que estão na primeira linha representam a duração dos sons que serão executados com a palavra monossílaba “pão”. Esse procedimento visa facilitar o entendimento dos alunos, evitando maiores explicações teórica e usos de terminologia técnica da área de música. Cada “pão” dura um tempo. Se são 4 figuras, então é um conjunto de 4 tempos. Na medida em que há uma *plastia* abaixo de cada figura, tem-se 4 *plastias*, portanto, 4 palmas. Após essa explicação, executa-se essa primeira linha algumas vezes durante um trecho da música escutada no começo da aula na seguinte ordem: a) falando a palavra “pão”; b) falando a palavra “pão” e batendo palmas no mesmo ritmo; c) executando somente as palmas.

Em seguida, mostra-se a segunda linha do exercício que utiliza colcheias.

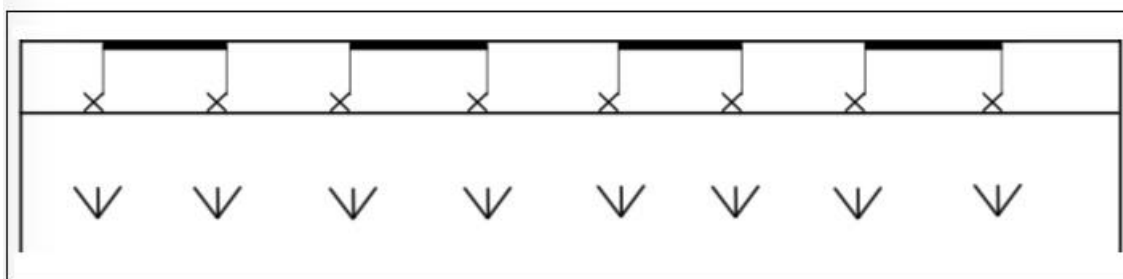


Figura 8 - Exercício nº 1 (continuação) da *Ritmoplastia*. Fonte: Lima (2019), p. 62.

O professor explica que as figuras que estão nesta linha representam a duração dos sons que serão executados com a palavra dissílaba “bolo”. Esse procedimento visa facilitar o entendimento dos alunos, evitando maiores explicações teóricas e usos de terminologia técnica da área de música. Cada “bolo” dura um tempo, sendo cada sílaba da palavra, meio tempo. Se são 8 figuras, então é um conjunto de 4 tempos. Na medida que há uma *plastia* abaixo de cada figura, tem-se 8 *plastias*, portanto, 8 palmas. Após essa explicação, executa-se a linha proposta algumas vezes durante um trecho da música escutada no começo da aula na seguinte ordem: a) falando a palavra “bolo”; b) falando a palavra “bolo” e batendo palmas no mesmo ritmo; c) executando somente as palmas.

Nos exercícios originais criados por Cacilda Barbosa, trabalha-se com três figuras de tempo, sendo elas semínimas, colcheias e semicolcheias. Por se tratar de uma exploração inicial do material, sugere-se utilizar até a colcheia, e com o passar do tempo, introduzir as outras figuras de tempo.

Ainda no que se refere à visualização dos exercícios, acrescenta-se uma nova *plastia*, agora, utilizando os membros inferiores. A partitura abaixo mostra duas linhas, sendo a primeira realizada somente com palmas e a segunda linha com novas *plastias*.

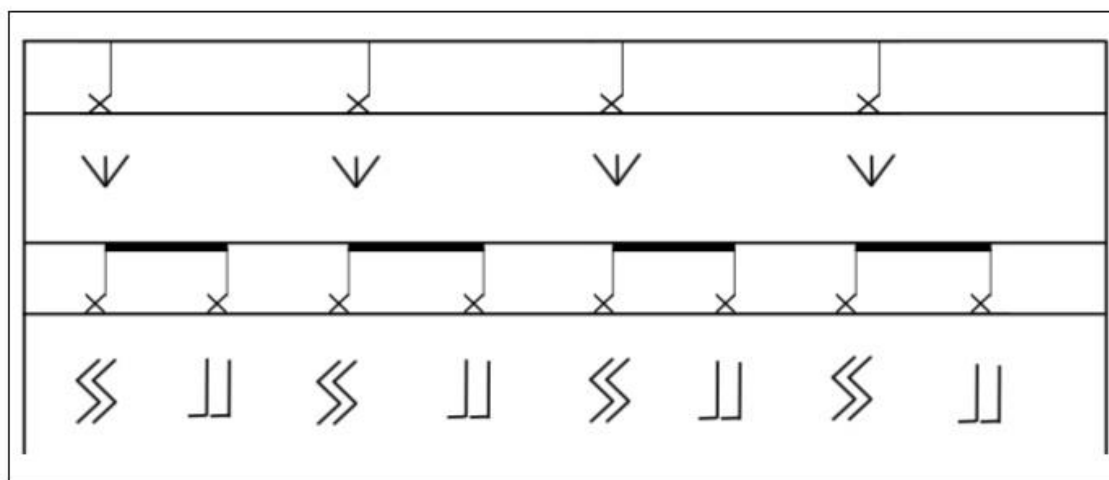


Figura 9 - Exercício nº2 da *Ritmoplastia*. Fonte: Lima (2019), p. 63.

