

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
MESTRADO EM MÚSICA

MUSICALIZANDO O CORPO, *INCORPORANDO* A MÚSICA:
CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA EDUCAÇÃO MUSICAL SIGNIFICATIVA
PARA OS FUTUROS PROFISSIONAIS DA DANÇA

SUELI MAYERLE FARIA

RIO DE JANEIRO, 2015

MUSICALIZANDO O CORPO, *INCORPORANDO* A MÚSICA:
CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA EDUCAÇÃO MUSICAL SIGNIFICATIVA
PARA OS FUTUROS PROFISSIONAIS DA DANÇA

por

Sueli Mayerle Faria

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, sob a orientação da Profa. Dra. Luciana Requião.

Rio de Janeiro, 2015

Faria, Sueli Mayerle.

F224 Musicalizando o corpo, *incorporando* a música : considerações
sobre
uma educação musical significativa para os futuros profissionais da
dança / Sueli Mayerle Faria, 2015.
117 f. ; 30 cm

Orientadora: Luciana Requião.

Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do
Estado
do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

1. Música - Instrução e estudo. 2. Bailarinos. 3. Corpo e mente.
4. Imagem corporal na arte. 5. Música corporal. I. Requião, Luciana.
II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Centro de
Letras e Artes. Curso de mestrado em Música. III. Título.

Autorizo a cópia da minha dissertação "Musicalizando o corpo, *incorporando* a música: considerações sobre uma educação musical significativa para os futuros profissionais da dança", para fins didáticos.

Sueli Mayerle Faria



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

Centro de Letras e Artes - CLA

Programa de Pós-Graduação em Música - PPGM

Mestrado e Doutorado

MUSICALIZANDO O CORPO, *INCORPORANDO* A MÚSICA: CONTRIBUIÇÕES DO
ENACIONISMO E DA TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA PARA UMA
EDUCAÇÃO MUSICAL DOS FUTUROS PROFISSIONAIS DA DANÇA

por

SUELI MAYERLE FARIA

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Luciana Pires de Sá Requião (orientadora)

Professor Doutor Marcos Vinício Nogueira

Professora Doutora Inês de Almeida Rocha

Conceito:

APROVADO

*Para meus alunos e alunas,
companheiros
na paixão pela música,
na aventura compartilhada da experiência musical,
na busca por desvelar os seus segredos.*

AGRADECIMENTOS

Aos amores fundamentais: meus pais Anne Lori e Jeser (*in memoriam*), alimento, alento e experiência primordial de pertencimento, sem os quais nada teria sido possível; Anísio, presença cotidiana e musical, que me ensinou, entre muitas outras coisas, o apreço pela filosofia; meus irmãos Jorge e Sandra que em meio a muitas "artes" foram acesso às primeiras referências musicais; e os irmãos de coração - todos eles fazem a vida ser também afetos, graça e sentidos; Piqui, companhia silenciosa e acalentadora na introspecção do trabalho intelectual.

Aos meus mestres da arte musical e da existência com arte.

Aos músicos e músicas com quem venho tendo o prazer e o privilégio de dividir sonoridades, amizades, emoções e aprendizados.

Aos alunos e alunas com quem aprendo cotidianamente sobre música e sobre a arte de reencantar a mundo.

Aos colegas professores, companheiros no sonho e na prática de uma educação para uma vida com inteireza, com arte, com significado e com alegria; em especial à Profa. Rosane Campello e aos parceiros do Curso Técnico em Dança da ETEAB/FAETEC, onde as questões aqui investigadas ganharam corpo.

À minha orientadora e querida amiga Profa. Dra. Luciana Requião, pela clareza de suas observações, pela competência, profissionalismo, cumplicidade, disponibilidade e respeito com que tratou o meu ritmo e dificuldades nessa trajetória.

Ao Prof. Dr. Marcos Vinício Nogueira, pelas aulas e orientações indispensáveis que me facilitaram o acesso ao campo teórico do Enacionismo e por suas contribuições nas etapas de qualificação e defesa desse trabalho.

Aos meus professores do PPGM/UNIRIO, e, em especial, à Profa. Dra. Mônica Duarte e à Profa. Dra. Inês Rocha, por sua participação e aportes nas bancas de qualificação e defesa, respectivamente.

À amiga Dayse Lima, pelo estímulo e ajudas providenciais sempre que precisei.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa que deu suporte para a realização dessa pesquisa.

FARIA, Sueli Mayerle. *Musicalizando o corpo, incorporando a música: considerações sobre uma educação musical significativa para os futuros profissionais da dança*. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

O presente trabalho propõe-se a buscar subsídios teóricos para a premissa de que uma educação musical que enfatize o corpo como agente da cognição via experiências *musicorporais* é significativa para os futuros profissionais da dança. Para tanto, investiga as concepções opostas sobre a relação mente-corpo e a cognição em Descartes e Merleau-Ponty e vai buscar nos fundamentos do Enacionismo e no paradigma da mente *incorporada* as bases do entendimento e da experiência musical. Nessa ótica, a música é experiência que se realiza na interrelação entre o sujeito e o objeto musical, envolve sentidos não literais e apropriação criativa da composição. Esta é entendida como cenário onde o reconhecimento e exploração dos objetos musicais ocorre a partir das categorias, metáforas conceituais e esquemas de imagem construídas pelo sujeito ao longo de sua atuação *incorporada* no mundo e que se projetam metaforicamente para o campo do entendimento musical. A intensa simbiose entre som e movimento, gesto e música, constitui interface permeável entre música e dança e facilita o trânsito de saberes, os diálogos e os procedimentos compartilhados entre essas artes. A Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, referencial teórico do campo da educação, ao ser relacionada ao Enacionismo e a reflexões sobre as especificidades do corpo e do fazer bailarino, vem trazer aportes à nossa questão, na medida em que reforça a necessidade de novos conhecimentos serem relacionados aos conhecimentos prévios ou subsunçores presentes na estrutura cognitiva do aluno, via materiais inclusivos, os organizadores prévios, que facilitam essa ação cognitiva. Dessa forma ocorre a aprendizagem significativa, não literal e não arbitrária que resulta em criatividade, em aplicação do conhecimento a variados contextos, em armazenamento duradouro do conhecimento, num processo que é potencializado pela ação e pela motivação. O corpo bailarino constrói um rico saber corporal pré-reflexivo em sua experiência em dança. Esse saber constitui subsunçores firmes, pois são fruto de ação integrada à emoção e à cognição; ao se relacionarem aos novos conhecimentos musicais, promovem aprendizagem significativa. As experiências *musicorporais* são organizadores prévios e gerais que facilitam a assimilação entre conhecimentos antigos e novos, promovendo a aprendizagem, onde tanto a estrutura cognitiva como o novo conhecimento se transformam. Viver e aprender a música pelo movimento, recurso expressivo íntimo do bailarino, é motivador e oportuniza uma experiência perceptiva não fragmentada, vivida de corpo inteiro e numa reversibilidade de sentidos que é propícia à musicalização do corpo bailarino e à *incorporação* da experiência musical, possibilitando uma apropriação profunda e consciente da música pelo futuro profissional da dança e a construção de conceitos e entendimentos em música que sirvam de base para diálogos consistentes entre música e dança, nas performances e coreografias.

Palavras-chave: Educação musical dos bailarinos. Mente *incorporada*. Enacionismo. Teoria da Aprendizagem Significativa. *Musicorporalidade*.

FARIA, Sueli Mayerle. *Musicalizing the body, embodying the music: considerations on a meaningful musical education for future dance professionals*. 2015. Master Thesis (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

ABSTRACT

This paper proposes to seek theoretical support for the premise that a musical education that emphasizes the body as cognition agent via musicorporal experiences is meaningful for future professional dancers. To this end, investigates the opposing conceptions of the mind-body relationship and cognition in Descartes and Merleau-Ponty and will seek in the fundamentals of enaction and the paradigm of embodied mind the bases of understanding and musical experience. From this perspective, music is experience that takes place in the interrelationship between the subject and the musical object, involves non literal meanings and creative appropriation of the composition. Composition is understood as a scenario where the recognition and exploitation of musical objects occur through the categories, conceptual metaphors and image schemes built by the subject throughout its embodied operations into the world and that are metaphorically projected to the field of musical understanding. The intense symbiosis between sound and movement, gesture and music, constitutes permeable interface between music and dance and facilitates traffic of knowledge, dialogues and shared procedures among these arts. The Theory of Meaningful Learning of Ausubel, theoretical framework of the education field, as being linked to enaction and to reflections on the specificities of the dancer's body and procedures, comes to bring contributions to our question, in that it reinforces the need for establish connections between new knowledge to prior knowledge or subsumers present in the student's cognitive structure, via inclusive material, previous organizers to facilitate this cognitive action. Thus occurs meaningful learning, not literal and not arbitrary, that results in creativity, in applying knowledge to different contexts, in a durable storage of knowledge, a process that is strengthened by action and motivation. The dancer's body builds a rich pre-reflective corporal knowledge in his experience in dance. This corporal knowledge constitutes in firm subsumers as a result of action integrated to emotion and cognition, which links to the new musical knowledge, promoting meaningful learning. The musicorporal experiences are preliminary and general organizers that facilitate the assimilation of old and new knowledge, promoting learning, where both the cognitive structure and the new knowledge become changed. Live and learn music by moving, that is an intimate expressive feature of the dancer, is motivating and gives opportunity to a non-fragmented perceptual experience, lived by the entire body and in a reversibility of sensation that leads to dancer's body musicalization and the embodiment of musical experience, enabling deep and conscious appropriation of music for dance future professionals and the construction of concepts and understandings in music as a basis for consistent dialogue between music and dance in performances and choreographies.

Keywords: Dancers musical education. Embodied mind. Enaction. Meaningful Learning Theory. *Musicorporality*.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	32
I.1. Música, gesto e movimento	32
I.2. Corpo, dança, movimento e educação musical - um levantamento nas revistas da ABEM	40
I.3. Trabalhos relacionados com a educação musical dos bailarinos	46
CAPÍTULO II - A RELAÇÃO MENTE-CORPO	60
II.1. A relação mente-corpo em Descartes e Merleau-Ponty	61
II.2. Cognição e conhecimento em Descartes e Merleau-Ponty	65
II.3. Percepção, sensação e movimento em Descartes e Merleau-Ponty	67
CAPÍTULO III - CIÊNCIA COGNITIVA, ENAÇÃO E EXPERIÊNCIA MUSICAL	76
III.1. A ciência cognitiva e suas diferentes abordagens	76
III.2. Enação, cognição e percepção	80
III.3. Mecanismos cognitivos	83
III.4. A Enação e as pesquisas no campo da cognição musical e da dança	87
III.5. A experiência <i>incorporada</i> da escuta musical	91
CAPÍTULO IV - REFLEXÕES SOBRE UMA EDUCAÇÃO MUSICAL SIGNIFICATIVA E <i>INCORPORADA</i> OS PARA ESTUDANTES DE DANÇA	98
IV.1. A Teoria da Aprendizagem Significativa	98
IV.2. O corpo bailarino e a educação musical dos futuros profissionais da dança	103
INCONCLUSÕES	110
REFERÊNCIAS	114

INTRODUÇÃO

A área da educação musical se desdobra em segmentos com características próprias, que exigem do professor competências específicas. A educação musical dos futuros artistas da dança¹ é uma delas; bailarinos e coreógrafos desenvolvem relações amplas e essenciais com a música em sua prática artística que demanda apropriarem-se da música com profundidade para desenvolverem as especificidades do seu trabalho (SCHROEDER, 2000; SOARES, 2011). Essa estreita interrelação entre música e dança evidencia a importância da educação musical para os futuros bailarinos e coreógrafos. Entretanto, sua experiência musical é diferenciada da dos músicos, pois interpretam música pelo corpo em movimento, não pela via sonora, vocal ou instrumental. Essa experiência peculiar do bailarino com a música certamente precisa ser considerada nos projetos de educação voltados a esses artistas. Na reflexão sobre esse segmento específico da educação musical faz-se necessário um diálogo entre músicos e artistas da dança, onde não cabem concepções pré-estabelecidas e universalmente válidas sobre o que é música e o que é ser musicalizado, sobre métodos, conteúdos, competências e habilidades. Conforme nos alerta a professora e pesquisadora Regina Márcia Simão Santos, "Não é na escola que a educação musical começa ou acaba, mas onde deve se fazer com a participação de especialistas e em íntima conexão com outros campos de saberes e práticas" (2011, p. 193).

Entendemos educação musical como construção de saberes significativos, o que não se configura como erudição, nem transmissão/preservação de uma cultura musical, nem veiculação de informação musical sobre tudo e supostamente válida para todos, esse saber de reserva que é facilmente esquecido. Em tempos de acesso quase irrestrito à informação no contexto das sociedades urbanas contemporâneas, os mais diversos pensares sobre música estão à mão, viabilizados pelos recursos de busca no vasto mar da virtualidade. À educação cabe contribuir para a construção de ferramentas críticas que orientem o acesso à informação, mas muito mais: deve

¹ Segundo a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) válida em 2014, são artistas da dança os que "Concebem e concretizam projeto cênico em dança, realizando montagens de obras coreográficas; executam apresentações públicas de dança e, para tanto, preparam o corpo, pesquisam movimentos, gestos, dança, e ensaiam coreografias. Disponível em <<http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.jsf>> Acesso em 07 mar. 2015)

caminhar além da informação no sentido da construção de saberes, em um processo que necessariamente ocorre na experiência, que é sempre pessoal e que envolve a invenção e não a mera reprodução.

A educação musical dos futuros profissionais da dança é o objeto dessa pesquisa. Obviamente as necessidades advindas da nossa prática como professora de música de estudantes de dança foram fortes motivadoras nessa escolha. Nossos questionamentos sobre a educação musical dos bailarinos surgiram em 2011, quando começamos a dar aulas de música no Curso Técnico em Dança na Escola Técnica Adolpho Bloch - ETEAB, unidade da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro - FAETEC. O curso, que contempla a formação básica de nível médio juntamente com a formação técnica em dança, tem matriz integrada e desenvolve-se com base na metodologia concebida por sua idealizadora e criadora, a professora e coreógrafa Rosane Campello. Inspirada pedagogicamente na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (a TAS), essa metodologia propõe os binômios corpo-mundo, movimento-Brasil e cena-Rio de Janeiro, como referenciais para a abordagem de todas as disciplinas, respectivamente no 1º, 2º e 3º ano do curso.

O desafio de relacionar corpo/movimento à educação musical imediatamente remeteu-nos ao trabalho do educador suíço Jacques Dalcroze (1865-1950), um dos pioneiros dos métodos ativos de educação musical², que elaborou no início do século XX um sistema onde a aprendizagem da música dá-se na vivência corporal. Além dele, várias outras didáticas musicais dão relevância ao corpo, tais como a proposta do alemão Carl Orff (1895-1982), bem como os projetos pedagógicos da segunda geração de educadores musicais ativos desenvolvidos a partir da metade do século XX, que evidenciam as relações entre música, gesto e espaço, calcados em repertórios e procedimentos musicais contemporâneos. Logo percebemos a necessidade de compreender com mais profundidade qual o papel do corpo na cognição musical e, especialmente, na formação dos futuros bailarinos e coreógrafos³, buscando condições para transitarmos por diferentes metodologias com maior

² Por métodos ativos de educação musical compreendem-se as propostas que privilegiam o acesso à música pela experiência, opondo-se a um ensino que priorize a via técnica ou teórica. Da primeira geração dos educadores dedicados aos métodos ativos de educação musical, no início do século XX, participaram Dalcroze, Willems, Kodály, Orff e Suzuki. Na segunda geração, a partir da década de 1950, situam-se compositores-educadores como George Self, John Paynter, Murray Schaefer, Boris Porena. Sobre esse assunto, sugerimos a seguinte leitura: FONTERRADA, Marisa Trench de O. *De Tramas e Fios. Um ensaio sobre música e educação*. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

³ Faz-se necessário nesse momento esclarecermos a partir de que lugar dentro da educação musical nos colocamos nessa pesquisa, pois ao pensarmos em educação musical estamos nos movimentando em uma área ampla e diversa, com segmentos variados que envolvem objetivos, práticas, metodologias e tratamentos diversificados.

consciência crítica, flexibilidade e criatividade e inclusive construirmos nossos próprios procedimentos a partir das condições e demandas das experiências nas aulas de música.

Segundo John Sloboda (2008) o treinamento e aquisição de habilidades em música ocorrem a partir da enculturação, e concomitante a ela, podendo prolongar-se para o resto da vida. Diferentes culturas tem suas próprias representações sobre o treinamento em música, que configuram práticas baseadas em uma longa tradição pedagógica e dão origem a diversas metodologias. Sloboda ressalta a importância de se estabelecerem ligações entre teoria e prática no estudo de tipos particulares de treinos e adverte que não basta apenas analisar as características e eficácia de métodos e nem, por outro lado, desenvolver a compreensão dos processos cognitivos sem preocupação com a resolução dos problemas reais do ensino.

O professor inteligente tem mais chances de tirar proveito de uma compreensão maior dos processos psicológicos subjacentes a uma determinada habilidade do que de uma receita qualquer obtida através de um treinamento específico. Essa compreensão maior permitirá que o professor faça uso de seus próprios métodos, adequando-os às situações e aos alunos com quem trabalha e modificando-os com base em princípios (SLOBODA, 2008, p. 261).