O professor pedirá aos alunos para ficar em pé e explicará a nova *plastia* com seu movimento correspondente, flexionando e esticando os joelhos. Na segunda linha da partitura, mantém-se a aparição da figura utilizada anteriormente, o “bolo”. Logo, na medida que há uma *plastia* abaixo de cada figura, tem-se 8 *plastias*, portanto, 8 movimentos de joelhos, variando em dobrar e esticar, seguindo a ordem das *plastias* apresentadas na partitura.

Ao visualizar a nova partitura com duas linhas, o professor explica que elas serão executadas simultaneamente. O professor pedirá para os alunos executar a primeira linha algumas vezes, e ao sinal do professor, continua a execução das palmas, acrescenta-se os movimentos dos joelhos na segunda linha, ainda sem música, na seguinte ordem: a) batendo palmas em semínimas e falando a palavra “bolo” que corresponde às colcheias; b) batendo palmas em semínimas, falando a palavra “bolo” junto com o movimento que corresponde às *plastias* que estão abaixo das colcheias (dobrando e esticando os joelhos); c) executando somente os movimentos das palmas e joelhos simultaneamente. Cada uma das etapas anteriores poderá ser realizada algumas vezes, sendo observado pelo professor se o grupo atingiu o domínio do exercício para, então, se prosseguir para a etapa seguinte. Após realizar todo o exercício sem música, o professor reproduz a música escutada no começo da aula e os alunos repetirão a etapa (c) do exercício com música. A duração dessa atividade será de aproximadamente 15 a 20 minutos.

Recursos necessários para aula 1: uma caixa de som, um aparelho *MP3* para execução da música selecionada, uma caneta para quadro branco, imagens previamente escolhidas das *plastias* utilizadas nas atividades. Serão utilizadas imagens dos exercícios originais criados por Cacilda Barbosa, podendo ser apresentados em imagem impressa para fixar no quadro, ou, se o professor preferir, pode-se utilizar de projetor de slides, um computador para apresentação dos slides previamente montado para a demonstração das imagens.

Aula 2

Na aula 2, na mesma sala utilizada anteriormente, dá-se continuidade à atividade número quatro, com os exercícios propostos por Cacilda. Nesta aula, serão apresentadas mais algumas *plastias*, agora, com a utilização dos pés. Cada *plastia* é um movimento diferente realizado com os pés, podendo ser juntos ou separados. O professor pede aos alunos para ficarem em pé e executa cada movimento das novas *plastias* utilizando os pés e os alunos imitarão os movimentos, ainda sem música. A imagem a seguir descreve para o professor como realizar cada movimento correspondente a cada *plastia*:








 <i>passo à frente</i> step forward	Manter o pé esquerdo parado e deslocar o pé direito a frente do corpo.
 <i>passo à frente com pé esquerdo</i> step forward with left foot	Manter o pé direito parado e deslocar o pé esquerdo a frente do corpo.
 <i>passo para direita</i> step to the right	Manter o pé esquerdo parado e deslocar o pé direito para o lado direito do corpo.
 <i>passo para esquerda</i> step to the left	Manter o pé direito parado e deslocar o pé esquerdo para o lado esquerdo do corpo.
 <i>passo para trás (direita)</i> step to back (right)	Manter o pé esquerdo parado e deslocar o pé direito para trás do corpo.
 <i>passo para trás (esquerda)</i> step to back (left)	Manter o pé direito parado e deslocar o pé esquerdo para trás do corpo.
 <i>pés juntos</i> feet together	Manter os dois pés unidos, juntos e parados no chão.

Figura 10 – *Plastias* utilizando os pés. Fonte: Lima (2019), p. 64.

Após a explicação e execução dos movimentos com os pés, o professor apresentará a nova partitura contendo novamente duas linhas: a primeira linha com as *plastias* das palmas e a segunda linha com as *plastias* novas utilizando os pés.