Nossa bagagem como instrumentista e professora de flauta e saxofone e de educação musical infantil dentro e fora da escola básica não dava conta de responder a muitos questionamentos que passaram a emergir dessa prática como professora de música de futuros bailarinos e coreógrafos. Há uma especificidade na formação musical dos artistas da dança? Como eles entendem e aprendem a música? Quais os saberes musicais necessários ao seu fazer artístico? Quais as pedagogias mais apropriadas a esse segmento da educação musical? E o corpo, como se relaciona com a educação musical? E o corpo-bailarino, como se apropria da música?

As experiências anteriores há muito levaram-nos a observar a desconsideração do corpo na formação técnica do instrumentista, aí colocado como corpo-máquina-de-fazer-música. Também mostraram-nos que as abordagens meramente técnicas e teóricas não geram encontros reais com a música, mas são ferramentas úteis quando acessadas ou construídas por demanda desses próprios encontros. Passamos a observar a intensidade e a alegria do envolvimento dos estudantes de dança

Assim, a educação musical na escola básica é bastante diferente da educação musical do músico e ambas são diferentes da educação musical do bailarino. No nosso caso específico, falamos a partir de uma experiência bastante singular, pois ocorre num curso que integra o ensino médio ao profissionalizante de nível técnico em dança; falamos aqui da educação musical do futuro profissional da dança desenvolvida dentro do contexto da escola básica. Porém, embora os diversos segmentos que integram a educação musical tenham suas especificidades bastante definidas, que devem ser profundamente respeitadas e consideradas nos projetos pedagógicos, há questões que permeiam todos os segmentos. Acreditamos que o questionamento sobre o corpo na experiência e na cognição musical e no ensino-aprendizagem da música seja uma dessas questões basilares que permeia a educação musical como um todo e que adquire contornos próprios que demandam pesquisas e adaptações para cada vertente desse grande leque de contextos da educação musical.

nas atividades *musicorporais*⁴. E assim, já há muito tempo tocadas por essas questões acerca da educação musical e ainda mais instigadas pelas provocações oriundas da prática e da metodologia do curso em que passamos a atuar, sentimos necessidade de pesquisar sobre a educação musical dos bailarinos. Diante de tantas interrogações, era necessário conseguir definir com clareza um recorte possível e que viesse ao encontro das nossas demandas, tarefa que se constituiu num grande desafio.

Uma educação musical significativa para os bailarinos deve ser capaz de proporcionar encontros com a música que sejam fertilizadores da relação dança-música, contribuindo para o seu fazer artístico. Aí, o corpo naturalmente surge como elo de conexão, por estar na base dos procedimentos musicais e de dança. É no corpo que os bailarinos criam, se expressam e se comunicam com seu público, um corpo que em seu fazer coreográfico é direta e constantemente afetado pela música e onde acontecem suas relações com ela. A 'afinação' dessa experiência perceptiva de interação do corpo bailarino com a música, a ampliação de sua disponibilidade de entrega para esse encontro, é fundamental para o estabelecimento de um diálogo consistente entre dança e música; portanto parece coerente que na educação musical dos bailarinos trabalhe-se diretamente essa relação corpo-música e que ela seja a base da construção dos saberes musicais.

Algo para o qual os professores de música e músicos devem estar atentos, no trabalho com a dança, é que os canais de absorção de conhecimento mais sensíveis e abertos dos dançarinos são os canais corporais. Visto que já se postula, desde Willems, que as pessoas possuem modos pessoais de absorver os conhecimentos musicais, nada mais justo do que oferecer meios diversos para que os interessados possam "entrar" na música, ou melhor ainda, para que um modelo de compreensão da música seja construído em cada um a sua própria maneira. No caso dos dançarinos, portanto, deveria enfatizar-se não só o aspecto corporal que as músicas possuem mas, principalmente, estimular seus canais corporais para entender a música, antes de tentar sensibilizá-los por outras formas (SCHROEDER, 2000, p. 80).

Em propostas contemporâneas de dança que desenvolvem coreografias sem música a musicalidade do corpo também faz-se presente. Os ritmos internos como a respiração, a pulsação cardíaca, o tempo e a duração dos gestos, as intensidades dos movimentos, os acentos e pontos de apoio nas coreografias, as texturas da cena, todos esses elementos compõem música que, se não ouvida, é vista. Essa interface entre música e dança, artes autônomas mas que compartilham, via corpo e movimento, dessas dimensões expressivas, está presente mesmo na dança silenciosa, que na realidade nunca o é. A paisagem sonora no aqui-agora da performance, os sons do corpo bailarino em movimento, os sons da platéia, enchem de expressividade o espaço sonoro dentro do qual a

⁴ Entendidas como "vivências nas quais a construção dos saberes musicais ocorre através da integração entre corpo e música" (SANTIAGO, 2008, p. 45). Esse conceito será tratado com mais atenção na página 20.

coreografia se realiza e que nunca é igual. Essa "trilha sonora" aleatória e conceitual, diferente a cada performance, que contemporaneamente inclui o público como seu co-autor, dialoga com o bailarino e agrega sentidos à dança.

Os gestos corporais metaforicamente sugerem gestos sonoros na dança contemporânea sem música, assim como os gestos sonoros tem correspondência direta nos gestos corporais nas propostas de dança clássica. Uma educação musical que não se limite aos parâmetros tradicionais de ritmo, melodia e harmonia; que se abra à música do nosso tempo e seus processos, à investigação, criação e manipulação dos objetos sonoros e suas espacialidades e texturas; que torne permeável a separação entre dança e música, indissoluvelmente ligadas por essa interface corporal, possibilitando um trânsito de saberes entre essas duas artes, contempla sobremaneira a formação dos bailarinos e coreógrafos contemporâneos e as propostas de dança que, mesmo realizadas sem música, têm sua musicalidade intrínseca.

A ideia de uma educação que enfatize o caráter corporal da experiência musical não é nova e foi reiterada nas fontes que se debruçaram sobre a educação musical dos estudantes de dança acessadas em nossa revisão de bibliografia⁵. Todos esses trabalhos ressaltam a importância da educação musical dos estudantes de dança e a necessidade de um diálogo entre músicos e artistas da dança para viabilizar uma pedagogia adequada às especificidades da dança e dos bailarinos, enfatizando o papel do corpo e do movimento nesse processo. Porém, identificamos lacunas que evidenciam que os estudos sobre corpo, cognição musical e educação musical dos bailarinos necessitam ser mais relacionados e articulados para que possam efetivamente oferecer subsídios à premissa de que uma educação musical com ênfase na *musicorporalidade* é indicada para os futuros profissionais da dança. Especialmente, observamos a ausência de abordagens que correlacionem teorias cognitivas e da aprendizagem e a especificidade do corpo bailarino e do fazer artístico da dança.

O trabalho de Schroeder é uma abordagem mais geral sobre as relações entre música e dança do ponto de vista do músico e não se dedica especificamente a essa fundamentação teórica interligando cognição - educação musical - dança. Soares, embora investigue mais especificamente a

⁵ A saber: SCHROEDER, Jorge Luiz. *A Música na Dança: reflexões de um músico*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
SOARES, Daniela Luciana Pereira. *Diálogos entre Música e Dança: a formação musical do artista da dança*. 2011. Monografia (Especialização em Educação Musical) - Escola de Música, Curso de Pós-Graduação/Especialização em Música, Universidade Federal de Minas Gerais.
QUEIROZ, Camila de. *A Educação Musical na Formação em Dança: propriedades e particularidades*. 2013. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais.

questão da formação musical dos bailarinos, foca-se em pesquisar, a partir de entrevistas, qual o pensamento e as demandas do artista da dança sobre a educação musical e como se apropria da música em sua prática artística; não se propõe a correlacionar, fazer sínteses e cotejamentos entre seus referenciais teóricos, advindos da teoria psicogenética de Piaget e da pedagogia musical de Dalcroze. Queiroz faz pontes interessantes da educação musical dos bailarinos com a Teoria da Aprendizagem Significativa, mas sem relacioná-la diretamente à uma teoria da cognição. A partir da leitura desses trabalhos, que em muito contribuíram para aprofundar nossas reflexões sobre as relações entre música e dança e sobre a educação musical dos bailarinos, conseguimos identificar o que percebemos como um espaço ainda bastante aberto e que convida à pesquisa, qual seja: a necessidade de aprofundarem-se os fundamentos teóricos de uma educação musical para futuros artistas da dança onde o corpo é o agente e o local das experiências. Para isso, consideramos apropriado realizar uma triangulação de enfoques, buscando referenciais advindos do campo da cognição - mais especificamente o Enacionismo, e da pedagogia - a TAS, cujos pressupostos serão correlacionados entre si e com investigações sobre a especificidade do corpo bailarino e seu fazer artístico.

O paradigma da mente *incorporada* da vertente enacionista das ciências cognitivas mostrou-se uma ferramenta bastante consistente, agregadora e alentadora. Seus fundamentos remontam às pesquisas sobre a cognição ecológica e a teoria das *affordances*, de James J. Gibson (1904-1979); sobre conceitos e categorização, de Eleanor Rosch (1938); sobre metáforas, de George Lakoff (1941) e Mark Johnson (1949)⁶. Consolidado nos trabalhos de Francisco Varela (1946-2001) e Humberto Maturana (1928)⁷, e Francisco Varela, Evan Thompson (1962) e Eleanor Rosch⁸, o paradigma da mente *incorporada* está relacionado com as concepções filosóficas da Fenomenologia de Edmund Husserl (1859-1938) e sua filosofia da consciência. A partir das concepções husserlianas, seu

⁶ LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books, 1999.

⁷ MATURANA, H.; VARELA, F. *A árvore do conhecimento - As Bases Biológicas do Conhecimento Humano*. Campinas: Ed. Psy, 1995. São Paulo: Ed. Palas Athena, 2004. Original em espanhol traduzido por Humberto Mariotti e Lia Diskin.
MATURANA, H.; VARELA, F. *De máquinas e seres vivos. Autopoiese, a Organização do Vivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

⁸ VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. *A mente corpórea: ciência cognitiva e experiência humana*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

discípulo Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) seguiu por caminhos próprios ao desenvolver a Fenomenologia da percepção.

A Fenomenologia, tendência filosófica que inaugura a filosofia contemporânea, é também uma metodologia e foi fundada em 1900-1901 por Edmund Husserl, filósofo da Morávia, hoje localizada na República Tcheca, com a publicação do seu texto em duas partes intitulado *Investigações Lógicas*. Matemático, Husserl busca compreender como se processa o conhecimento dos números (quantidades de unidades) e como se dá o processo de quantificação. Conclui que ocorre pela vivência ou ato psíquico movido pela intencionalidade, que é o modo como a consciência se volta para as coisas. Husserl criticou a lógica matemática colocada como independente do sujeito, desconsiderando-o e opôs-se ao psicologismo em voga na época. Definiu a consciência como subjetividade, nosso modo de ser humano, transcendental, não como meramente consciência psíquica, como entendia Franz Brentano (1838-1917), de quem foi discípulo. A obra de Brentano inspirou o pensamento fenomenológico em vários aspectos que foram posteriormente depurados por Husserl, tais como a ideia de intencionalidade da consciência.

A questão da relação entre sujeito e objeto, que refere-se à constituição do conhecimento, foi fundamental em Husserl. Para ele toda representação está ligada ao objeto representado; sujeito e objeto estão sempre unidos e em interação, contaminando-se, ao contrário do que concebe a tradição filosófica realista (na qual o objeto ou as coisas mesmas são a fonte do conhecimento) e a filosofia idealista da modernidade (na qual o sujeito, enquanto racionalidade, é a fonte do conhecimento). A consciência não é algo, é sempre consciência de algo e não pode ser definida fora dessa relação; não é uma coisa ou substância, como entendia Descartes, mas um movimento que se projeta em direção às coisas, um ato de ver com intencionalidade. Nessa perspectiva não existe a interioridade de uma consciência substancial pois a consciência não é uma coisa que se opõe à exterioridade do objeto, embora sujeito e objeto tenham diferentes naturezas. O conhecimento acontece no encontro entre a consciência e as coisas.

A Fenomenologia é a reflexão sobre os fenômenos que são as coisas que são manifestas ao sujeito que com elas estabelece uma correlação movido pela intencionalidade. As coisas se mostram não como poderiam ser em si mesmas, mas como nos parecem, sempre condicionadas por nossa percepção; nos fenômenos se encontra a origem das coisas. Ao se questionar sobre a exacerbação do papel do sujeito na apreensão das coisas e propondo uma volta às coisas mesmas, Husserl busca

uma filosofia rigorosa e que questiona a própria forma da filosofia exercer-se. Para purificar a relação entre sujeito e objeto e equilibrá-la, cria uma metodologia que prevê a aplicação de processos de redução para chegar à essência dos fenômenos, porém num sentido não excludente, diferentemente da redução cartesiana. A redução husserliana é uma suspensão, pois ele entendia ser impossível excluir-se camadas em processos correlacionais. As reduções tem que ser retomadas e para isso temos que suspender nossas crenças e concepções teóricas. Na sua busca pela origem, Husserl propõe a retirada de camadas para se chegar à intuição das essências, que são o mais próprio do que aparece. A essência husserliana não é a-histórica como na concepção platônica, ela pressupõe diferentes manifestações ao longo da história. A essência enquanto ideia e não como substância, é do mundo do conhecimento, do mundo ideal.

Embora Husserl tenha dado um passo fundamental para a superação da representatividade idealista, o movimento decisivo no sentido de substituir a ideia de representação do mundo pela ideia de representação da experiência do mundo foi feito primeiramente por Merleau-Ponty. Buscando traduzir a aridez da psicologia fenomenológica de Husserl, Merleau-Ponty dedica-se a investigar o comportamento, dialogando com as teorias da percepção da época, numa apreensão particular da Fenomenologia e aproximando-a do campo das artes. Porém, fez a crítica de aspectos idealistas e essencialistas da filosofia da consciência de Husserl sem nunca deixar de retornar à leitura da obra husserliana. Diferentemente de Husserl, que concebia a consciência como transcendental (Ego) e o corpo como uma mediação entre o mundo da consciência e as coisas, Merleau-Ponty entendia que "a constituição intencional do corpo não é produto de um processo cognitivo em cujos degraus nós podemos retroceder em direção aos atos fundacionais de um puro Ego. Ao contrário, o corpo em sua capacidade perceptiva é justamente o Ego no seu aspecto mais primordial"⁹ (CARMAN, 1999, p. 224, tradução nossa).

O pensamento filosófico de Merleau-Ponty foi basilar na construção do paradigma da mente *incorporada* e na abordagem enacionista das ciências cognitivas contemporâneas. Discute-se aí o corpo como agente da cognição humana, enfatizando-se o papel da atuação e da experiência sensório-motora nesse processo, em oposição ao corpo como instrumento-ferramenta-recipiente

⁹ The intentional constitution of the body is not the product of a cognitive process whose steps we might trace back to the founding acts of a pure I. Rather, the body in its perceptual capacity just is the I in its most primordial aspect.

advindo do paradigma moderno cartesiano¹⁰. A abordagem enacionista envolve questões abrangentes relacionadas ao campo transdisciplinar das ciências cognitivas, construído com contribuições da filosofia, da psicologia, das neurociências e da linguística e onde a cognição musical, por sua natureza, é objeto privilegiado de análise. As pesquisas enacionistas no campo da cognição musical vêm trazendo à tona aspectos fundamentais sobre o papel do corpo na audição/fruição, na composição e na interpretação musical, que contribuem para a investigação da cognição humana em geral.

Buscando investigar se a ênfase na *musicorporalidade* contribui para uma educação musical significativa, capaz de trazer sentidos e consistência à relação dos bailarinos com a música, fomos buscar na TAS, de Ausubel, elementos para entender como essa aprendizagem acontece. Logo de saída percebemos que uma aprendizagem significativa necessariamente implica no papel ativo do aluno, demanda o seu desejo e motivação e ocorre a partir da sua cultura, sua experiência e conhecimentos anteriores. Assim, os pressupostos da TAS reforçaram a necessidade de construção de subsídios para uma formação musical dos artistas da dança adequada às especificidades dos bailarinos, para quem o movimento é a "língua materna" (SHEETS-JOHNSTONE, 2011) e às especificidades da dança, que se realiza no e pelo corpo, enfatizando-se assim a corporeidade como dimensão fundamental para uma aprendizagem significativa nesse campo da educação musical.

Consideramos adequado às nossas questões, que se situam numa fronteira permeável entre música, dança e educação, o encontro desse caminho teórico constituído por uma confluência de abordagens. Por essa via esperamos ser possível contribuir para uma maior articulação de saberes sobre corpo, cognição musical e educação musical dos bailarinos, de forma a buscar compreensão e fundamentação para o que 'naturalmente' emergiu da nossa experiência: a convicção de que o foco no corpo e nas vivências *musicorporais* deve ser referencial e preferencial na educação musical dos futuros profissionais da dança.