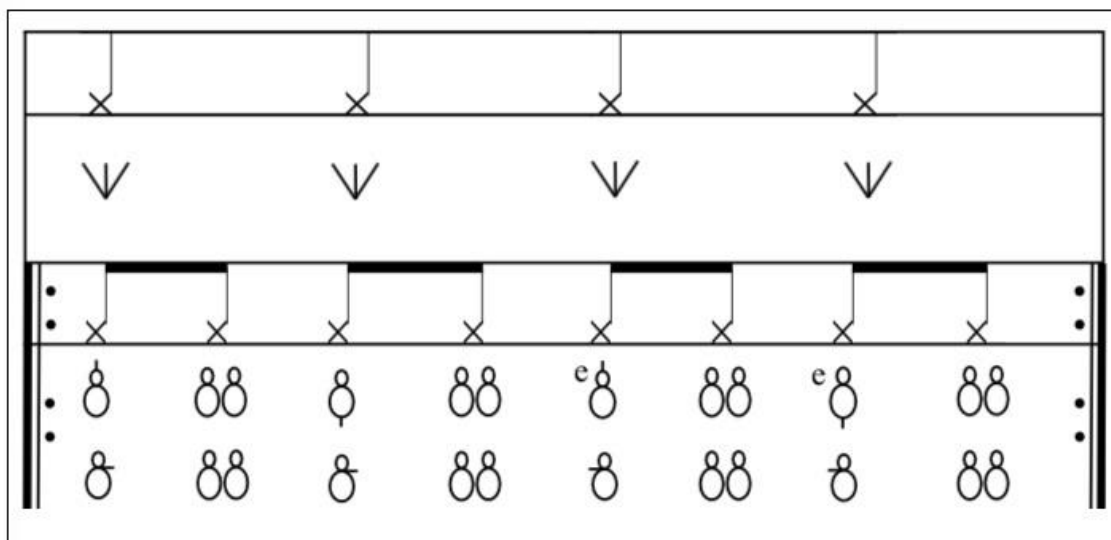


Figura 11 – Exercício nº 3 da *Ritmoplastia*. Fonte: LIMA, 2019, p. 64.

Ao visualizar a nova partitura com duas linhas, o professor explica que, assim como no exercício anteriormente realizado, elas serão também executadas simultaneamente. O professor orienta a continuar a execução das palmas realizadas na primeira linha e acrescenta os movimentos dos pés da segunda linha, ainda sem música, na seguinte ordem: a) batendo

palmas em semínimas e falando a palavra “bolo” que corresponde às colcheias; b) batendo palmas em semínimas, falando a palavra “bolo” junto com o movimento que corresponde às *plastias* que estão abaixo das colcheias (pés); c) executando somente os movimentos das palmas e pés simultaneamente. Após realizar todo o exercício sem música, o professor reproduz a música selecionada, a mesma da aula 1, e os alunos repetirão o exercício com música. A duração dessa atividade será de aproximadamente 15 a 20 minutos.

Atividade nº 5: escutar uma cantiga folclórica

Para esta atividade, o professor pede aos alunos para se sentarem novamente. Após o primeiro contato com as *plastias* e exploração com uma música mais contextualizada no universo dos alunos (atividades 1 a 4), o professor propõe continuar o trabalho da *Ritmoplastia* com a utilização de outra música. Neste caso, a sugestão é uma cantiga folclórica chamada *O Cravo brigou com a Rosa* (domínio público)¹⁸. Importante ressaltar que a escolha da música se deu para valorizar o repertório de tradição oral, visando sua permanência na cultura infantil. As características musicais contrastam, por sua vez, com exemplo musical selecionado para as atividades anteriores. *O Cravo brigou com a Rosa* possui ritmo mais calmo, em valsa, ritmo em três por quatro, usando violão e voz, contendo uma estrutura musical dividida em partes A e B bem definidas. Com os alunos sentados em cadeiras no formato de círculo, preferencialmente, em um ambiente fechado, que pode ser tanto uma sala de aula comum ou uma sala específica para as aulas de música, o professor reproduz a música e os alunos ouvirão. O professor, contudo, fica livre para escolher qualquer outra música mediante ao objetivo proposto para a atividade. Essa atividade tem uma duração de cinco minutos.

Atividade nº 6: partitura da música

Após o momento de escuta, com os alunos ainda sentados, o professor apresentará a partitura da linha vocal da referida música. O professor recoloca a música, porém, apontará nota por nota da partitura, favorecendo a correspondência sincrônica entre o que está sendo ouvido e o que está sendo “lido”. A duração dessa atividade será de aproximadamente cinco minutos.

¹⁸ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=x29OiH-6VBI>. Acesso em 20 agosto 2021.

O Cravo brigou com a Rosa

1.O cra - vo bri - gou coma ro - sa de -
2.O cra - vo fi - cou do - en - te, a

3
bai - xo deu - ma sa - ca - da. O cra - vo sa - iu fe -
ro - sa foi vi - si - tar. O cra - vo te - veum des -

6
ri - do, a ro - sa des - pe - da - ça - da.
mai - o, ea ro - sa pois sea cho - rar.

Figura 12 - Partitura da linha vocal da canção folclórica O Cravo brigou com a Rosa. Fonte: A autora, 2022.

Como desdobramento da atividade 6 e com o objetivo de exploração das partituras já apresentadas até o momento, os alunos permanecerão sentados e o professor colocará as partituras da cantiga folclórica e do exercício da *Ritmoplastia*, uma ao lado da outra e pedirá aos alunos para comparar as figuras rítmicas das partituras, tentando encontrar semelhanças e diferenças entre elas. Esse desdobramento tem por objetivo facilitar a condução para as próximas atividades, que tem como conclusão uma composição coletiva. A duração dessa atividade será de, aproximadamente, cinco minutos.

O Cravo brigou com a Rosa

1.O cra - vo bri - gou coma ro - sa de -
2.O cra - vo fi - cou do - en - te, a

3
bai - xo deu - ma sa - ca - da. O cra - vo sa - iu fe -
ro - sa foi vi - si - tar. O cra - vo te - veum des -

6
ri - do, a ro - sa des - pe - da - ça - da.
mai - o, ea ro - sa pois sea cho - rar.