Tendo por objeto dessa pesquisa a educação musical de bailarinos e coreógrafos, optamos por focalizar nossos estudos na busca por subsídios teóricos para o pressuposto de que a corporeidade tem papel fundamental na construção de uma educação musical significativa para esses artistas, mais especificamente sobre a seguinte questão: quais são as possíveis contribuições do paradigma enacionista da *mente incorporada* e da TAS para a fundamentação teórica da premissa

¹⁰ Para entendermos melhor as concepções dicotômicas e não-dicotômicas sobre o corpo e a cognição e com vistas à elucidar o que entendemos por corporeidade e seu papel no paradigma da mente *incorporada*, desenvolvemos um capítulo com foco nas concepções de Descartes e Merleau-Ponty sobre o tema.

que dá relevância à *musicorporalidade* na educação musical dos futuros artistas da dança? Assim sendo, nosso objetivo neste trabalho resume-se a buscar, no paradigma enacionista da *mente incorporada* e na TAS, aportes teóricos à premissa de que uma educação que enfatize o corpo como agente da construção do conhecimento musical pode ser significativa aos futuros artistas de dança.

O trabalho que nos propomos a desenvolver constitui-se como uma pesquisa bibliográfica e tem um caráter qualitativo, que consideramos o mais adequado para investigações sobre questões vinculadas profundamente à subjetividade como as relacionadas ao fazer artístico. Partindo de uma revisão de bibliografia sobre o tema e sobre aspectos fundamentais que embasam essa discussão, pretendemos realizar algumas análises, cotejamentos e sínteses com vistas ao atendimento das demandas do objetivo que formulamos.

As conclusões desse trabalho poderão oferecer aportes a este campo específico da educação musical e contribuir para uma utilização mais profunda e significativa da música pelos futuros profissionais da dança, tanto nos trabalhos em sala de aula quanto em suas produções coreográficas. O conhecimento que essa investigação se propõe a construir possibilitará reflexões que possivelmente interessarão também à outros campos da educação musical, tais como a desenvolvida nas escolas básicas e a voltada à formação do músico; esses campos ainda sofrem as consequências nefastas de uma herança cultural baseada numa visão dicotômica entre teoria-prática, mente-corpo. Desdobramentos desse trabalho poderão se estender para a formação musical de outros artistas da performance, como os atores, em estudos posteriores. Além disso, essa pesquisa vem ao encontro de uma necessidade apontada unanimemente pelos autores que relacionam dança e música: a importância de se aprofundar o diálogo entre essas duas artes, o que certamente beneficiará a ambas. Pois, como observa Dalcroze,

Não há nada mais ridículo no mundo do que observar certos musicistas compondo árias de dança quando eles não conhecem os recursos motores do corpo humano e observar, por outro lado, dançarinos a interpretar corporalmente músicas que a sua completa ignorância das leis e sensações musicais os impedia de analisar, sentir, traduzir e reviver o sentimento musical. (DALCROZE, 1932, p. 10).

A música desempenha vários papéis em suas relações com a dança, que são vastíssimas e ainda pouco estudadas e que constituem um campo importante de estudos para o pesquisador. Iguamente vastas são as relações entre corpo e música. Outras muitas abordagens possíveis sobre a corporeidade e o fazer musical, como por exemplo o corpo e o instrumentista, o corpo na performance musical, bem como outras relações entre a música e a dança, não foram trabalhadas como tema principal desta pesquisa; foram abordadas na medida em que necessárias ao

esclarecimento de questões essenciais ao presente estudo. Também é importante ressaltar que não houve aqui a pretensão de analisar didáticas musicais e nem de elaborar uma didática específica de educação musical de futuros bailarinos com foco no corpo, embora talvez algumas reflexões deste trabalho possam eventualmente ser úteis para estudos que apontem nesse sentido.

O presente trabalho está organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo será feita uma revisão da bibliografia sobre as interrelações entre música, movimento e gesto e sobre o objeto da pesquisa; nos dois capítulos seguintes tratar-se-á do esclarecimento dos referenciais teóricos mais diretamente relacionados ao corpo e a cognição, a saber: a investigação sobre a relação mente-corpo nas abordagens de Descartes e Merleau-Ponty no capítulo II e o campo enacionista das ciências cognitivas e a experiência musical *incorporada* no capítulo III; o quarto capítulo volta-se aos temas diretamente relacionados ao nosso objeto - a educação musical dos bailarinos, iniciando com uma reflexão sobre os fundamentos da TAS, referencial teórico advindo do campo da educação. Finalmente, relacionando os referenciais teóricos com nossa questão, passamos a tecer considerações sobre o corpo bailarino e uma educação musical significativa para os futuros artistas da dança. Seguem-se então as inconclusões, pois não consideramos ser possível esgotar o tema nem colocar um ponto final nas reflexões que ele enseja.

Cabe finalmente esclarecer dois conceitos que serão usados com frequência no decorrer dessa pesquisa: experiências *musicorporais* e corporeidade. Tivemos acesso ao conceito de experiências *musicorporais* (sempre utilizado em itálico pela autora) por meio do artigo de Patrícia Furst Santiago (2008) e o consideramos muito eficiente para descrever sinteticamente "vivências nas quais a construção dos saberes musicais ocorre através da integração entre corpo e música" (p. 45). Essa ideia questiona a instrumentalidade do corpo em projetos que se propõem a fazer música e a "aprender *através* do corpo" (p. 53, grifo nosso). Conforme a autora, a proposta das experiências *musicorporais* é holística, "envolvendo sua [dos participantes] percepção auditiva, tátil e visual e sua percepção do espaço e do tempo. Porém, buscamos ir além desse ponto, criando situações onde o fazer musical dependesse intrinsecamente da ação corporal e vice-versa, um gerando o outro" (p. 46, grifos nossos), com foco na expressividade e no não-mecanicismo na prática musical.

Segundo Santiago, o conceito de experiências *musicorporais* emergiu da experiência relatada no artigo; não há em seu trabalho referências a prévias menções dessa expressão, nem as encontramos em nossa pesquisa bibliográfica. Localizamos esse conceito em uma publicação

posterior, de Amanda Goes (2015), que traz Santiago em suas referências. Goes traz um questionamento interessante: se somos um corpo, um complexo que integra inseparavelmente todas as dimensões humanas; se todos os processos cognitivos ocorrem nesse e por esse corpo, bem como todas as ações e produções humanas, qual o sentido de falarmos sobre experiências *musicorporais*?

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. É por esse motivo que torna-se distante compreender quando profissionais da música na área da pesquisa, da *performance* ou da educação sugerem cenários afirmando a necessidade de dinâmicas que integrem corpo e música, sugerindo que estes aspectos não sejam, naturalmente, integrados. O que talvez se faça ausente nesta área seja, por fim, o desafio de uma consciência cada vez mais natural desta integração orgânica enquanto processo de desenvolvimento (GOES, 2015, p. 96).

Entendemos que várias razões se apresentam para justificar a importância de aprofundarmos a pesquisa sobre a compreensão de como o corpo realiza os processos cognitivos em música e como a educação, com suas técnicas e metodologias, pode facilitar esses processos. As concepções dicotômicas que desde o advento da modernidade no século XVII separam mente-corpo ainda são bastante hegemônicas nos dias atuais e isso se reflete também na educação musical. Embora muito se fale sobre o corpo na educação e na música, a compreensão e as práticas continuam bastante limitadas a uma visão do corpo como instrumento para atingir determinados resultados, especialmente técnicos e vinculados à execução musical, numa perspectiva de educação musical cujo objetivo é a formação do músico dentro de uma expectativa do virtuosismo. Nesse caso, o corpo é uma ferramenta trabalhada para executar, da forma eficiente, movimentos e gestos específicos para a produção de um determinado resultado sonoro. Desconsidera-se aí o corpo como um todo, seus processos internos, o movimento global do corpo e a articulação entre os diversos sentidos. Essas práticas tendem a resultar em execuções mecânicas, pouco expressivas e pouco pessoais, além de estar na raiz de muitos problemas sérios que acometem a saúde do instrumentista/cantor, resultantes de movimentos repetitivos executados sem consciência corporal.

Dentre as experiências *musicorporais*, as propostas de música corporal vem radicalizar a agência do corpo na música, sendo "um entendimento de um corpo que produz teor musical através dele mesmo, considerando a percussão corporal ou mesmo a utilização da voz, ou seja, toda música que possa ser produzida diretamente no corpo e pelo corpo" (GOES, 2015, p. 92). Esse corpo sonoro que produz a música corporal, foi, provavelmente, o primeiro instrumento musical da humanidade. Porém, sua construção também deve estar atenta para o perigo da instrumentalização, tão frequente

nos processos de formação do instrumentista tradicional:

Segundo o senso comum, podemos definir *instrumento musical* como o objeto ou o material que é utilizado com a finalidade de produzir som. Quando se considera uma maneira de produção musical através de sons corporais, percussivos ou vocais, somos induzidos a transformar o corpo no principal instrumento. *Instrumento*, por sua vez, é qualquer ferramenta utilizada para um objetivo final, para concretizar uma ação desejada. Logo, quando somos induzidos a transformar nossos corpos em um material que serve para concretizar algo, corremos o grande risco de esquecermos que nossos corpos somos nós e nós nunca seremos objetos auxiliares (GOES, 2015, p. 93).

A atenção constante para a integração de todos os sentidos e de todas as dimensões humanas (físicas, intelectuais, emocionais) no processo educacional visa nos lembrar do que é óbvio e que esquecemos com o advento da modernidade: que *somos* um corpo, um complexo indissolúvelmente integrado onde ocorrem todos os processos e relações que estabelecemos com o mundo. Nesse sentido, a repetição mecânica e não criativa, o foco no resultado final, na aprendizagem de conceitos e códigos de maneira desvinculada dos domínios-fonte advindos da experiência corporal, empobrece a experiência musical e a música resultante dessas práticas.

O segundo conceito que achamos importante definir é o de corporeidade¹¹, que é bastante utilizado mas pouco definido, podendo remeter-nos a diferentes concepções. Em artigo que enfoca uma revisão crítica da bibliografia científica que emprega a noção de corporeidade, Scorsolini-Comin e Amorim (2008) relatam que

Um ponto de surpresa refere-se à ausência de uma clara definição de corporeidade. Os trabalhos recuperados trazem a concepção de modo diluído em seus pressupostos de base, deixando subentendida a noção adotada, ou seja, não enfocam na necessidade ou na busca de definição dessa noção, apenas utilizando-a com maior ou menor destaque (P. 210).

Faz-se necessário explicitar os sentidos que atribuímos ao termo nesse trabalho: utilizamos o conceito de corporeidade consoante com a abordagem da fenomenologia de Merleau-Ponty. Nessa perspectiva, corporeidade não se refere ao corpo como um objeto ou materialidade, nem à soma de suas partes; é uma instância em constante construção na experiência do mundo, num processo onde são indefinidos e se inter-prenetram os limites entre interno e externo, observador e observado, natureza e cultura, objetivo e subjetivo, individual e coletivo. "... nossos corpos são, ao mesmo tempo, a fonte da existência e o local da experiência. Com efeito, a corporeidade é a nossa condição existencial fundamental, a nossa corporalidade (corporeality ou bodiliness) em relação ao mundo e às outras pessoas" (CSORDAS, 2013, p. 292, grifos do autor). A corporeidade envolve todas as dimensões humanas e por ela percebemos o mundo, nos percebemos percebendo e sendo percebidos. Pela percepção, indissolúvelmente ligada ao movimento, temos acesso ao mundo e o

¹¹ Segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, o verbete *corporeidade* significa corporalidade. *Corporalidade*, por sua vez, é "qualidade de corpóreo ou corporal; corporeidade" (FERREIRA, 1986, p. 482).

experimentamos, o criamos e nos criamos. “A percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.6).

Em nossa espacialidade não somos posicionados no mundo como objetos mas sim situados nele, ativamente, por meio de uma intencionalidade que é pré-objetiva, operativa, de um corpo-sujeito. Pela corporeidade somos para o mundo, habitamos o mundo e o tornamos nosso. Para Ponty, não temos um corpo mas somos um corpo que está no mundo objetiva e subjetivamente, um corpo que não é anterior ao mundo mas que está no mundo como corpo vivido, que se faz em relação com o mundo.

Entendemos que é muito importante ampliar-se a pesquisa e o debate sobre os fundamentos teóricos de uma educação musical onde o corpo é colocado em seu verdadeiro lugar, como agente e sujeito da experiência e do conhecimento produzido; bem como ampliar-se a investigação de técnicas e metodologias que facilitem essa consciência e evidenciem essa integração. Na revisão bibliográfica identificamos que essa necessidade é unanimemente apontada nos trabalhos que fazem alguma referência a corpo e movimento. Embora desde Dalcroze, em fins do século XIX, essa questão venha ocupando a atenção e as práticas metodológicas dos pedagogos musicais comprometidos com uma educação musical ativa, ainda hoje sofremos as consequências de uma educação pautada pelo dualismo mente-corpo configurado na ideia do corpo-máquina-instrumento-ferramenta controlada por uma razão exterior-superior-autônoma, na formação dos instrumentistas, cantores, compositores, arranjadores. Há que nos dedicarmos no sentido de retirar-se esse véu que há séculos obscurece não apenas nossas experiências musicais como a nossa presença no mundo, buscando um efetivo movimento de compreensão de nossa atuação *incorporada* num ambiente que é inseparavelmente cultural e natural, num processo onde não há oposição entre o subjetivo e o objetivo, o interno e o externo, eu e o outro.

Essa preocupação é ainda mais real e necessária com relação à educação musical dos bailarinos, que não se pretendem músicos cantores ou instrumentistas e cujo instrumento de expressão é o próprio corpo em movimento em relação com a música, seja essa relação de correspondência, de negação, de diálogo, ou, no caso de dança sem música, uma relação com a paisagem sonora e os sons do corpo e do movimento no momento da performance. Os bailarinos interpretam música no corpo e pelo corpo e também para eles se impõe, muitas vezes, uma

concepção de educação musical onde o corpo é esquecido e que não lhes oportuniza uma experiência perceptiva profunda e uma apropriação significativa da música, fundamental para o bailarino e coreógrafo. Nesse sentido caminha nosso esforço cuja originalidade está em, ao correlacionarmos o Enacionismo, a TAS e a especificidade do corpo bailarino, contribuirmos na construção de embasamentos teóricos para uma educação musical dos futuros artistas da dança que possibilite aprendizagens significativas pela musicalização do corpo e *incorporação* da música.

CAPÍTULO I

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

I.1. Música, gesto e movimento

A primeira questão que despertou nosso interesse de pesquisa, por estar na base do diálogo entre música e dança, foi a interrelação entre música e movimento. O movimento é inerente ao próprio fenômeno sonoro pois o som, em sua gênese, é produzido pelo movimento/vibração de corpos materiais, que se propaga, seja pelo ar, água ou meios sólidos, em forma de múltiplas ondas sonoras. Cada uma delas movimenta-se em padrões periódicos e repetidos ritmicamente no tempo, vibrando numa frequência determinada de ciclos por segundo, com uma amplitude (energia) específica e com uma duração estabelecida pelo tempo compreendido entre seu ataque e seu decaimento. Um som não é produzido por apenas uma onda sonora; é resultado da combinação de diferentes ondas sonoras cuja síntese produz o timbre, a "cor" do som, sua identidade sonora, o que nos possibilita reconhecê-lo e imaginar a fonte que o produziu. Cada onda sonora se constitui de impulsos e quedas em sequência, de presenças e ausências, de som e pausa em oscilação; "contém sempre a partida e a contrapartida do movimento, num campo praticamente sincrônico (já que o ataque e o refluxo sucessivos da onda são a própria densificação de um certo padrão do movimento, que se dá a ouvir através das camadas de ar)" (WISNIK, 1999, p. 17, grifos do autor).

O movimento, além de ser responsável pela própria produção do som, se faz presente na música em todas as suas dimensões. Em abordagens didáticas tradicionais da música, aprendemos que a música é feita de ritmo, melodia e harmonia. Estas instâncias, porém, não são separadas; em realidade, são a materialização de diferentes manifestações do movimento em música. Caracterizando o parâmetro das durações temos o movimento de sons e silêncios no tempo, geralmente construído a partir de uma pulsação reconhecida, embora não necessariamente escutada, cujos pulsos (ou tempos) vão sendo subdivididos ou ligados pelos sons ou silêncios em movimento. Essa pulsação, que especialmente nas culturas musicais ocidentais tende a se organizar

em ciclos regulares em função de acentos métricos que se repetem periodicamente, está diretamente relacionada ao nosso corpo e movimento:

.... podemos usar uma metáfora corporal: a onda sonora obedece a um *pulso*, ela segue o princípio da pulsação. Bem a propósito, é fundamental pensar aqui nessa espécie de correspondência entre as escalas sonoras e as escalas corporais com as quais medimos o tempo. Porque o complexo corpo/mente é um medidor frequencial de frequências. Toda a nossa relação com os universos sonoros e a música passa por certos padrões de pulsação somáticos e psíquicos, com os quais jogamos ao ler o tempo e o som. No nível somático, temos principalmente o pulso sanguíneo e certas disposições musculares (que se relacionam sobretudo com o andar e suas velocidades), além da respiração. A terminologia tradicional associa o ritmo à categoria do andamento, que tem sua medida média no andante, sua forma mais lenta no largo, e as indicações mais rápidas associadas já à corrida afetiva do allegro e do vivace (os andamentos se incluem num gradiente de disposições físicas e psicológicas) (WISNIK, 1999, p. 19).