Figura 13 – Imagens da partitura e das *plastias* para identificação de similaridades entre as figuras. Fonte: A autora, 2022.

Atividade nº 7: um exemplo de *Ritmoplastia*

Antes da atividade de composição coletiva, os alunos, ainda sentados, primeiramente, visualizarão a partitura da canção folclórica com as *plastias* escolhidas pelo professor. O professor exibirá e executará essa partitura com o áudio da referida música para os alunos observarem o resultado.

Segue exemplo:

19

O Cravo brigou com a Rosa

The image shows a musical score for the folk song "O Cravo brigou com a Rosa" in 3/4 time. It consists of three staves of music. Below the notes, there are rhythmic symbols (plastias) such as double slashes (//), vertical lines (|), and various symbols representing different rhythmic values. The first staff starts with a treble clef and a 3/4 time signature. The second staff begins with a measure rest (4) and continues with notes and rhythmic symbols. The third staff starts with a measure rest (7) and ends with a double bar line.

Figura 14 - Partitura da canção folclórica com as *plastias* escolhidas pelo professor. Fonte: A autora, 2022.

Após a visualização e execução da partitura anterior, o professor pedirá para os alunos identificarem as *plastias* utilizadas na referida partitura. Em seguida, o professor orientará os alunos a ficar em pé para a realização dessa mesma partitura com o áudio da música e auxílio do professor, indicando as *plastias* e realizando junto com os alunos. Essa atividade tem por objetivo auxiliar os alunos na composição de uma partitura com as *plastias*, mostrando as

¹⁹ Vídeo exemplificativo da atividade nº 4 e exemplificação da cantiga folclórica a partir do minuto 01:22. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LAaC04DPHac>.

possibilidades de realização da mesma em uma música folclórica. A duração dessa atividade será de, aproximadamente, 15 minutos.

Recursos necessários para aula 2: as imagens dos exercícios originais criados por Cacilda Barbosa, imagens das partituras da canção folclórica com e sem as *plastias*, podendo ser apresentados em imagem impressa para colocar no quadro ou se o professor preferir, pode-se utilizar de projetor de *slides* e um computador para apresentação dos *slides* previamente montado para a demonstração das imagens, uma caixa de som, um aparelho de *MP3* para execução da música.

Aula 03

Atividade nº 8: composição coletiva

Após a realização do exemplo de *Ritmoplastia* proporcionado na atividade anterior, os alunos terão a oportunidade de dispor das *plastias* utilizadas nas atividades anteriores, sendo elas as palmas, joelhos e pés e colocarão na partitura da música *O cravo brigou com a rosa*. Para isso, o professor terá duas possibilidades de formato para os alunos disporem as *plastias*. A primeira é confeccionar, previamente, oito vezes cada *plastia*, no tamanho considerável em papel ou cartolina, plastificado, para os alunos poderem utilizá-las e colocarem-nas abaixo das notas da partitura que estará sendo projetada no quadro através do projetor de slides e computador. A segunda é fazer um único cartaz em cartolina com todas as *plastias* apresentadas e deixá-lo fixo ao lado do quadro para a visualização das mesmas e disponibilizar uma caneta para quadro branco para os alunos desenharem as *plastias* escolhidas por eles abaixo de cada nota da partitura que estará sendo projetada no quadro através do projetor de slides e computador.

Enquanto a partitura da cantiga ficará disponível na sala, o professor dividirá a turma em grupos e cada grupo poderá ter, no máximo, três alunos. O professor orientará aos grupos para ficarem em pé e se movimentarem, testando as *plastias* livremente, sem ordem definida, com objetivo de escolher e definir as *plastias* que serão utilizadas e colocadas abaixo da nota desejada. Neste momento, o professor reproduzirá a música repetidas vezes para auxiliar os alunos nas escolhas das *plastias*. Após esse momento, o professor pedirá que um grupo por vez se dirija ao quadro e desene ou coloque sua composição da *Ritmoplastia* na partitura apresentada. Com o objetivo de registro, o professor fotografará a partitura com as *plastias* do grupo. Em seguida, ele reproduzirá o áudio da cantiga folclórica e pedirá para o grupo realizar a partitura com as *plastias* para o restante da turma. Após esse momento, o professor pedirá para a turma toda ficar de pé e realizar a *Ritmoplastia* do grupo ainda em questão.

Cada grupo apresentará sua *Ritmoplastia*, sendo todas registradas através de fotografia e filmagem, executadas pela turma e acompanhadas com o áudio da cantiga folclórica. A duração dessa atividade será de aproximadamente 50 minutos, podendo ser menos ou mais, conforme a criatividade das crianças e disponibilidade de tempo da aula.



Figura 15 - Partitura da canção folclórica para os alunos desenharem ou colocarem suas *plastias* escolhidas.
Fonte: A autora, 2022.