Bertissolo (2013), citando London e tematizando também sobre a percepção rítmica e sua conexão com o movimento corporal, afirma:

Justin London (2006) aborda a relação entre a percepção do ritmo e o movimento corporal, correlacionando à experiência musical a caminhada e a corrida, em seus diversos componentes e seus limiares. A partir de perspectivas relatadas em experiências empíricas, o autor sugere correlações entre o sistema sensorio-motor e a nossa capacidade de perceber andamentos e ritmos, comparando os limiares de uma corrida ao limiar de reconhecimento de divisão rítmica, a média de andamento, obtidas em experiências com adultos ao serem solicitados a bater pulsos confortáveis (sem acelerações ou desacelerações) ao tempo giusto, para citar apenas dois exemplos (LONDON apud BERTISSOLO, 2013, p. 35).

Caracterizando o parâmetro das alturas temos o movimento cíclico das ondas sonoras, em variadas frequências de vibração, produzindo sons que vão dos graves aos agudos, assim reconhecidos conforme os limites da nossa percepção: na faixa aproximada de 15-20 herz a 15-20 mil herz, as alturas são identificadas por nós como definidas e quanto mais rápida sua frequência, mais agudo se configura o som à nossa percepção. São essas diferentes velocidades de movimento vibratório cíclico das ondas sonoras que resultam em sons com diferentes alturas que movimentam-se em variadas durações no tempo e com os quais construímos melodias, que, quando articuladas e encadeadas, resultam em contrapontos e harmonias; "... a concepção humana de harmonia, da qual a intuição da oitava é o elemento mais forte e notório, é algo próprio ao ritmo implícito em todos os fenômenos vibratórios" (ANTUNES, 1982, p. 31).

Não há separação entre os ditos "elementos da música" tradicionalmente apartados na educação musical; ritmo, melodia e harmonia são diferentes manifestações do movimento rítmico das ondas sonoras. Nós humanos ouvimos apenas sons separados ou rítmicos em frequências até 10 hertz¹² (infra-sons) que, se forem aceleradas, se transformam em sons com alturas perceptíveis a partir de frequências aproximadas de 20 hertz. Os sons vão gradativamente do grave (associado ao

¹² Ciclos por segundo.

pêso e à lentidão) ao agudo (associado à leveza e à ligeireza), à medida que as frequências se tornam cada vez mais rápidas (WISNIK, 1999, p. 21), até o limite aproximado dos 20 mil hertz. Frequências acima desse ponto são inaudíveis para nós humanos (ultra-sons). Conforme Wisnik (1999, p. 20, grifos do autor), "A partir de um certo limiar de frequência (em torno de quinze ciclos por segundo, mas estabilizando-se só em cem e disparando em direção ao agudo até a faixa audível de cerca de 15 mil hertz) o ritmo vira melodia [altura]" (grifo nosso).

O compositor Jorge Antunes¹³ nos explica como efetivamente ocorre essa mudança em nossa percepção, relacionando-a com ao que ele chama de *tempo de resolução* (1982, p. 19): a partir do momento em que nosso tímpano é impressionado pela vibração da onda sonora, ocorre um tempo de 0,1 segundo até o cérebro identificá-lo como som, o que interfere na nossa percepção de sons com altura definida (melódicos) e indefinida (rítmicos). Assim,

Quando na natureza se verifica um fenômeno periódico que se repete de 0.002 seg em 0.002 seg, como é aproximadamente o caso da emissão do Lá3, percebemo-lo como som porque, se no início da observação marcarmos o tempo 0 (zero), depois de passado o intervalo de tempo 0.004 seg já terá acontecido o segundo fenômeno, e o primeiro ainda estará em estado de *assimilação* do ouvido, que leva 0.1 seg para resolvê-lo. Assim, aquela *confusão* de fenômenos iguais e periódicos que se *amontoam* no sistema nervoso nos dá a sensação contínua do som. Mas o mesmo não mais se verificará para fenômenos que se repetem de 0.2 seg em 0.2 seg, ou de tempos em tempos iguais, maiores que estes, porque enquanto o sistema auditivo gastar 0.1 seg para perceber um dos fenômenos, o fenômeno consecutivo a este só se verificará 0.2 seg depois do anterior e 0.1 seg depois dele percebido. Desta forma a sensação deixará de ser sonora para ser simplesmente rítmica. (ANTUNES, 1982, p. 19-20, grifos do autor).

Em música todas as manifestações são expressões do mesmo fenômeno do movimento, cuja percepção é condicionada pelos limites dos nossos recursos sensoriais/auditivos. Esses limites nos fazem perceber diferentes parâmetros em diferentes ritmos vibratórios frequenciais: "As sensações de ritmo [duração] e som [altura] (grifo nosso) são então idênticas em essência, diferenciando-se apenas em virtude das características da percepção sonora ocasionadas pelas *imperfeições* (grifo do autor) do aparelho auditivo" (ANTUNES, 1982, p. 21). Embora a educação musical tradicionalmente separe esses parâmetros, eles são completamente interligados: todo som tem duração e altura; toda melodia/harmonia tem ritmo. Podemos dizer que a música é apenas ritmo/movimento manifestando-se de múltiplas formas.

Nossa percepção da música está constantemente associada à percepção de movimento. Mesmo em campos teóricos mais formalistas, que atribuem o sentido musical a elementos formais e que desconsideram o papel ativo e criativo do ouvinte no entendimento musical, pesquisadores

¹³ Jorge Antunes (Rio de Janeiro, 1942) é compositor, regente, filósofo, físico, professor e pesquisador. Um dos precursores da música eletrônica de vanguarda no Brasil, dedicou-se, entre outras, à pesquisa das relações entre o som e a cor.

dedicaram-se a investigar como o movimento traduzido na forma produz sentidos. Bertissolo (2013), trouxe abordagens de alguns teóricos sobre música e movimento. Heiner Schenker concebeu, em seu sistema de análise, que na música existem direções que apontam para determinados objetivos estabelecidos pelo compositor, "criando uma hierarquia entre funções, acordes e alturas, e uma dinâmica de forças direcionais (no sentido de estabelecimento e alcance de metas)" (BERTISSOLO, 2013, p. 10, grifos do autor) que o compositor manipula para atingir seus propósitos. Schenker não leva em conta aspectos extra-musicais, para ele o sentido musical está na forma em si e está relacionado com o movimento direcionado das estruturas fundamentais da música para os objetivos propostos pelo compositor. Ernst Kurth (apud Bertissolo, 2013) observou movimentos ondulatórios nas frases musicais, identificando melodia como movimento; "Kurth abordou as forças melódicas e harmônicas sob a forma de ondas (*waves*) que desenham o fluxo musical, concebendo uma espécie de força gravitacional entre os sons" (p. 11, grifos do autor). Leonard Meyer (apud Bertissolo, 2013) investigou, com base na *Gestalt*, o que chamou de movimento no fluxo musical motivado por expectativas criadas por lacunas estruturais que "pedem" para ser preenchidas; o sentido musical estaria na forma como o compositor realiza esse movimento de preenchimento (*gap-fill motion*).

A música contemporânea quebrou paradigmas até então estruturais na composição musical. Se até o romantismo os parâmetros das alturas e das durações imperavam, na música moderna do século XX, com os esforços empreendidos no sentido da expansão e da superação do tonalismo, o timbre e a dinâmica começam a ser parâmetros gradativamente mais fundamentais, num processo que vai se enriquecendo na música contemporânea, com a valorização de novos elementos.

Até bem pouco tempo, os elementos principais da música contemporânea sinfônica eram o Timbre e a Dinâmica. Mas um outro elemento sempre foi também importante, embora, tendo-o usado, os compositores não lhe reconhecessem conscientemente esta importância. Este elemento é a **direção**... Chamamos *elemento direcional* aquele através do qual o compositor pode distribuir as fontes sonoras no espaço. Ou seja, o elemento direcional estará bem explorado na medida em que a estereofonia estática ou cinética seja desenvolvida com qualidades de elemento musical. Sob este ponto de vista, um diálogo pontilhista, por exemplo, entre primeiros violinos e violoncelos, tem significação musical diferente, dependendo da disposição dos dois naipes no palco (ANTUNES, 1982, p. 45).

A música eletroacústica, nesse momento, surge como uma quebra radical nos modos tradicionais de produção e fruição musical ao excluir, pela primeira vez na história, o gesto humano da produção sonora; paradoxalmente, é nesse contexto que o gesto e a direcionalidade espacial passam a ser mais valorizados como elementos fundamentais na composição.

A música eletroacústica trouxe como consequência a necessidade de construção de novas formas de escutar, pensar e fazer música. Até seu surgimento, fomos culturalmente habituados a

escutar música observando os gestos da performance do intérprete, que produzem os sons; assim também nos habituamos com a gestualidade do maestro, que acompanha/dirige a produção dos sons. Essa habitualidade constrói parâmetros e relações que, pela experiência, passam a integrar nossa escuta, interligando o fazer e o perceber a música pelo elo do gesto físico.

Maria Cristina Dignart (2007), ao debruçar-se sobre o tema do gesto em música, investigou sua aplicação como ferramenta composicional que pode conferir à música eletroacústica¹⁴ maior proximidade e familiaridade com seu público, "humanizando-a" sem descaracterizá-la (p 4). Essa dimensão gestual da música passa a receber maior atenção justamente quando o gesto físico na produção musical se relativiza diante do surgimento da música eletroacústica, onde o som não é produzido pela ação física humana, mas criado e/ou processado em estúdio; onde o fazer e o perceber música não estão ligados pelo gesto e a percepção não é condicionada ao conhecimento intuitivo dos gestos executados na produção do som.

Antes do surgimento da gravação, o ouvinte estava habituado a relacionar o gesto sonoro com o gesto físico do performer, cuja apreciação era fonte de prazer para o ouvinte - a experiência vivida condiciona a percepção. (p. 6). Para a autora, "... o movimento gestual de um performer não é tratado apenas como uma simples ação, mas participa de toda uma formulação interna para a percepção final de uma obra" (DIGNART, 2007, p. 7). O gesto do performer tem fonte e causalidade e ambos são compreendidos pelo ouvinte; contém elementos visuais, táteis e auditivos; observa-se nele a aplicação de energia sobre um objeto para produzir um determinado resultado expressivo. Na música eletroacústica, a gestualidade passa a ter um caráter aural e mental e sua utilização como recurso composicional estrutural pode atuar como um facilitador da escuta.

Sobre o mesmo tema e referindo-se aos estudos de Hatten, Bertissolo (2013) indica que:

Hatten (2006) oferece um esboço para uma teoria do gesto musical e argumenta que ela começa com o entendimento do gesto humano, por sua vez definido como qualquer modelagem energética através do tempo que pode ser considerado significativo (Hatten 2006, p. 1). É uma definição deveras inclusiva, no sentido de que algo pode ser interpretado como gesto "sendo real ou implicado, intencional ou involuntário," desde que possa ser interpretado como tal. (HATTEN apud BERTISSOLO, 2013, p. 27-28, tradução e grifos do autor).

Dignart define gesto como um movimento com intenção, uma ação direcionada com objetivo, que expressa e significa, um "fenômeno expressivo que se torna real por meio do movimento" (DIGNART, 2007, p. 9), que ocorre no tempo e no espaço e tem fonte e causalidade. O gesto em

¹⁴ Dignart situa a música eletroacústica como decorrente das pesquisas pioneiras, na segunda metade do século XX, desenvolvidas pelos compositores de vanguarda ligados à vertente da Música Concreta na França e da Música Eletrônica na Alemanha. Seus materiais sonoros compreendem "a utilização de sons gravados em diversos ambientes, manipulados e estruturados em estúdio, tanto quanto a busca da criação de recriação de sons e timbres através da síntese eletrônica" (DIGNART, 2007, p. 1).

música é uma síntese holística não fragmentável em elementos separados como por exemplo ritmo, melodia, harmonia; é "uma *gestalt* temporal e textural" (HATTEN, R. apud DIGNART, 2007, p. 9).

O gesto prototípico ocorre dentro do tempo médio de 2 segundos, ou seja, dentro da nossa memória de trabalho ou "presente perceptual". Sua percepção ocorre como uma síntese imediata e qualitativa, como um evento e não como um objeto, numa apreensão perceptiva gestáltica reforçada pela noção da continuidade temporal: "Gestos, pois, envolvem a coordenação de sínteses inter-modais (já que percebemos formas geométricas no tempo cruzando informações nos domínios visuais, aurais, táteis e motores), baseadas em coerências funcionais de movimentos como eventos, e seus significados emergentes" (HATTEN apud BERTISSOLO, 2013, p. 29, tradução e grifos do autor). Essa afirmação nos remete ao pensamento de Merleau-Ponty, que aprofundaremos mais adiante; para ele a percepção se dá numa reversibilidade de sentidos e em íntima conexão com o movimento.

São reconhecidos como gestos os movimento de objetos sonoros na música, numa espacialidade diversificada que metaforicamente amplia a ideia do gesto físico para outros domínios. Nessa ótica, o gesto físico constitui o domínio-fonte que será transportado para o entendimento do gesto sonoro, o domínio-alvo. O gesto pressupõe direção e sua trajetória ocorre no tempo e no espaço, seja ele o espaço metafórico das alturas ou o próprio espaço físico, real. Conforme enfatiza Antunes (1982, p. 46), "A valorização do elemento direcional na Música introduz um importante significado espacial na distribuição dos sons. A obra musical deixa de ser apenas uma sucessão de agregados sonoros no tempo, para adquirir também uma configuração no espaço físico". Essas transformações também ecoaram nas propostas pedagógicas musicais da segunda metade do século XX em diante, caracterizando a segunda geração das pedagogias ativas de educação musical, possibilitando novas abordagens para a relação corpo-movimento-música. Para Keith Swanwick (2003), "A menor unidade musical significativa é a frase ou o gesto, e não um intervalo, pulso ou compasso" (p. 57). Swanwick sugere com essa frase uma aproximação com a música que privilegia o estético, o expressivo; o gesto, como a frase, tem intencionalidade, tem trajeto, sugere uma narrativa com significados não literais a serem construídos na experiência. Nesse sentido, a abordagem gestual em música viabiliza uma experiência perceptiva não fragmentada, rica em imaginação e que favorece a apreensão da fluidez e do movimento inerentes à música.

Podem ser considerados gestos musicais as alterações de amplitude que relacionam-se com alterações de energia na produção do som; uma referência sonora que remeta a um significado extra-musical e que relaciona o gesto sonoro à aquela gestualidade; sonoridades características da linguagem de um instrumento específico que nos lembram os gestos utilizados para tocá-lo; a percepção de movimento sugerida por parâmetros musicais ou eventos sonoros.

Ampliando essa ideia e referindo-se ao pensamento do compositor neozelandês Dennys Smalley, Dignart esclarece que a causalidade do gesto pode ser efetiva ou suposta, não sendo "relacionada apenas com a intervenção física humana (como a respiração ou o manusear das mãos), mas também com eventos naturais ou construídos, analogias visuais, experiências psicológicas sentidas, enfim, qualquer ocorrência que pareça provocar uma consequência, ou vice-versa". (DIGNART, 2007, p. 3). Amplia-se aí a ideia de gesto físico, evidenciando-se a ocorrência do gesto mental, possível graças aos recursos cognitivos de metaforização:

O gesto mental é aquele que faz alusão aos gestos físicos e suas relações causais, ocorrendo na forma de uma imagem ou ideia de outro gesto. A ideia deste gesto é apreendida por meio da experiência que é guardada na memória, servindo de parâmetro para que o compositor possa prever um determinado resultado sonoro no momento da interpretação. Este gesto então, não necessariamente indica apenas um plano corporal do músico, ou um movimento físico em um instrumento, mas pode indicar uma estrutura sonora característica (DIGNART, 2007, p. 7).

Bertissolo (2013, p. 29) apresenta as ideias de David Lidov sobre o gesto em música, que considera a possibilidade de que alguns "elementos de expressão gestual e um vocabulário de envelopes dinâmicos são inatos"; que tendemos a identificar alguns gestos específicos com determinadas "formas de tempo-energia" (p. 30), o que sugere que gestos emotivos podem ser categorizados. Segundo Lidov (apud BERTISSOLO, 2013, p. 31, tradução do autor) "Apenas quando conseguirmos definir gesto precisamente como uma classe de esquemas para breves padrões de esforço ligados com emoções primárias é que poderemos ver a possibilidade de um vocabulário inato, independentemente dos detalhes que possam haver".

A utilização do termo *gesto* em música varia conforme o contexto em que se insere. Embora a dimensão gestual da música passe a receber maior atenção quando o gesto físico na produção musical se relativiza diante do surgimento da música eletroacústica, o gesto sempre esteve presente na música, de variadas formas. Segundo Dignart, o gesto no romantismo relacionava-se à exaltação do virtuosismo do intérprete e da performance como fonte criativa. Aí o movimento do corpo do intérprete ressalta aspectos da composição, "o gesto instrumental parece sugerir uma qualidade de

traçado, de caminho linear, de fluxo, de trajetória, na medida em que se baseia mais nas experiências com o instrumento do que no pensamento abstrato" (DIGNART, 2007, p. 11). Na música contemporânea, o pensamento abstrato relacionado aos sons volta-se a gestos que não estão ligados ao movimento físico do intérprete e que produzem sentidos na composição. Conforme Dignart, (p. 23), especialmente na música sem participação do intérprete, "a noção de gesto permanece, porém esta não se faz mais com a apresentação do corpo, mas sim de sua marca gravada, transferindo a ideia de gesto para a apresentação de qualidades sonoras". As noções de movimento e espaço produzidos pelos objetos musicais geram imagens sonoras; a espacialidade aí não está mais relacionada a uma localização visualizada das fontes sonoras, mas sim à "ação dos sons em si e suas trajetórias de seus movimentos" (DIGNART, 2007, p. 23). Nessa escuta diferenciada reforça-se o aspecto imaginativo, que é multi-referencial ao invés de puramente visual, embora a visão esteja na base dessas imagens, construídas na interação com o mundo e na habitualidade da experiência de escuta tradicional, numa reversibilidade de sentidos já identificada por Merleau-Ponty.

Referindo-se à percepção de gestos e de texturas e ainda remetendo-se a Smalley, Dignart elenca diferenças entre ambos, na medida em que a textura tem a ver com a interioridade mesma do objeto sonoro, com seus detalhes. A textura não se apresenta como trajetória com objetivo, narratividade, linearidade, intervenção, desejo de resolução, que são características do gesto. Seu funcionamento é auto-propagado, ao invés de ser provocado (Dignart, p. 36), ela remete à contemplação e à passividade; não faz referência à ação física direta, porém sua percepção também é construída a partir da experiência humana. Assim,

Se o gesto for esticado no tempo ou for enfraquecido, uma mudança no foco perceptual ocorrerá... Assim, quanto mais lentos forem os movimentos gestuais, mais o ouvido se concentrará nos detalhes internos, assumindo então a percepção textural de tal contexto musical. Deste modo, uma música que é primeiramente textural concentra-se na atividade interna do movimento... a música é uma mistura de gesto e textura e o foco desloca-se entre eles, ou existe algum tipo de equilíbrio colaborativo. (DIGNART, 2007, p. 36, grifos nossos).

Bertissolo (2013, p. 29), evocando o pensamento de Hatten, explica que a base para a percepção de um gesto está fundada nas experiências sensório-motoras que produzem categorizações "mesmo anteriores à conceituação" e envolve percepções imagísticas e temporais. Além disso, forças que agem no nosso corpo sob o ponto de vista físico, como a gravidade e a noção de verticalidade, por exemplo, são comumente associadas a parâmetros e gestos emotivos em

música (p. 3) (HATTEN apud BERTISSOLO, 2013, p. 28), evidenciando a importância dos esquemas de imagens e sua projeção metafórica para a construção de sentidos na experiência musical.

Novamente lembrando Smalley, Dignart ressalta que "uma obra musical não refere-se apenas a si mesma, ela também relaciona-se a uma extensão de experiências fora de seu contexto" (p. 32). Essa conexão entre o interior e o exterior na obra musical estaria garantida pelo *vínculo com a fonte* (p. 32, grifo da autora), que seria a tendência perceptiva, construída na experiência, de relacionarmos os sons com supostas fontes e causas e de associarmos os sons que supostamente nos remetem a uma mesma fonte. Esses vínculos envolvem materiais diversos provindos da natureza e da cultura e relacionam-se claramente aos processos cognitivos de metaforização, que aprofundaremos mais adiante.

1.2. Corpo, dança, movimento e educação musical - um levantamento nas revistas da ABEM

Diante da escassez de estudos sobre a formação musical dos estudantes de dança, apontada unanimemente pelos autores que também se dedicaram a esse assunto, (Schroeder, 2000; Soares, 2011; Queiroz, 2013), buscamos investigar o pensamento desenvolvido na área da educação musical sobre suas relações com o corpo, o movimento e a dança, realizando um levantamento sobre o tema na produção científica veiculada nas revistas da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM¹⁵, no período 2004-2013. Esse foi o primeiro passo na busca por conhecermos o pensamento construído nesses 10 anos sobre as relações entre música, corpo, movimento e dança e seus desdobramentos na área da educação musical. Partimos do pressuposto de que a produção intelectual sobre o assunto é um dos indicadores que expressam em que medida ele afeta a educação musical no Brasil. O período de 10 anos que delimitou a pesquisa deve-se a uma procura por relativa abrangência temporal e atualidade da produção. Utilizamos como metodologia para o levantamento dos trabalhos a busca das palavras *corpo*, *movimento* e *dança* nos títulos, palavras-chave e resumos.

¹⁵ A ABEM, instituição fundada em 1991, de caráter nacional, tem o "intuito de congregar profissionais e de organizar, sistematizar e sedimentar o pensamento crítico, a pesquisa e a atuação na área da educação musical" (Disponível em <<http://abemeducacaomusical.com.br/abem.asp>> Acesso em: 12 jan. 2014). Realiza encontros nacionais e regionais anuais, viabilizando a troca de experiências e a discussão crítica, com especial atenção à educação musical no ensino básico.

A opção pela pesquisa nos artigos publicados nas revistas da ABEM justificou-se pela importância deste periódico no cenário das reflexões sobre a educação musical no Brasil. Entre outras publicações da instituição¹⁶, a Revista da ABEM tem papel destacado e se propõe a estimular, reunir e veicular as reflexões de cunho científico, teórico e empírico sobre a área, pautando-se pelo princípio da diversidade e pluralidade. Publicada desde 1992, a revista adquiriu periodicidade semestral a partir de 2003, viabilizando um fluxo de produção que se tornou referência no meio. Foi avaliada como Qualis Nacional A1 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Os trabalhos que lhe são submetidos passam pelo crivo de uma política editorial consistente e de um corpo de pareceristas destacados na área.

Localizamos seis trabalhos¹⁷, que foram lidos na íntegra, servindo de base às nossas investigações. Os artigos selecionados foram publicados respectivamente em 2004, 2007, 2008 (dois trabalhos) e 2011 (dois trabalhos). Seus autores utilizaram metodologias qualitativas e técnicas de pesquisa empírica (3 trabalhos de relato de pesquisa) e bibliográfica (3 trabalhos). Debruçaram-se sobre uma gama de temas que, de alguma forma, vinculam o corpo e seus processos às atividades musicais: o corpo do instrumentista; o corpo e a cognição musical; o movimento e a ação corporal como expressão de respostas a significados musicais; e dinâmicas corporais na educação musical.

Observamos o uso de referenciais teóricos multi-disciplinares, advindos do campo da educação, da psicologia, da filosofia, da linguística, da sociologia, das ciências biológicas, da ciência cognitiva e das artes, evidenciando que a questão é abrangente e envolve múltiplas perspectivas de reflexão, não podendo ser reduzida a apenas uma dimensão da vida humana. Teceram-se considerações sobre questões fundamentais: diferentes concepções de corpo ao longo da história; a dicotomia mente-corpo, o pensamento cartesiano e sua ressonância no mundo ocidental contemporâneo; o corpo-máquina na sociedade capitalista; o corpo na escola; os antagonismos entre

¹⁶ Além da Revista da ABEM, a instituição publica os “Fundamentos da Educação Musical” (voltada ao professor que atua na educação básica), a “Série Teses” e os anais dos encontros que realiza anualmente.

¹⁷ São eles:

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. A relação músico-corpo-instrumento: procedimentos pedagógicos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 11, 91-98, set. 2004.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. Desenvolvimento musical: questão de herança genética ou de construção? *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 17, p. 39-48, set. 2007.

SANTIAGO, Patrícia Furst. Dinâmicas corporais para a educação musical: a busca por uma experiência musicorporal. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 19, p. 45-55, mar. 2008.

SOARES, Cíntia Vieira da Silva. Música na creche: possibilidades de musicalização de bebês. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 19, p. 79-88, set. 2008.

STOROLLI, Wânia Mara Agostini. O corpo em ação: a experiência incorporada na prática musical. *Revista da ABEM*, Londrina, n. 25, p. 131-140, jan.jun 2011.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif; SCHROEDER, Jorge Luiz. As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música. *Revista da ABEM*, Londrina, n.26, p. 105-118, jul.dez 2011.

a idéia do corpo como instrumento e o corpo como agente, entre música como objeto e como discurso, entre transmissão e apropriação do conhecimento. Foram trazidos à discussão conceitos como corporeidade, musicorporalidade, conhecimento/mente *incorporada*. Ressaltou-se o quanto a escola ainda está ligada a uma concepção dicotômica do ser humano, apesar do avanço das pesquisas sobre o processo da cognição.

Os autores concordam na afirmação de que a cognição em geral e a musical em particular ocorre por meio da ação do sujeito sobre o mundo a ser conhecido, em construções progressivas a partir de conhecimentos anteriores, na experiência vivida, processo este que é mobilizado pelo desejo de conhecer. Do ponto de vista da educação musical, são unânimes em enfatizar a importância de um ambiente estimulante, desafiador e diversificado para mobilizar o interesse do aluno e oferecer uma riqueza de experiências musicais. E ressaltam a importância do corpo inteiro ser o agente da cognição musical, por meio de seus processos e recursos perceptivos e expressivos, em atividades de caráter coletivo e criativo. Para isso, os autores deixam a recomendação de que é necessário desenvolverem-se pesquisas sobre técnicas, práticas e metodologias, paralelamente à elaboração de uma epistemologia para um ensino-aprendizagem musical *incorporado*.

Dois dos artigos pesquisados apresentaram maior proximidade com o objeto de nossa pesquisa e serão abordados aqui mais detalhadamente. O primeiro deles, de Patrícia Furst Santiago, intitulado “Dinâmicas corporais para a educação musical: a busca por uma experiência *musicorporal*”, é um relato de experiência que explora as relações entre corpo, movimento e educação musical. Reflete sobre a *musicorporalidade* a partir da fala de um grupo de músicos/estudantes sobre suas vivências na disciplina Dinâmicas Corporais para a Educação Musical, oferecida no Mestrado em Música da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e ministrada pela autora do artigo. A autora expõe aspectos pertinentes à referida disciplina: uma dinâmica essencialmente prática, voltada para a apreciação, criação e performance musical, com ênfase na ludicidade e na utilização de jogos, onde privilegiou-se a ação coletiva e o grupo foi visto como um corpo.

A disciplina teve como objetivos estimular a pesquisa e a criação de projetos pedagógicos relacionados à *musicorporalidade*. Propôs uma visão holística que integra corpo e música - não um corpo como instrumento do fazer musical mas sim enquanto corporeidade, agente de expressão, que possibilita o fazer musical. O trabalho desenvolvido pautou-se pela busca da simplicidade, da

viabilidade técnica das atividades e da valorização da expressividade, fluência, precisão, organização e intencionalidade das idéias musicais. A transmissão oral do conhecimento foi predominante no desenvolvimento das dinâmicas, que incluíram uma preparação progressiva do contato inter-corporal e da ação do corpo no espaço. Foram utilizados processos criativos como a improvisação e a composição desencadeando performances e desenvolvidos quatro projetos, a saber: jogos de integração e dinâmicas de aquecimento; corpo e apreciação musical; corpo e rítmica; corpo e performance.

Refletindo sobre sua experiência, os participantes relataram um desenvolvimento da sua consciência sobre a corporeidade na música e na educação musical, bem como sobre sua própria corporeidade, observando a construção de um conhecimento significativo, transformador e libertador. O prazer, a liberdade, a espontaneidade nas atividades, a criatividade, a expressividade, a socialização e comunicação no grupo foram qualidades que marcaram as vivências de seus participantes, ratificando o que percebemos em nossa própria prática como professora de música no ensino técnico em dança. Foi observada a necessidade, nas dinâmicas corporais grupais, de um processo de maturação gradual com base na prática como condição para o aprimoramento musical dos trabalhos.

As vivências, bem como o ponto de vista de seus participantes, confirmaram a importância do corpo na cognição musical e a força da abordagem *musicorporal*. A autora conclui sua investigação abordando a necessidade de amadurecimento da pesquisa empírica sobre o assunto, em busca da criação de um repertório amplo de dinâmicas relacionadas com diferentes aprendizados e objetivos musicais, bem como de uma metodologia que possibilite uma sistematização de procedimentos articulados progressivamente. Concordando com Mendes e Nóbrega¹⁸ a autora afirma a necessidade de “construção de uma base epistemológica que articule argumentos para se pensar a educação a partir da compreensão do corpo humano na sua relação com o ambiente, cultura e sociedade em que vive, bem como o fenômeno da cognição como um texto corporal” (apud SANTIAGO, 2008, p. 54). Relacionando as conclusões de Santiago ao nosso objeto de pesquisa - a educação musical dos futuros artistas da dança, encontramos aí uma afirmação da importância de construirmos um embasamento teórico para uma educação *musicorporal* para bailarinos e coreógrafos, evidenciando a pertinência das questões que nos propomos a investigar no presente trabalho.

¹⁸ MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza e; NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 27, p. 125-137, 2004.

O outro artigo intitula-se "O corpo em ação: a experiência incorporada na prática musical", trabalho de Wânia Mara Agostini Storolli. Trata-se de reflexão sobre o corpo a partir de conhecimentos sobre seu papel na cognição, de conclusões de pesquisas sobre o corpo e a criação musical e de teorias científicas contemporâneas, como o pensamento de Lakoff e Johnson sobre a projeção metafórica e o conceito de mente *incorporada* de Varela, Thompson e Rosch. Discute o corpo-agente da cognição em oposição ao corpo-instrumento-ferramenta-recipientes e apoia-se em conceitos que valorizam o papel da atuação humana na cognição. Objetiva relacionar essas reflexões à educação musical com vistas ao questionamento e a adequação de metodologias.

Ao longo da história o conceito de corpo adquire diferentes contornos. O paradigma estruturado por Descartes e influente na cultura ocidental até os dias de hoje afirmou a dicotomia corpo-mente, a concepção de uma razão independente do corpo e seus processos, a visão do corpo mecânico-máquina-objeto a ser controlado, como um conjunto dissecável de peças, em oposição à alma independente e sede do conhecimento. É importante frisarmos que, no trabalho de Storolli, mais uma vez é evidenciada a questão da persistência da concepção dualista cartesiana na cultura e na educação ocidentais e suas consequências, em concordância com toda a bibliografia que acessamos em nossa revisão. Essa reiteração nos deu a dimensão da necessidade dos estudos que buscam elucidar um paradigma onde o corpo seja colocado em seu lugar de *locus* e agente da experiência e da cognição humana; o trabalho que nos propomos a desenvolver pretende ir nessa direção, relacionando essa perspectiva não dicotômica à educação musical dos bailarinos.

A partir do século XX ocorreram mudanças significativas nessa concepção, com pensadores como Husserl e Merleau-Ponty, com o desenvolvimento de pesquisas científicas empíricas e da criação de áreas interdisciplinares como as ciências cognitivas, evidenciando a inseparabilidade entre corpo-mente, interno-externo, corpo-meio, apontando para a ideia de uma cognição *incorporada*. A ideia de que a formação de conceitos se dá através do corpo e seus processos sensoriais e motores e da ação-experiência de um corpo no mundo é gestada nas pesquisas de George Lakoff (1987) e George Lakoff e Mark Johnson (1980 e 1999). Storolli ressalta a importância do trabalho de Francisco Varela, Evan Thompson e Eleanor Rosch (2001) e seu conceito de ação *incorporada*, afirmando que "o termo '*incorporada*' refere-se ao fato de que a cognição depende das experiências do corpo a partir de suas capacidades sensório-motoras, ocorrendo no âmbito de 'um contexto biológico, psicológico e cultural mais abrangente' (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 177, apud STOROLLI, 2011, p.

135).

Dentro dessa perspectiva, a autora enfatiza que a análise do movimento é fundamental e vem sendo desenvolvida por vários autores que, muito embora não tenham apontado para a criação de uma teoria do conhecimento nem contribuído com o enacionismo, foram pioneiros ao colocarem o corpo no centro de suas investigações: François Delsarte (1811-1871), que relacionou movimento e expressividade; Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950)¹⁹, que relacionou movimento e música e desenvolveu uma elaborada proposta de educação musical denominada Rítmica, baseada no movimento corporal, desenvolvimento auditivo e improvisação; Rudolf Laban (1879–1958), que investigou as relações entre movimento, dança, som, palavra, espaço; Gertrud Grunow (1870-1944), que trabalhou sobre as relações entre som e movimento, cores e formas, na Escola de Bauhaus na Alemanha, levantando questões voltadas também ao ensino das artes visuais.

Trazendo suas abordagens teóricas para a educação musical, a autora questiona práticas educacionais que utilizam o corpo como ferramenta e conclui que o processo de cognição musical se dá pela ação do corpo. Enfatiza o valor de atividades que privilegiam o movimento e o desenvolvimento da percepção e consciência corporal, da criação e experimentação com a voz (que também é corpo e movimento) e de processos criativos e que estimulem o trabalho coletivo. E ressalta a necessidade do desenvolvimento de experiências no âmbito da educação musical, a partir do trabalho já desenvolvido pelos pioneiros, que apontem para a construção de um conhecimento musical *incorporado*.