Recursos necessários para aula 3: as imagens das *plastias* escolhidas conforme o formato desejado descrito na atividade 8, uma caneta para quadro branco, imagem da partitura da canção folclórica sem as *plastias*, podendo ser apresentados em imagem impressa para colocar no quadro ou se o professor preferir, pode-se utilizar de projetor de *slides* e um computador para apresentação dos *slides* previamente montado para a demonstração das imagens, uma caixa de som, um aparelho de *MP3* para execução da música e um celular com câmera fotográfica.

Aula 4

Atividade nº 9: releitura de *plastias*

Para aproveitar a criação espontânea das crianças, os alunos serão desafiados a criar novos símbolos, novos desenhos para as *plastias* já utilizadas nas atividades anteriores. Com isso, para facilitar a visualização dos alunos, o professor poderá reutilizar o formato de

preferência, das *plastias*, da atividade anterior. O professor orienta que cada aluno escolha uma *plastia* e crie um novo símbolo para essa *plastia* escolhida. O professor entregará uma folha de papel e lápis para cada aluno e ele desenhará na folha de papel a *plastia* escolhida e o novo símbolo criado por ele. Após esse momento de criação, o professor convidará cada aluno para ir à frente da turma e apresentar a *plastia* utilizada e seu novo símbolo. A duração dessa atividade será de aproximadamente 20 a 25 minutos, podendo ser menos ou mais, conforme a criatividade das crianças.

Como desdobramento da atividade 9, o professor pedirá para os alunos se reunirem novamente nos grupos divididos na atividade anterior. Cada grupo receberá uma folha contendo a imagem abaixo.

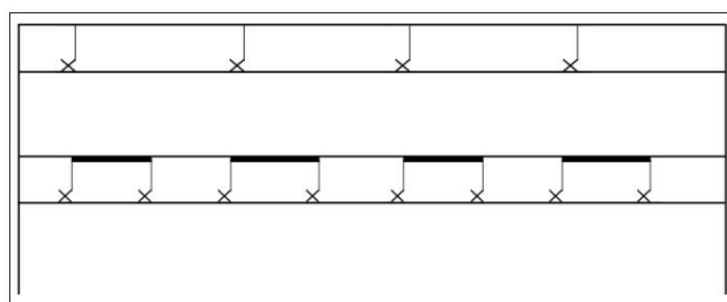


Figura 16 - Partitura escrita por Cacilda Barbosa, porém, sem as *plastias* para o uso dos alunos na atividade. Fonte: Lima (2019), p. 64.

O professor pedirá para cada grupo criar uma *Ritmoplastia* utilizando os novos símbolos desenhados por eles. Após esse momento, o professor exibirá no quadro a mesma partitura e um grupo de cada vez desenhará a sua *Ritmoplastia* no quadro. Com o objetivo de registro, o professor fotografará a partitura com os novos símbolos do grupo. Em seguida, o professor pedirá para o grupo fazer sua partitura utilizando a mesma música utilizada na primeira atividade da aula um. Depois, o professor reproduzirá a música novamente e toda a turma, juntamente com o grupo em questão, realizarão a partitura do grupo. Cada grupo apresentará sua *Ritmoplastia*, sendo todas registradas através de fotografia e filmagem, executadas pela turma e acompanhadas com o áudio da música utilizada na aula 1. A duração dessa atividade será, aproximadamente, de 20 a 25 minutos, podendo ser menos ou mais, conforme a criatividade das crianças.

Recursos necessários na aula 4: as imagens das *plastias* anteriormente utilizadas da melhor forma descrita na atividade oito, folhas de papel com a imagem impressa, folhas de papel em branco, lápis, uma caneta para quadro branco, um projetor de *slide*, um computador

para apresentação da partitura, uma caixa de som, um aparelho de *MP3* para execução da música e um celular com câmera.

Aula 05

Atividade nº 10: jogo da memória

Com o objetivo de fixar as *plastias* e reutilizar os novos símbolos criados pelos alunos, o professor levará as imagens das *plastias* e dos novos símbolos em formato de cartão. O professor, primeiramente, apresentará cada *plastia* correspondente a cada novo símbolo desenhado pelos alunos. Depois, o professor organizará os cartões aleatoriamente numa mesa, colocando a face da imagem virado para a mesa, sem ser mostrado. O professor convida a um aluno por vez virar duas cartas, aleatoriamente. Ao virá-las, o aluno precisa encontrar duas imagens: uma *plastia* e o novo símbolo correspondente àquela *plastia*. Se errar, o aluno volta para o seu lugar e o jogo prossegue. Se o aluno acertar, ele retira as cartas da mesa e joga mais uma vez e realiza o movimento correspondente. Assim, o jogo prossegue e termina quando não tiver mais nenhuma carta disposta na mesa. A duração dessa atividade será, aproximadamente, de 20 a 25 minutos, podendo ser menos ou mais, conforme a criatividade das crianças.

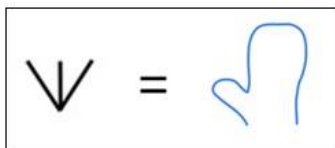


Figura 17 - Exemplo da imagem da *plastia* com o novo símbolo criado por um aluno. Fonte: A autora, 2022.