É importante observarmos que as poucas (e superficiais) referências à dança nos trabalhos encontrados nas revistas da ABEM denotam o quanto as relações entre música e dança ainda são pouco pesquisadas e evidenciam a relevância de pesquisas sobre a educação musical dos futuros profissionais da dança. Embora a produção que relaciona corpo, dança e movimento à música e à educação musical, resultante desse levantamento, seja qualitativamente consistente, é ainda

¹⁹ Entre a obra dos pioneiros destaca-se, com relação à música, a proposta pedagógica do educador e compositor austro-suíço Émile-Jaques Dalcroze (1865-1950), citado em dois dos trabalhos analisados. Dalcroze foi crítico profundo do modelo educacional do seu tempo, questionando um ensino/aprendizagem mecânico de conceitos musicais teóricos distantes da sensação e da experiência, voltado para o tecnicismo e o virtuosismo, de caráter meramente mental e afastado da totalidade do ser humano. Pioneiro na criação dos métodos ativos de educação musical no início do século XX, sucedido por Kodály, Maurice Chevais, Martenot, Willems, Orff e Suzuki. Intuitivo e observador, Dalcroze identificou os problemas musicais de seus alunos de harmonia e solfejo no Conservatório de Genebra e desenvolveu a partir daí experimentos de uma educação musical com base no movimento corporal consciente e expressivo e na escuta ativa. A integração mente-corpo-sensibilidade-afetividade, exercícios que combinam sensações físicas e auditivas e profundidade da experiência estética compõem a Eurritmia, que parte do pressuposto de que qualquer fenômeno musical – rítmico, melódico ou harmônico pode ser experimentado e representado pelo corpo. A improvisação - vocal, instrumental e corporal, também é elemento fundamental da pedagogia Dalcroze, que visa a expressão pessoal e criativa do aluno. É objetivo de Dalcroze que o estudante diga “Eu sinto”, ao invés de “Eu sei”.

bastante pequena, considerando-se um período de 10 anos. Essa pesquisa nas revistas da ABEM, e mais especialmente o artigo de Storolli (2011), levou-nos a conhecer o paradigma da *mente incorporada*, a compreender sua relevância como referencial teórico para as questões que indago e a buscar os fundamentos filosóficos dessa abordagem, em especial o pensamento de Merleau-Ponty e seu contraponto às concepções idealistas e materialistas no pensamento sobre a cognição. E mostrou a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre o corpo na educação musical em geral e sua importância na educação musical dos artistas da dança. Relacionar o paradigma da *mente incorporada* à educação e, mais especificamente, à educação musical dos estudantes de dança, evidenciou-se uma lacuna a ser investigada.

I.3. Trabalhos relacionados com a educação musical dos bailarinos

Ao buscar uma bibliografia específica sobre os problemas que se colocaram a partir de nossa prática e que nos motivaram a desenvolver essa pesquisa, deparei-me com três trabalhos que muito me estimularam a prosseguir. São eles *A música na dança: reflexões de um músico* (SCHROEDER, 2000)²⁰, *Diálogos entre música e dança: a formação musical do artista da dança* (SOARES, 2011)²¹ e *A educação musical na formação em dança: propriedades e particularidades* (QUEIROZ, 2013)²². Todos, com diferentes abordagens e metodologias, apresentaram questionamentos e conclusões que foram muito instigantes pois descortinaram novos interesses em minhas reflexões e possibilitaram vislumbrar ângulos pouco explorados sobre o tema da educação musical dos artistas da dança que demandam aprofundamento. Unâimes em pontuar, com bastante ênfase, a necessidade de se ampliar o conhecimento mútuo, o diálogo e as trocas entre músicos e artistas da dança, os trabalhos enfatizam a necessidade de estudos sobre o campo das relações entre dança e música em suas variadas vertentes.

²⁰ SCHROEDER, Jorge Luiz. *A Música na Dança: reflexões de um músico*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

²¹ SOARES, Daniela Luciana Pereira. *Diálogos entre Música e Dança: a formação musical do artista da dança*. 2011. Monografia (Especialização em Educação Musical) - Escola de Música, Curso de Pós-Graduação/Especialização em Música, Universidade Federal de Minas Gerais.

²² QUEIROZ, Camila de. *A Educação Musical na Formação em Dança: propriedades e particularidades*. 2013. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais.

O trabalho de Schroeder (2000) apresenta reflexões abrangentes e do ponto de vista do músico, feitas a partir da longa prática do autor desenvolvida principalmente no Departamento de Artes Corporais (DACO) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), como músico atuante nas aulas de dança e em criações coreográficas. O autor faz uma análise das relações entre música e dança de forma ampla. Investiga esferas de contato ou dimensões comuns entre dança e música (compreendidas como tempo, intensidade e caráter); as funções da música na dança; os diferentes usos que as várias disciplinas de dança fazem da música e suas relações com as linguagens musicais modais, tonais e seriais; a atuação do músico como intérprete, compositor, improvisador e ensaiador nas aulas e espetáculos de dança; a consciência musical dos bailarinos e sua educação musical.

Entre seus objetivos, procurou: dissecar um universo de relações da dança com a música; demonstrar que a concepção musical dos músicos pode ampliar a concepção musical dos bailarinos, e vice-versa; estimular a discussão de questões relacionando música e dança e sugerir ferramentas para abordá-las; contribuir para o desenvolvimento de meios que facilitem o acesso dos bailarinos ao mundo da música. O trabalho é relevante tanto no aspecto teórico – em função do estabelecimento de conexões importantes entre as reflexões e o referencial teórico utilizado de maneira crítica, quanto prático – pois o autor apontou caminhos concretos para enriquecer as relações entre música e dança nos diversos níveis por ele investigados, e explicitou essa contribuição em seu texto.

Em seu trabalho, Jorge Luiz Schroeder (2000) conclui que os bailarinos desenvolvem uma profunda consciência musical, porém calcada em bases conceituais distintas das puramente musicais; que as diversas disciplinas de dança lidam com a música de forma específica, enfatizando alguns de seus parâmetros para atender à sua dança, por isso demandam diferentes tratamentos para os problemas que se apresentam na relação entre música e dança; e que uma pedagogia musical para bailarinos deve promover uma adaptação da forma que os músicos desenvolveram para entender a música, para os objetivos e especificidades da dança e dos dançarinos, sua linguagem e seus modos próprios de se relacionar com ela, enfatizando o papel do corpo nesse processo:

O trabalho musical com dançarinos deverá alcançar resultados positivos se utilizar o corpo e os movimentos, que são os modos de ver e de sentir dos dançarinos. Creio que qualquer trabalho com a dança deve utilizar e respeitar esse canal potente de compreensão à serviço do dançarino..." (SCHROEDER, 2000, p. 85).

O autor evidenciou que as práticas de educação musical para bailarinos apresentam os mesmos problemas ainda muito evidentes na educação do próprio músico: privilegiam-se aspectos

técnicos voltados à produção da música e desvalorizam-se sua apreciação e a compreensão crítica. São por isso prejudiciais ao músico e mais ainda ao artista da dança, que não irá produzir música e a quem esses conhecimentos são ministrados de forma rápida e incompleta, em cursos de duração muito menor que os da formação de um músico, que demanda longo tempo. Esses dois aspectos – o desenvolvimento da apreciação e da compreensão crítica, são, na opinião de Schroeder (2000), fundamentais para a educação musical voltada para a dança:

Essa concepção de educação musical [a que é corrente em cursos de música voltados à formação de músicos] é inadequada à dança por vários motivos. Em primeiro lugar, exatamente por não privilegiar a audição, e sim o manuseio técnico através da compreensão teórica do material sonoro. Aos dançarinos não interessa o trato com a música. A parte que lhes cabe moldar, interferir, modificar, é o movimento. A música é, muitas vezes, algo que lhes é dado como elemento fixo, imutável, a não ser pela interpretação que se faz dela. Portanto, a compreensão auditiva que possibilite uma interpretação da música é o que eles mais precisam, justamente o ponto falho na pedagogia musical geralmente empregada na sua formação (SCHROEDER, 2000, p. 77, comentário nosso).

O autor enfatiza a importância das aulas de música na formação do bailarino, mas advoga em favor da "extinção simbólica do professor de música nos cursos de dança" (SCHROEDER, 2000, p. 90) e da sua substituição por um "dançarino músico", a partir do momento em que os dançarinos aprofundarem seus conhecimentos e formação musical, movidos pelo interesse pela música: "Nada mais justo do que as concepções de música para a dança serem organizadas e difundidas por pessoas que realmente as tenham obtido pelo lado da dança, ou seja, pelos próprios dançarinos" (idem).

Gostaríamos de fazer aqui uma reflexão sobre algumas das questões que Schroeder levanta relativas à educação musical dos bailarinos. Os bailarinos, mesmo que de forma diferente dos músicos, são intérpretes de música ao desenvolverem sua dança em intrínseca relação com a música. Pensamos em música aqui entendida num sentido amplo, para contemplar também a dança sem música: música como experiência estética auditiva no contexto de uma paisagem sonora, seja ela a de uma composição musical ou das sonoridades de um ambiente. Tanto músicos como bailarinos tem na corporeidade seu canal de expressão e é do movimento e do gesto corporal que nasce sua arte, que é sempre uma experiência corporal. Porém, o que os diferencia é que no caso dos músicos, sejam instrumentistas, cantores ou maestros, o gesto é voltado para a produção do som. Já para os bailarinos, o gesto visa a si próprio, tem um fim em si mesmo; seus movimentos não resultam em gestos sonoros mas em gestos corporais que nos remetem metaforicamente a gestos sonoros ou que dialogam com eles, numa musicalidade que é vista e que se desenvolve em correlação com a paisagem sonora ouvida. Essa experiência particular da corporeidade dos

bailarinos com a música tem necessariamente que ser levada em conta na educação musical desses artistas e isso está no cerne da proposta dessa dissertação; concordamos completamente com as observações de Schroeder nesse sentido, bem como com sua crítica à formação dos próprios músicos.

Porém, não podemos perder de vista que, sendo todos artistas cujo fazer se dá em relação com a música, é fundamental para todos a apreensão profunda de suas relações internas, a apropriação de sua linguagem de forma significativa, o que envolve o conhecimento empírico e a reflexão sobre ela, inclusive a compreensão de conceitos teóricos que fundamentam essa linguagem. Evitamos assim o risco de reforçarmos os dualismos tradicionais que contrapõem o trabalho físico ao intelectual, a ação e o pensamento, a teoria e a prática, a mente e o corpo, dualismos estes que estão na raiz do preconceito, bastante difundido, de que ao bailarino não cabe o trabalho mental, pois sua competência é corporal. Entretanto, essa aproximação dos futuros bailarinos e coreógrafos com a música, em sua educação musical, deve ocorrer em consonância com o seu fazer artístico e sua específica experiência com a música. Discordamos sobre a questão de que diferentes gêneros de dança, por enfatizarem diferentes elementos e parâmetros da música, demandem diferentes tipos de educação musical. Há que se construir uma experiência abrangente da música, que possibilitará ao bailarino munir-se de conhecimentos que lhe possibilitarão adequar-se a diferentes abordagens em dança que, como bem sinalizou Schroeder, fazem um uso particular da música em suas práticas. Até porque empiricamente observamos que, pelo menos no Brasil, um artista da dança muito raramente se relaciona com apenas um gênero de dança ao longo de toda sua vida profissional; isso é inclusive corroborado na pesquisa de campo de Soares, quando elenca as diversas modalidades de dança desenvolvidas pelas suas entrevistadas durante sua trajetória (2011, p. 62-63).

Quanto ao entendimento do autor sobre as vantagens de bailarinos-músicos ministrarem as aulas de música para os artistas da dança, entendemos que essa é uma questão a ser melhor explicitada. Primeiramente, questionamos a ausência de referência ao professor de música, que consideramos muito importante no desenvolvimento de práticas voltadas à aprendizagem musical. Não se trata de desmerecer os mecanismos informais de construção do conhecimento, fundamentais nos processos de enculturação e que têm muito a ensinar aos projetos de educação formal, especialmente na música em particular e nas artes em geral. Mas é importante valorizar o fato do professor de música ser um músico que estende suas competências à qualificação nos aspectos

pedagógicos do fazer musical, o que o instrumentaliza, por exemplo, a fazer um esforço de investigar questões como as que o presente trabalho coloca. Trata-se também de valorizar a música dentro da formação dos futuros profissionais da dança. Bailarinos e coreógrafos relacionam-se estreitamente com a música em sua atividade artística; música e dança compartilham dimensões entre si; por isso esses artistas se beneficiam em muito de processos direcionados que possibilitem a experiência musical e a reflexão sobre essa linguagem e as formas como se estrutura, evitando-se o espontaneísmo e a superficialidade nessa relação. A questão principal talvez seja a de que o professor de música ideal para os artistas da dança seja aquele que conhece intimamente (o que pressupõe um longo contato com), entende e respeita sua maneira particular de interpretar música. Certamente que uma estreita vivência da dança acrescenta sobremaneira à possibilidade de entendimento, por parte do professor de música, da sua própria corporeidade e da dos bailarinos, podendo assim propor experiências consonantes com a especificidade artística dos profissionais da dança, pois saberá dialogar com eles em sua própria língua. Entretanto, isso não levará a nada se esse professor não tiver um conhecimento densamente sedimentado em música, o que só se constrói a partir de anos de estudo e experiência musical intensa, de forma a poder relacionar, traduzir e abordar esses conhecimentos em experiências *musicorporais* com seus alunos. Aqui, certamente, fica reafirmada a necessidade, reiterada várias vezes por Schroeder em seu trabalho, de efetivamente acontecer um diálogo e uma aproximação entre músicos e artistas da dança no sentido de um mútuo conhecimento e estabelecimento de trocas, processo com o qual todos temos a ganhar, como Schroeder bem o demonstrou. Por experiência própria, afirmo que mesmo quando não dispomos da condição ideal como a de um professor de música-bailarino, é possível ao professor de música oportunizar experiências *musicorporais* que vão sendo lapidadas com a contribuição dos estudantes de dança, num processo de aprendizado mútuo, desde que haja uma postura de valorização do diálogo e da troca entre professor e aluno, músico e bailarino.

A metodologia utilizada por Schroeder foi consonante com o paradigma qualitativo; não houve teste de hipóteses, o autor baseou-se na interpretação dos dados levantados pela observação ao longo de muitos anos de sua imersão no campo de estudos. As interpretações valorizaram a subjetividade e foram desenvolvidas em diálogo com teorias durante o processo.

A monografia desenvolvida por Daniela Luciana Pereira Soares (2011), intitulada Diálogos entre música e dança: a formação musical do artista da dança, busca estudar a educação musical

tendo como foco a ótica do artista de dança, diferentemente de Schroeder, cujas investigações abrangentes sobre a música na dança foram feitas a partir da perspectiva do músico. Como Schroeder, a autora enfatiza a importância da educação musical dos bailarinos, bem como a apropriação particular que esses artistas fazem da música:

Pode-se acrescentar, que o artista da dança possui um conhecimento musical sim, mas não construído e sedimentado sobre as mesmas bases que um músico a constrói. As falas [das entrevistadas] deixam claro que a apreensão é intuitiva, inconsciente, ou seja, não são direcionadas. São apreendidas de forma auditiva e corporal. O bailarino, no decorrer do tempo, das aulas, começa a distinguir o pulso, o apoio da música, o fraseado musical, no entanto, não foi trabalhado no sentido de nomeá-los. Isto fica nítido na fala de Tânia [uma das entrevistadas], que nunca teve uma aula de teoria musical e, no entanto, trabalha a relação música e dança sem dificuldade. (SOARES, 2011, p. 77, comentários meus)

A autora utilizou metodologia diferente de Schroeder, valendo-se, além do referencial teórico, de material coletado em entrevistas com 3 artistas com formação inicial em dança clássica mas com larga experiência (30 anos no mínimo) em vários gêneros de dança; todas atuam ou atuaram em nas diferentes vertentes de trabalho dos artistas da dança: como bailarinos, coreógrafos e professores. A partir dessas entrevistas Soares levantou e analisou dados sobre as concepções dos profissionais a respeito da importância da música na dança, sua visão de música, sua formação musical e suas reflexões sobre ela, e como se apropriam da música em seu trabalho de dança. Definiu como pressuposto que uma metodologia baseada em vivências corporais, e em especial a didática proposta por Emile Jaques-Dalcroze, seria apropriada para a educação musical dos bailarinos:

Os exercícios propostos por Jacques-Dalcroze, trabalhavam a prontidão auditiva e corporal, a representação corporal dos fenômenos musicais, a rítmica no seu sentido métrico e rítmico, fatores importantes também para a prática da dança, o que leva a concluir, fundamentais na formação do bailarino (...) Um dos maiores benefícios que se vê na utilização do método Jacques-Dalcroze na educação musical do bailarino é a consciência que ele traz na relação música e dança, que muitas vezes fica perdida em função dos treinos exaustivos, num contexto em que a música torna-se tão habitual, que não é mais apreendida e “sentida” em plenitude. Esse ponto também seria útil no desenvolvimento da expressão artística, intimamente ligada à intenção expressa no movimento, através do sentimento que ele suscita. (SOARES, 2011, p. 48-49)

A ênfase na corporalidade e na importância do desenvolvimento da escuta para os artistas da dança foi reiterada pela análise dos dados coletados nas entrevistas:

Quanto ao movimento, todos enfatizaram a questão de levar a música para o corpo, ou seja, da escuta ser também corporal e de ser significativa. Ou seja, é importante que o educador musical, parta do trabalho que o bailarino realiza em sala de aula, e a partir desses elementos, faça pontes com parâmetros musicais que ele vivencia. Dessa forma, dentro do contexto de sua vivência diária, o conhecimento teórico-musical se tornará algo significativo, porque facilita ao artista da dança fazer conexões e entender “concretamente”, aquilo que muitas vezes faz de maneira inconsciente. (SOARES, 2011, p. 105)

Em seu trabalho Soares fez uma revisão da história da dança e seus diálogos com a história da música; levantou especificidades dos elementos dessas artes e suas didáticas; abordou o pensamento de Piaget sobre a cognição; teceu considerações sobre cérebro, música e corpo,

utilizando-se de referenciais das neurociências; e alertou sobre as diferentes apropriações da música feitas pelo bailarino, pelo coreógrafo e pelo professor de dança em suas práticas. A autora defende que a educação musical deve ser diversificada para contemplar a especificidade dessas atuações:

Com raras exceções, de profissionais que conseguem sair do Brasil e serem valorizados e viverem de sua arte como grandes intérpretes ou coreógrafos no exterior, geralmente o profissional da dança é polivalente – é intérprete, é professor e coreógrafo. Condição muitas vezes relacionada à necessidade de sobrevivência, já que exercendo apenas uma das funções, dificilmente consegue manter-se financeiramente (...). Por este motivo, no contexto desta pesquisa, optou-se por investigar a relação música e dança que se estabelece em cada uma das funções que esse profissional exerce, pois partiu-se do princípio, que cada uma delas abrange necessidades e vivências específicas de conhecimento musical. (SOARES, 2011, p. 68).

Entre outras conclusões obtidas pela análise dos dados coletados, aponta para a necessidade de se desenvolver a percepção e a sensibilização auditiva, pois

(...) num primeiro momento sua atenção voltada ao aprendizado motor, muitas vezes [o bailarino] ignora a música, num segundo estágio, já tendo adquirido uma habilidade motora aprimorada, faz os movimentos de forma mecânica, ignorando muitas vezes a música, no âmbito de senti-la em plenitude, pelo fato de focar-se na execução perfeita do movimento. (SOARES, 2011, p. 78, comentário meu)

Justamente para evitar essa resposta automática e mecânica à música, Soares conclui que o trabalho de desenvolvimento da escuta musical deve ocorrer em duas etapas - com e sem o movimento corporal e enfatiza a importância da diversidade de experiências com a música, trabalhando-se diferentes gêneros, estilos, timbres e orquestrações.

A partir das palavras de suas entrevistadas a autora evidenciou que os artistas da dança acham necessária a construção de um conhecimento musical não puramente empírico mas também teórico, o que nos parece que vem demonstrar a insuficiência de um conhecimento apreendido de maneira "inconsciente", "intuitiva", "não direcionada", que é a forma como a autora observa que ocorre a apreensão da música pelos bailarinos em sua prática artística, desenvolvida de forma corporal e auditiva (p. 77). Entendemos que essa fala reitera a importância de aprofundarmos as bases teóricas de uma educação musical para os bailarinos construída sobre uma concepção não dicotômica da relação mente-corpo; nessa perspectiva, o conhecimento construído corporal e auditivamente não está separado da reflexão sobre essa experiência, e a própria reflexão se realiza com base na consciência advinda da experiência *musicorporal*.

A autora elenca as diversificadas competências musicais requeridas pelas diferentes atuações dos artistas da dança. Como coreógrafos, precisam de sólidos conhecimentos musicais para estabelecerem relações com a música coerentes com as propostas dos diversos estilos de dança e necessitam entender e utilizar conceitos musicais claros para se comunicarem com os

músicos e com os próprios bailarinos, evitando-se assim a necessidade de um ensaiador de coreografias. Como professores de dança, precisam saber criar exercícios relacionados como diferentes parâmetros musicais e poder comunicar-se com os músicos acompanhadores com facilidade. E um bailarino munido desses conhecimentos musicais empíricos e teóricos "estaria também mais preparado para trabalhar com diferentes coreógrafos, em diferentes modalidades de dança que abrangem diferentes estéticas e relações com a música" (p. 107).

Consideramos que o trabalho de Soares foi um passo bem direcionado e pioneiro no caminho ainda pouco trilhado das reflexões sobre uma educação musical para os artistas da dança. Focou-se em investigar, a partir do trabalho de campo, quais as demandas do artista da dança sobre sua educação musical e como ele se relaciona com a música na sua atividade profissional. Seu trabalho que, junto com Schroeder, também ressalta a urgência do diálogo entre artistas da música e da dança, evidenciou-nos a necessidade de aprofundar conhecimentos sobre a função da corporalidade na cognição musical em geral e seu papel na educação musical dos artistas da dança. Mostrou-nos também a necessidade desses conhecimentos estarem apoiados sobre uma base teórica e conceitual consistente e sobre um posicionamento claro no contexto das diferentes concepções sobre a relação mente-corpo e sujeito-objeto no processo cognitivo, para poderem contribuir mais efetivamente na construção de subsídios à uma educação baseada na *musicorporalidade*. Essa busca conduziu-me à investigação das concepções filosóficas divergentes de Descartes e Merleau-Ponty e reforçou meu interesse por entender o paradigma da mente *incorporada*, seus fundamentos e desdobramentos.

Em sua dissertação intitulada *A educação musical na formação em dança: propriedades e particularidades*, Camila de Queiroz (2013) pesquisou o ensino da música em um curso de graduação em dança. Utilizando metodologia qualitativa e técnicas de pesquisa como a observação participante das aulas de música e a realização de entrevistas semi-estruturadas com a professora de música, a coordenadora do curso, o músico atuante nas aulas de música e os alunos de dança, questionou-se sobre qual o lugar da música na estrutura curricular desse curso e como as aulas são ministradas. Objetivou compreender como os alunos desse curso de graduação em dança entendem e aprendem música e como o ensino da música acontece dentro do referido curso, caracterizando sua pesquisa como um estudo de caso. Para reconhecimento do campo, Queiroz fez um histórico dos cursos de graduação em dança e detectou que a música se inseriu no Currículo Mínimo para o curso de Dança

(estabelecido na metade do século XX)²³ como "área de conhecimento imprescindível" (QUEIROZ, p. 36). Mais tarde, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de dança (década de 1990) a música é apresentada como um dos "elementos de fundamentação essencial" (QUEIROZ, p. 40), porém como tais diretrizes propõem-se a ser sugestões e não imposições, a presença da música nos currículos ficou então a critério dos cursos. Segundo Queiroz, no momento de sua pesquisa

Em três das dez Instituições (A, E e G), não há oferta de disciplinas obrigatórias de música. Ora, se a música faz parte dos conteúdos curriculares estabelecidos pelas Diretrizes, podemos nos perguntar de que maneira ela é contemplada nesses casos. Uma das respostas possíveis [...] é através das disciplinas optativas... Apesar da grande oferta de disciplinas optativas na área de música, não há garantia de que elas serão escolhidas pelos alunos, e ao final do curso, é provável que muitos deles não tenham participado sequer de uma aula de música. Isso não significa que esses alunos não tenham, de alguma maneira, experienciado a música – visto que isso acontece durante as aulas de dança – mas provavelmente tiveram poucas oportunidades de construir conceitos sobre a linguagem musical, relacionando-os a dança. (p. 39)

Esse dado trazido pela autora faz ressaltar o quanto a educação musical dos bailarinos é um campo em estágio inicial de construção, em luta pela sua legitimação, consolidação e configuração. Como Schroeder e Soares, Queiroz enfatiza a importância da música na formação em dança e a necessidade da educação musical considerar "principalmente o modo de pensar do artista da dança, consciente dos saberes necessários para sua formação. Portanto, isso exige, em primeiro lugar, uma tentativa de compreender qual o olhar do artista da dança para a música, qual sua relação com a música, como sua escuta acontece" (QUEIROZ, p. 42). A autora relata como historicamente os artistas da dança valorizaram e se relacionaram com os conhecimentos musicais; ressalta o pensamento de Emile Jaques-Dalcroze sobre as relações entre educação musical e movimento e como sua concepção influenciou a formação dos bailarinos nos primórdios do século XX, mesmo sem ter sido criada com esse foco. Enfatiza a contribuição da música para a dança como motivadora e impulsionadora do movimento do bailarino, como elemento importante para a criação coreográfica (seja como base, como contraste ou como diálogo com o movimento). Como Schroeder e Soares, a afirma a autonomia da dança enquanto arte:

²³ "O primeiro curso superior de dança no Brasil surgiu em 1956, na Universidade Federal da Bahia. O segundo foi criado 28 anos depois, na Faculdade de Artes do Paraná. Diferentemente de outras profissões – como engenharia, medicina, direito – o contato com a área específica de atuação existe desde muito cedo na dança, o que leva a uma profissionalização do artista da dança, na maioria das vezes, antes mesmo de cursar uma graduação. O fato da não obrigatoriedade de um diploma de curso superior para trabalhar na área contribuiu para o crescimento relativamente lento desses cursos, já que não havia demanda para eles." (QUEIROZ, p. 31-32)

... a dança não está subordinada à música. A relação entre as duas áreas é muito mais de troca, simbiose, cumplicidade do que de dependência ou dominação. A dança é uma área autônoma de conhecimento, que estabelece relações com diversas outras áreas, como o teatro e as artes plásticas, assim como com a música. Mas, se por um lado não há subordinação, penso que também não deve haver superficialidade, já que a música pode ser muito mais útil do que simplesmente um preenchimento para um vazio sonoro ou uma forma de marcação rítmica: basta saber aproveitá-la. (QUEIROZ, p. 51-52)

A autora investigou qual é o papel do músico nas escolas de dança e como a música se insere nesses espaços, concluindo que a presença do músico nas aulas de dança é um diferencial que agrega valores, por poder atender às necessidades musicais específicas de cada exercício de dança. Sendo mais que um mero acompanhador, é alguém que pode oferecer experiências variadas em timbres, estilos e possibilidades musicais diversificadas para estimular a criatividade do bailarino, além de poder esclarecer dúvidas referentes à linguagem musical. Porém, é fundamental um diálogo aberto entre o professor e o músico e é necessário abrirem-se espaços nas aulas com acompanhamento de um músico para a discussão da relação música-dança, para que essas habilidades possam ser aproveitadas em todo seu potencial artístico e pedagógico.

Sobre as principais habilidades musicais necessárias ao bailarino, em sua revisão de bibliografia a autora observou que as opiniões são variadas, às vezes vagas e contraditórias, tais como: sentir a música (sem se definir exatamente o que isso significa e sua relação com a compreensão); contar os tempos; ir além de uma mera contagem e apreender a intensidade da música pois a contagem não é o único recurso necessário ao bailarino; contar os tempos com consciência musical, sabendo que tempos se está contando - se a pulsação básica, os acentos ou a subdivisão dos tempos, para conseguir uma localização rítmica mais precisa na música; para alguns artistas da dança é importante saber ler partituras e saber tocar algum instrumento, para uma entendimento mais profundo da música.

O material recolhido nas entrevistas e na observação participante levou a autora a identificar diversas dificuldades na relação dos alunos de dança com a música: o desconhecimento de certos termos relativos à linguagem musical e relacionados principalmente ao aspecto rítmico ("tempo", "em três", "em quatro", por exemplo) que são usados sem uma compreensão clara, algumas vezes até pelos próprios professores de dança; a contagem em 8, comumente usada entre os bailarinos para dar início aos movimentos e associar música e movimento, não lhes dá consciência sobre o que efetivamente estão contando - se pulso, acentos ou subdivisões, denotando uma aprendizagem mecânica sobre esse recurso rítmico, o que dificulta sua aplicação em contextos rítmicos diferenciados. Todos os entrevistados foram unânimes em reforçar a importância da formação

musical nos cursos de dança e a íntima relação existente entre as duas artes; a importância do diálogo entre elas e a necessidade do artista da dança conhecer a linguagem musical para poder comunicar-se com os músicos tanto nas aulas quanto no processo de criação coreográfica. Unânime também foi a ideia de que os professores de música devem estar abertos à apropriação específica que os bailarinos fazem da música; que a educação musical dos bailarinos deve ser diferenciada da dos músicos e voltada para as necessidades de seu fazer artístico, a partir de pontos de contato entre música e dança. O pouco tempo dedicado às aulas de música no currículo de dança é um dos problemas identificados pela autora, que impede um real aproveitamento do aluno²⁴. E mais:

De acordo com Daniel [o professor de música entrevistado] há, portanto, uma necessidade que vai além de simplesmente oferecer as aulas de música. É preciso também envolver os alunos de dança num contato permanente com a música, de forma que eles possam conhecer, discutir e se aproximar da linguagem musical. Essas experiências, segundo Daniel, poderiam influenciar diretamente a formação desses alunos, que teriam maior facilidade em lidar com a música em suas atividades profissionais. (QUEIROZ, p. 87, grifo nosso)

Em sua observação participante das aulas de música, Queiroz identificou que o alunos de dança tenderam a ter dificuldade de compreensão de questões mais teóricas da linguagem musical (p. 93) como a associação dos nomes das figuras rítmicas com seus valores; essa dificuldade ampliou-se na medida em que estes conhecimentos eram base para outros ministrados posteriormente. Considerou que o pouco tempo para trabalhar esses conteúdos, e um programa com ênfase na teoria musical, agrava esses problemas. É comum a ocorrência de situações, na prática das relações do bailarino com a música, onde "Os conceitos são aprendidos momentaneamente, para satisfazer às necessidades de um exercício específico, e dificilmente serão aprofundados. Neste caso, as dúvidas permanecem, e quando o mesmo conceito é exigido, da mesma forma ou de forma diferente, é necessário retomá-lo." (p. 100). Referenciando-se na TAS, a autora identificou indícios de uma aprendizagem superficial ou mecânica nas aulas de música dos bailarinos:

Quando, em seus relatos, as alunas dizem que só conseguem executar as atividades mediante o exemplo dos professores, ou que apesar de já terem ouvido determinado termo várias vezes, ainda tem dificuldade de compreendê-lo dentro de um contexto ou um exercício, isso pode sugerir uma aprendizagem superficial ou, de acordo com David Ausubel, uma aprendizagem mecânica. (QUEIROZ, p. 97)

A autora questiona a eficácia do ensino de leitura musical sem ampla experimentação prévia dos conceitos e sem pontes com a prática dos bailarinos, ressaltando o equívoco de um ensino árido sobre conceitos abstratos ligados à escrita musical convencional, separados da experiência, num típico exemplo de uma educação que dicotomiza teoria e prática, mente e corpo.

²⁴ No curso pesquisado, as aulas de música aconteciam no período de apenas um semestre.

Nas aulas de música do curso pesquisado por Queiroz foram aplicadas concepções e práticas advindas de Jaques-Dalcroze e Rolf Gelewski²⁵, que a autora considera referências importantes quando pensamos na educação musical dos bailarinos. Ambos enfatizam, cada um à sua maneira, a relação entre música e movimento, a importância de uma escuta ativa que leve à consciência musical, o entendimento da necessidade do artista da dança apropriar-se da música como um todo e não apenas do seu aspecto rítmico. Gelewski propõe práticas que promovam o diálogo entre as duas artes:

Gelewski sugere que é preciso conscientizar os envolvidos dessa relação [entre música e dança] e aplica-la em aulas de improvisação e composição. Ora, ter consciência da relação entre música e movimento não é suficiente. É necessário desenvolvê-la, segundo Gelewski, com atividades que possam proporcionar o encontro real destas áreas. Por fim, ele indica a necessidade de transpor essas relações para o trabalho coreográfico. Entendo aqui que de nada adianta dominar certos conteúdos da linguagem musical se eles não estiverem diretamente ligados à prática da dança. Portanto, as experiências vivenciadas – em atividades como as propostas no parágrafo anterior – devem influenciar o trabalho do artista da dança, seja ele a montagem ou participação de uma coreografia, a preparação de uma aula ou um exercício de improvisação (QUEIROZ, p. 104, grifo nosso).

Queiroz conclui que a escolha dos conteúdos deve ser calcada na necessidade dos bailarinos, pois "de nada adianta gastar horas ensinando intervalos e tríades se o assunto não tem uma aplicação efetiva na prática da dança." (p. 114); que é primordial "... buscar estratégias que tornem possível a relação entre o que é ensinado sobre música e o que o aluno sabe sobre dança" (p. 114); e que o ritmo não deve ser a única questão a ser trabalhada com os estudantes de dança, já que todos os demais elementos da música são igualmente fundamentais na construção da coreografia e do movimento do bailarino (p. 115).

Nesse ponto, gostaríamos de questionar a grande confusão criada por uma tradição de ensino musical que, ao dividir a música em elementos separados como ritmo, melodia e harmonia, traz como consequência um empobrecimento da experiência musical que é, antes de tudo, uma experiência de movimento, que implica em ritmo. Tudo em música é movimento ou ritmo, manifestado de variadas formas: o ritmo pulsante dos objetos sonoros no tempo, percebidos como ataque e duração; o ritmo melódico, o ritmo harmônico, o ritmo das texturas, o ritmo das ocorrências dinâmicas. Especialmente para o bailarino, que interpreta música pelo movimento, a experiência das diferentes manifestações do movimento em música é fundamental e é também um elemento de contato, de interface, entre as duas artes. Porém, feita essa ressalva, concordamos com a autora quando critica uma educação

²⁵ "Rolf Gelewski, bailarino, coreógrafo e educador alemão do século XX. Foi diretor da Escola de Dança da UFBA (Universidade Federal da Bahia) entre as décadas de 1960 e 1970, colaborando com a montagem e desenvolvimento do curso superior de dança no Brasil. Sua contribuição abrange tanto o cenário pedagógico como o artístico..." (QUEIROZ, p. 103)

musical dos artistas da dança voltada apenas ao ritmo pulsante, métrico ou não, desconsiderando as outras manifestações de movimento rítmico em música, que podem ser tão referenciais ao bailarino em sua relação com a música quanto a primeira: o ritmo de algum padrão melódico, ou uma sensação harmônica que se manifesta eventualmente, ou o ponto em que a música se torna mais intensa ou menos, por exemplo. A questão do movimento é intrínseca ao próprio fenômeno sonoro e totalmente relacionada à nossa percepção e nos deteremos com maior profundidade nessa reflexão mais adiante.