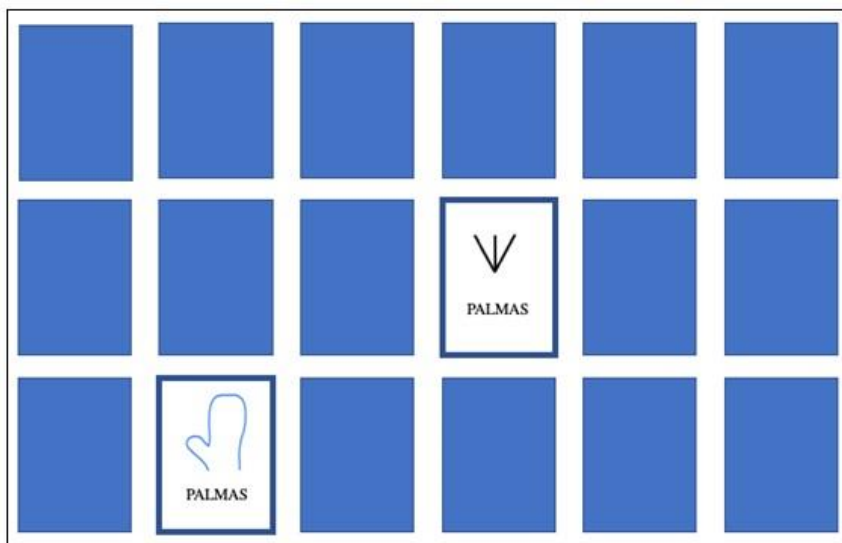


Figura 18 - Exemplo do jogo da memória sendo executado em uma mesa com um acerto. Fonte: A autora, 2022.

Atividade nº 11: apreciação das composições

Após a realização do jogo da memória, o professor pedirá para os alunos retornarem aos seus lugares. O professor exibirá aos alunos os vídeos das composições realizadas nas aulas anteriores (atividades 8 e 9). Após a exibição dos vídeos, o professor iniciará uma conversa dirigida com algumas perguntas previamente escolhidas, obtendo alguns questionamentos como: o que acharam da sua composição, se gostaram da sua composição, se mudariam alguma coisa na composição, se precisaria de mais treino antes da apresentação.

Recursos necessários para a aula 5: as imagens das *plastias* e dos novos símbolos em formato de cartão, plastificado, uma mesa para apoiar as cartas do jogo da memória, um projetor de *slide*, um computador para apresentação da partitura e uma caixa de som.

Nesta unidade foram apresentadas várias atividades com a utilização da *Ritmoplastia* sendo abordadas algumas competências, conteúdos e habilidades importantes para a aprendizagem musical dos alunos. Os conteúdos são: introdução à leitura de partitura; inicialização de leitura das *plastias* convencionadas por Cacilda Borges Barbosa, pois não são plenamente difundidas no universo da pedagogia musical; internalização das figuras de tempo; ritmo; apreciação; dois exemplos contrastantes de estilos musicais (pop e folclórico) e percussão corporal. As habilidades são: criação; trabalho em equipe *performance*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a exploração do levantamento bibliográfico realizado junto aos periódicos brasileiros especializados ligadas à pesquisa em música, baseados nos temas “Dalcroze”, “corpo e movimento” e “Cacilda Borges Barbosa”, percebe-se um arrefecimento da atenção ao tema Dalcroze no Brasil, enquanto a grande maioria dos artigos encontrados sobre o tema são internacionais. Nos artigos que abordaram o tema corpo e movimento percebe-se a falta de estudos sobre a questão do corpo ser o protagonista da ação, e não somente um mero coadjuvante, que participa do estudo de algum instrumento, sendo ele, o objeto que necessita mais de atenção e prestígio por fazer acontecer. Já sobre Cacilda Borges Barbosa não se encontrou nenhum estudo, o que revela a necessidade de se resgatar essa importante figura da pedagogia musical brasileira com significativa atuação na Educação Musical da Educação Básica.

No capítulo *Ritmoplastia em Execução*, tem-se uma unidade com várias atividades em sequência partindo da adaptação da *Ritmoplastia* de Cacilda Barbosa para sala de aula. É importante ressaltar que além da utilização desse trabalho, dá-se um passo além, explorando as premissas da pedagogia musical com propostas mais recentes que priorizam a improvisação, a criação dos alunos, fazendo algumas releituras das *plastias* criadas por Cacilda Barbosa.

Ao proceder essas reflexões e tentar uma demonstração da aplicabilidade da *Ritmoplastia* na Educação Musical em sala de aula, conclui-se que esse estudo inédito pode servir como ponto de partida para vários outros estudos, havendo a necessidade de mais pesquisas na área da Educação Musical ativa, principalmente brasileira. Precisa-se de um aprofundamento do conhecimento sobre os educadores musicais brasileiros que tanto podem revelar sobre pontos relevantes de nossa história. Obras como a *Ritmoplastia* de Cacilda Borges Barbosa mostram-se vivas e pujantes para promover um enriquecimento das estratégias pedagógicas que buscam uma Educação Musical rica na atualidade.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, William Todd. The Dalcroze Approach to Music Education. **General Music Today**, [S.L.], v. 26, n. 1, p. 27-33, 30 nov. 2011. SAGE Publications.
<http://dx.doi.org/10.1177/1048371311428979>. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/264159569_The_Dalcroze_Approach_to_Music_Education_Theory_and_Applications. Acesso em: 24 fev. 2021.
- BARBA, Fernando; BARBATUQUES, Nucleo Educacional. O corpo do som: experiências do Barbatuques. **Revista Música na Educação Básica**, Londrina, v. 5, n. 5, p. 38-49, dez. 2013. Anual. Disponível em:
http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed5/artigo3.pdf. Acesso em: 24 fev. 2021.
- BERTISSOLO, Guilherme. Música e movimento: apontamentos sobre memória e a neurociência da música. *In*: SIMCAM, 11., 2015, Goiás. **Anais [...]**. Pirenópolis: Cegraf/Ufg, 2015. p. 99-105. Disponível em: <https://abcogmus.org/2020/09/14/anais-do-11o-simposio-internacional-de-cognicao-e-artes-musicais/>. Acesso em: 17 mar. 2021.
- BISCARO, Barbara. Considerações sobre o Corpo Musical. **Cena**, Rio Grande do Sul, v. 22, n. 3, p. 177-184, set. 2017. Trimestral. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/cena/issue/view/3117>. Acesso em: 17 mar. 2021.
- BÜNDCHEN, Denise Blanco Sant'anna. **A relação ritmo-movimento no fazer musical criativo**: uma abordagem construtivista na prática de canto coral. 2005. 232 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em:
<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5808/000520868.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 17 mar. 2021
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 mar. 2021.
- CARVALHO, Thaianne Cavalcante. **Aplicações práticas da teoria de aprendizagem de Jerome Bruner no método Educação Musical através do teclado de Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves e Cacilda Borges Barbosa**. 2019. 42 f. Monografia (Especialização) - Curso de Licenciatura em Música, Centro de Letras e Artes Instituto Villa-Lobos, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em:
<http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/thaianecarvalho.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2021.
- CASTRO, Vanessa Weber de. A Revista Tema e os registros de atividades musicais nas escolas do Estado da Guanabara. *In*: MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga do; ROCHA, Inês de Almeida (org.). **ECOS E MEMÓRIAS**: histórias de ensinos, aprendizagens e músicas. Piauí: Edufpi, 2019. 344 p. Disponível em:
https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/pronto_Livro_ECOS_E_MEM%C3%93RIAS_e-book_420191017163527.pdf. Acesso em: 27 ago. 2021.

CRUMPLER, Sue E., **The Effect of Dalcroze Eurhythmics on the Melodic Musical Growth of First Grade Students.** (1982). LSU Historical Dissertations and Theses. 3755. Disponível em <https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool_disstheses/3755> Acesso em: 24 fev. 2021.

FARIA, Sueli Mayerle. Musicalizar o corpo, corporalizar a música: contribuições do enativismo e da Teoria da Aprendizagem Significativa para a Educação Musical dos bailarinos. **Anais do III Simpom**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 453-463, 25 nov. 2014. Bienal. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/4580/4102>. Acesso em: 24 fev. 2021.

FERRARI, João Gabriel Caldeira Pires. *Performance* musical e o corpo: entendendo o repertório gestual que suporta a prática instrumental. In: SIMCAM, 14., 2019, Mato Grosso do Sul. **Anais da SIMCAM**. Campo Grande: Abcm, 2019. v. 1, p. 174-184. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344693722_Performance_musical_e_o_corpo_entendendo_o_repertorio_gestual_que_suporta_a_pratica_instrumental/link/5f89d3bf299bf1b53e2c25da/download. Acesso em: 31 mar. 2021.

FRANÇA, Cecília Cavalieri (org.). **Hoje tem aula de música?** Belo Horizonte: Mus, 2016.

GOES, Amanda A. Corpo percussivo e som em movimento: a prática da música corporal. **Opus**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 89-100, jun. 2015. Semestral. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/54/255>. Acesso em: 24 fev. 2021.

HENSY DE GAINZA, Violeta. **El rescate de la pedagogía musical.** Conferencias, escritos e entrevistas (2000 - 2012). Buenos Aires: Lumen, 2013.

JUNTUNEN, Marja-Leena. Practical Applications of Dalcroze Eurhythmics. **Nordic Research In Music Education Yearbook**, Noruega, v. 6, n. 1, p. 75-92, jan. 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/291295159_Practical_Applications_of_Dalcroze_Eurhythmics. Acesso em: 24 fev. 2021.

JUNTUNEN, Marja-Leena; HYVÖNEN, Leena. Embodiment in musical knowing: how body movement facilitates learning within dalcroze eurhythmics. **British Journal Of Music Education**, [S.L.], v. 21, n. 2, p. 199-214, 24 jun. 2004. Cambridge University Press (CUP). <http://dx.doi.org/10.1017/s0265051704005686>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/231897750_Embodiment_in_musical_knowing_how_body_movement_facilitates_learning_within_Dalcroze_Eurhythmics. Acesso em: 24 fev. 2021.

LIMA, Leticia dos Santos. **Ritmoplastia by Cacilda Borges Barbosa: A Performing Edition.** 2019. 152 f. Tese (Doutorado) - Curso de Música, University Of Houston, Estados Unidos, 2019. Disponível em: <https://uh-ir.tdl.org/handle/10657/5568>. Acesso em: 05 ago. 2020.

LOURO, Viviane. Conceitos de psicomotricidade e o ensino de música. **Revista Música na Educação Básica**, Londrina, v. 9, n. 10, p. 94-105, out. 2019. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/revistas_meb/index.php/meb/article/view/201. Acesso em: 17 mar. 2021.

MADUREIRA, José Rafael. **Émile Jaques-Dalcroze sobre a experiência poética da rítmica - uma exposição em 9 quadros inacabados -**. 2008. 191 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Unicamp, Campinas, 2008.

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze: A música e o Movimento. In: MATEIRO, Tereza; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: InterSaberes, 2012. 347 p.

MATEIRO, Tereza; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: InterSaberes, 2012. 347 p.

MATHIEU, Louise. Un regard actuel sur la Rythmique Jaques-Dalcroze. **Recherche En Éducation Musicale**, França, v. 28, n. 1, p. 17-27, dez. 2010. Anual. Disponível em: <https://www.mus.ulaval.ca/recherche/revue-recherche-en-education-musicale>. Acesso em: 24 fev. 2021.

MANTOVANI, Michelle. **O movimento corporal na educação musical: influências de Émile Jaques-Dalcroze**. 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), São Paulo, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/95169>. Acesso em: 24 fev. 2021.

MENEZES, F. A. Inversão das Distâncias – do Som do Corpo ao Corpo do Som. **Revista Música Hodie**, Goiânia, V.14 - n.1, 2014, p. 39-48. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/index.php/musica/article/view/32866>. Acesso em: 17 mar. 2021.

MEURER, Rafael Prim; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Ideias de corpo na prática coral: considerações a partir do conceito holístico de personalidade. **Opus**, [S.L.], v. 24, n. 3, p. 202, 21 nov. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20504/opus2018c2408>. Acesso em: 24 fev. 2021.

PAZ, Ermelinda A.. **Pedagogia Musical Brasileira no Século xx: Metodologias e Tendências**. 2. ed. Brasília: Musimed, 2013. 447 p.

SCHROEDER, Jorge Luiz. Corporalidade musical na música popular: uma visão da *performance* violonística de Baden Powell e Egberto Gismonti. **Per Musi**, Belo Horizonte, v. 22, n. 2, p. 167-180, jul. 2010. Semestral. Disponível em: http://musica.ufmg.br/permusi/permusi/port/numeros/22/num22_cap_13.pdf.pdf. Acesso em: 17 mar. 2021.

SEITZ, Jay A.. Dalcroze, the body, movement and musicality. **Psychology of Music**, [S.L.], v. 33, n. 4, p. 419-435, out. 2005. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/0305735605056155>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/255595818_Dalcroze_the_body_movement_and_musicality. Acesso em: 24 fev. 2021.

SILVA, Carlos Alberto. **Vozes, música, ação:** Dalcroze em cena. Conexões entre Rítmica e Encenação. 2008. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Artes Cênicas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

STOROLLI, Wânia Mara Agostini. O corpo em ação: a experiência incorporada na prática musical. **Revista da Abem**, Londrina, v. 19, n. 25, p. 131-140, out. 2011. Semestral.

Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/196/128>. Acesso em: 24 fev. 2021.

STOROLLI, Wânia Mara Agostini. A Experiência Incorporada: Corpo e Cognição Musical. *In: SIMCAM*, 6., 2010, Rio de Janeiro. **Anais da SIMCAM**. Rio de Janeiro: Ufrj, 2010. p. 383-392. Disponível em: <https://abcogmus.org/wp-content/uploads/2020/09/SIMCAM6.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2021.

TROPE, Vitor de Lima. **A atualidade de Jacques-Dalcroze**. 2013. 30 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras e Artes, Instituto Villa-Lobos, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em:

<http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/vitortrope.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2021.

VELOZO, Rodrigo da Silva. Música Folclórica e percussão corporal na sala de aula. **Revista Música na Educação Básica**, Londrina, v. 9, n. 10, p. 94-105, out. 2019.

Anual. Disponível em:

http://abemeducacaomusical.com.br/revistas_meb/index.php/meb/article/view/201. Acesso em: 17 mar. 2021.

YAMPOLSCHI, Roseane. O corpo "fala"?: As sensibilidades do corpo na criação musical. **Revista Vórtex**, Curitiba, v.2, n.2, 2014, p.66-81. Disponível em:

<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/vortex/article/view/463/351>. Acesso em: 10 abr. 2021.