Em seu trabalho, Queiroz afirma que não pretende esgotar as questões relativas à educação musical dos artistas da dança, alertando para a especificidade de seu estudo de caso, focado em uma instituição específica, que pode ajudar na compreensão de outros contextos e sugerindo a necessidade de ampliação das pesquisas na área. Consideramos que as entrevistas feitas por Soares (2011) e Queiroz (2013) com atores diversos do mundo da dança (bailarinos, coreógrafos, professores de dança, professores de música em escolas de dança, músicos atuantes em escolas de dança, alunos de dança) foram muito importantes para um maior conhecimento das expectativas desses atores sobre a educação musical e sobre como se relacionam com a música, porém muito ainda se faz necessário nesse diálogo entre os mundos da dança e da música, especialmente no sentido de desenvolver-se um esforço para avançarmos além do registro de depoimentos e de sentidos declarados para uma maior articulação de saberes entre música e dança que apontem para uma educação musical significativa dos artistas da dança, a ser construída conjuntamente. O esforço de promover esse diálogo deve continuar e se aprofundar e, como já vimos, muitos sentidos já se mostraram consensuais: o reconhecimento da importância da educação musical para os artistas da dança; a necessidade dessa educação musical conhecer, respeitar e valer-se dos modos próprios dos bailarinos se relacionarem com a música, suas demandas, suas especificidades; a valorização do corpo como locus e agente privilegiado na educação musical dos futuros artistas da dança.

Nesse sentido, a revisão de bibliografia ajudou-nos na definição do objeto da presente pesquisa, levando-nos a perceber caminhos ainda pouco trilhados dentro dessa reflexão, evidenciando-nos a necessidade de maior articulação dos saberes já construídos com referenciais teóricos consistentes. A partir dessa revisão bibliográfica, conhecemos o paradigma da mente *incorporada* e o Enacionismo, que nos motivou a buscar entender mais profundamente a relação mente-corpo e a cognição e a investigar as perspectivas divergentes de Descartes e Merleau-Ponty

sobre a questão. Também a partir da revisão bibliográfica concluímos ser importante para atingirmos nosso objetivo, fazermos uma triangulação entre uma teoria da cognição - o Enacionismo, uma teoria da aprendizagem - a TAS, e as especificidades do corpo bailarino e da sua relação com a música em seu fazer artístico, buscando contribuir na construção de embasamentos teóricos sobre o papel da corporeidade na educação musical dos artistas da dança.

CAPÍTULO II

A RELAÇÃO MENTE-CORPO

A partir de nossa revisão de bibliografia identificamos a necessidade de investigarmos os fundamentos teóricos de uma educação musical para os futuros artistas da dança que enfatize a corporeidade como locus da experiência musical. Nesse movimento, logo observamos que se fazia necessário um aprofundamento sobre os diferentes pontos de vista relativos à relação mente-corpo, que está no centro da discussão sobre a cognição. É nesse sentido que desenvolvemos esse capítulo.

Há muito que o ser humano se questiona sobre a relação corpo-mente e esse é um tema fundamental ao qual vários filósofos se dedicaram, entre eles: Platão (427-347 a.C.) defendeu a preponderância da mente sobre o corpo, colocando o conhecimento no mundo das ideias; Descartes (1596-1650) enfatizou o dualismo mente-corpo, entendendo o corpo como partes articuladas, um corpo-máquina negligenciado sob a alegação de que incorporava subjetividades fora da lógica; Spinoza (1632-1677) afirmou o paralelismo psicofísico onde corpo e alma constituem juntos um único ser; Nietzsche (1844-1900) questionou a ideia do conhecimento formado por representações de um mundo exterior dado e identificou uma inteligência corporificada; John Dewey (1859-1952), Susan Sontag (1933-2004), Jacques Derrida (1930-2004) desenvolveram as ideias nietzscheanas; a fenomenologia de Edmund Husserl (1859-1938), Sartre (1905-1980) e Merleau-Ponty (1908-1961), trouxe à tona o caráter experiencial do corpo, considerado como contexto e lugar dos mecanismos cognitivos (GREINER, 2005); Foucault (1926-1984) investigou os discursos e a disciplinarização do corpo.

Diante da vastidão do tema, optamos por focalizar nossa investigação sobre as concepções de dois filósofos franceses separados por três séculos de história e cujo pensamento foi seminal: René Descartes²⁶, que dá continuidade e atualiza a tradição dualista platônica; e Maurice Merleau-

²⁶ René Descartes (França, 1596-1650) desde cedo teve iniciação em ciências, nos clássicos, em teologia e em filosofia escolástica, no colégio jesuíta Le Flèche. Admirava o recente espírito renascentista que exaltava as descobertas científicas e culturais e buscava um conhecimento que possibilitasse ao homem o domínio da natureza. Tinha gosto pelas respostas exatas da matemática e era interessado em música. Relacionou leis matemáticas com a compreensão do mundo e debruçou-se sobre os problemas da metafísica, da epistemologia e da ética; elaborou uma teoria sobre a natureza e as origens do mundo físico; uniu a álgebra e a geometria criando a geometria analítica; escreveu sobre mecânica, fisiologia, psicologia e ética; investigou a relação mente-corpo (COTTINGHAM, 1997, p.

Ponty²⁷, advindo da tradição pós-cartesiana e cuja obra propõe um debate sobre o pensamento dualista de Descartes e um confronto com seus pressupostos, buscando a construção de uma nova ontologia. Eles representam paradigmas diferentes frente à questão do papel do corpo e dos sentidos na percepção e no conhecimento do mundo e em suas obras estão configuradas, respectivamente, a abordagem dicotômica e não dicotômica da relação mente-corpo, sujeito-objeto, interior-exterior, natureza-cultura, entre outras polaridades.

II. 1. A relação mente-corpo em Descartes e Merleau-Ponty

A ontologia dualista cartesiana caracteriza-se por um dualismo de substâncias - tudo que existe é relativo à *res cogitans* ou à *res extensa*, duas substâncias diferentes e excludentes entre si. Nessa ótica, o ser humano não é um todo orgânico, mas uma mistura desses dois elementos opostos entre si e hierarquizados, onde "nossa natureza biológica, na qualidade de uma determinada espécie de animal, é, se não negada, pelo menos vista como irrelevante à nossa essência como seres conscientes." (COTTINGHAM, 1997, p. 143).

A *res cogitans* é a coisa pensante, alma ou mente, intelecto, razão, feita de substância pura e não extensa. Para Descartes, a alma é puro pensamento e existe; ele é a única verdade, pois se tudo pode ser irreal ou falso, inclusive a nossa impressão sobre o nosso corpo, a única certeza que temos de existir é o pensamento, esse que nos faz duvidar. Portanto, se penso, logo existo (*Cogito, ergo sum*), eu sou porque penso:

E finalmente, considerando que todos os mesmos pensamentos que temos quando acordados também nos podem ocorrer quando dormimos, sem que nenhum seja então verdadeiro, resolvi fingir que todas as coisas que haviam entrado em meu espírito não eram mais verdadeiras que

11). É considerado o fundador da filosofia moderna; estabeleceu muitos dos pressupostos do paradigma científico e contribuiu para o questionamento da filosofia escolástica medieval, que imperava na Igreja Católica então. Almejava criar um sistema filosófico integrado e buscar o ponto de ligação entre todas as ciências. Deixou vasta obra publicada e destaca-se por um texto claro, pessoal e bem articulado.

²⁷ Maurice Merleau-Ponty (França, 1908-1961) terminou seus estudos de filosofia na École Normale Supérieure em 1930. Lecionou Psicologia da Criança na Sorbonne e Filosofia no Collège de France de 1952 até sua morte. Foi colaborador fundamental da importante revista política-literária-filosófica *Les Temps Modernes*, juntamente com Jean-Paul Sartre. Seu nome é bastante associado ao existencialismo em função de seu interesse sobre a experiência vivida, a percepção e a existência humana e de sua vinculação à fenomenologia, inspirado inicialmente por Edmund Husserl. Sua postura, porém, diferencia-se do existencialismo gradualmente, tanto política quanto filosoficamente, em relação ao que identifica como um pensamento dualista cartesiano na ontologia sartreana. Trabalhou sobre temática abrangente que envolve as ciências cognitivas, a psicologia, a ecologia e a sociologia.

as ilusões de meus sonhos. Mas, logo depois atentei que, enquanto queria pensar assim que tudo era falso, era necessariamente preciso que eu, que o pensava, fosse alguma coisa. E, notando que esta verdade - *penso, logo existo* - era tão firme e tão certa que todas as mais extravagantes suposições dos cépticos não eram capazes de a abalar, julguei que podia admiti-la sem escrúpulo, como o primeiro princípio da filosofia que buscava. (DESCARTES, 1996, p. 38).

O ser pensante (*res cogitans*) é auto consciente e tem linguagem, o que para Descartes evidencia a presença de um pensamento interior que pode ser traduzido por ela e a existência de uma alma imaterial no ser humano. O ser extenso (*res extensa*) é apenas uma massa de matéria caracterizada pelas relações entre suas partes, cujo tamanho, movimento e forma são descritíveis; não tem linguagem.

Descartes não diferenciava os termos *mente* e *alma*²⁸, que considerava completamente independente do corpo e por isso imortal. Entendia que mesmo após a morte do corpo o eu pensante, que nos faz ser quem somos, continua vivo: "a nossa [alma/mente] é de uma natureza inteiramente independente do corpo e que, por conseguinte, não está sujeita a morrer com ele; depois por não vermos outras causas que a destruam, somos naturalmente levados a julgar que ela é imortal." (DESCARTES, 1996, p. 66). A morte do corpo é, para ele, trivial, apenas uma mudança de forma ou uma divisão nas suas partes. Entendia que uma substância criada por Deus é incorruptível e sua continuidade estava submetida à Sua vontade. Buscava combater o ateísmo tentando demonstrar a imortalidade da alma, preceito cristão que para ele não teve nunca uma oposição convincente. Porém admitia que a razão natural era capaz apenas de gerar conjecturas sobre essa questão, que dizia respeito ao livre arbítrio de Deus (COTTINGHAM, 1997, p. 18).

A *res extensa*, coisa extensa que se espalha pelas três dimensões, matéria, corpo, ocupa lugar no espaço e pode ser dividida em partes. A substância extensa compõe todo o universo, que é feito de matéria em movimento, de um único tipo, sem espaços vazios. O termo *corpo* em Descartes refere-se tanto a um corpo em geral, substância única que compõe todo o universo físico, quanto a corpos isolados. Esses não se diferenciam substancialmente do resto do universo, apenas diferem quanto à velocidade e direção em que a matéria se movimenta. As diversas propriedades da matéria são, para ele, modos de extensão, tais como figura, posição e movimento, sendo que Deus é a causa da quantidade do movimento inicial que dá origem à matéria extensa.

²⁸ há em português a possibilidade, aqui bastante indesejável, de se tomar o termo *mente* em sua acepção de aparelho psíquico humano. O termo *mente*, no contexto cartesiano, refere-se a algo incorpóreo e imaterial, que nem por isso deixa de ser uma realidade - uma substância tão real quanto a substância extensa, embora com propriedades completamente diferentes." (COTTINGHAM, 1997, p. 9 - nota da tradução brasileira).

Na concepção mecanicista cartesiana, o corpo humano é uma máquina extremamente bem organizada construída por Deus, configurada por determinados membros e elementos acidentais conforme sua especificidade, que perde sua identidade com a alteração de suas partes. Todo seu funcionamento não-consciente, bem como o funcionamento do corpo dos animais não humanos, depende dos órgãos, é automático e mecânico. Em sua obra *Le Monde*²⁹ a seção denominada *Tratado sobre o Homem* aborda o corpo humano a partir da física e da mecânica, entendido por ele como submetido às mesmas leis naturais criadas por Deus, que regem a matéria universal.

Ao afirmar que nós somos o nosso corpo, Merleau-Ponty não nega os aspectos ditos mentais da existência humana, que para ele são inseparáveis do corpo e inerentes à nossa condição situada e *incorporada* - o corpo pensa e percebe, não é um objeto ou entidade unicamente material, o indivíduo é um corpo-sujeito. Não habitamos um corpo, somos um corpo. O corpo é onipresente na experiência humana, que é inconcebível sem ele; ele é o nosso modo de ser no mundo. Não é um objeto que pode ser afastado de nós; a qualidade de sua presença é tal que inviabiliza completamente sua ausência. É no corpo-vivido que se realiza o contato do sujeito com o mundo, contato que gera saber sobre o mundo e sobre o próprio sujeito, produz subjetividade, consciência de si. Por outro lado, Merleau-Ponty observa o interessante aspecto de que não conseguimos ver o nosso corpo como vemos outros corpos ou os objetos; o corpo-sujeito nunca está inteiramente presente para si mesmo. A imagem de nosso corpo é sempre mediada pela visão do outro, mesmo quando nos vemos ao espelho:

Como todos os outros objetos técnicos, como as ferramentas, como os signos, o espelho surgiu no circuito aberto do corpo vidente ao corpo visível. Toda técnica é 'técnica do corpo' [...] O espelho aparece porque sou vidente-visível, porque há uma reflexividade do sensível, que ele traduz e duplica. Por ele, meu exterior se completa, tudo o que tenho de mais secreto passa por esse rosto, por esse ser plano fechado que meu reflexo na água já me fazia suspeitar [...]. O fantasma do espelho puxa para fora minha carne, e ao mesmo tempo todo o invisível de meu corpo pode investir os outros corpos que vejo. Doravante meu corpo pode comportar segmentos tomados do corpo dos outros assim como minha substância passa para eles, o homem é espelho para o homem. (MERLEAU-PONTY, 2013, p. 26)

Para Merleau-Ponty, nosso corpo comunica como nos colocamos no mundo, pelo gesto, pelas maneiras de estar e ser, pela voz, pelo olhar, que são manifestações do seu caráter comunicativo. Nele, os significados não são traduzidos pelo corpo, mas o corpo é o que significa, o expresso é a própria expressão; ele não é veículo ou suporte de significado mas é a própria mensagem. O corpo é dialógico, fala com o outro, é social, produtor de subjetividade na

²⁹ *Le Monde* foi seu primeiro tratado sobre física, finalizado em 1633, dividido em duas seções: *Traité de la Lumière* e *Traité de L'homme*. Por conter concepções heliocêntricas condenadas pela Inquisição Católica e que resultaram na prisão de Galileu, Descartes achou por bem não publicá-lo na época. Isso só ocorreu em 1664, em Paris, após sua morte.

intersubjetividade. (REIS, 2011, p. 43).

A mente incorpórea, para Descartes, está ligada ao corpo de forma concreta e o ponto de ligação entre o cérebro físico (*res extensa*) e a mente incorpórea (*res cogitans*) ocorre na glândula pineal (ou conário), local de um quase sexto sentido ou sensorio comum onde se juntam todas as informações nervosas; somente a partir dessa síntese a mente é afetada e se produz o pensamento. Porém, como exatamente ocorre essa ligação entre a glândula pineal material e a mente imaterial é algo obscuro na sua teoria dualista.

O uso que Descartes faz da noção de um sentido comum, assemelha-se, em suma, a uma estranha tentativa de transpor o abismo entre os eventos puramente físicos no cérebro e as experiências conscientes da mente ou alma que percebe - um abismo que sua própria filosofia dualista da mente é, em parte, responsável por criar. (COTTINGHAM, 1997, p. 143)

A concepção de mente em Merleau-Ponty é de uma mente *incorporada*, o corpo todo é a mente, que não está isolada do seu contexto e é dinâmica, em processo. Uma vez que o organismo encontra no meio as condições básicas necessárias para sua sobrevivência, ele extrai do mundo o "seu" ambiente, através de sua ação sensorio-motora. O ambiente não é dado previamente e nem é uma representação mental, ele é construído nessa interação em que ambiente e ser se reorganizam criativamente e continuamente e não através da causalidade estímulo-resposta - o ambiente, mais do que causa, é ocasião (NÓBREGA, 2008). Se por um lado o mundo existe independentemente de nós, por outro lado ele não é pronto nem construído a priori para nós. Nossas ações sobre ele irão configurá-lo e à nossa subjetividade, e esse é o limite entre liberdade e determinação: no encontro entre eu e o mundo, entre o externo e o interno, vivenciamos a realidade externa através das possibilidades criadas pelo nosso ser que é individual e social, psicológico e cultural, em interação com o esse mundo externo.

Essa compreensão da percepção é possível porque os sentidos não são considerados como janelas do conhecimento. Desse modo, embora o estímulo exista como estímulo, ou seja, embora o estímulo impressione os sentidos, oferecendo informações ao organismo, este assume configurações variadas para cada acontecimento; assim, a percepção não apenas decodifica estímulos, linearmente, mas reflete a estrutura do nosso corpo frente ao entorno, em contextos sociais, culturais e afetivos múltiplos. (NÓBREGA, 2008, p. 144).

Indo de encontro a uma tradição que até antes de Nietzsche enfatiza majoritariamente o dualismo mente-corpo, a filosofia não-dicotômica de Merleau-Ponty assume grande importância, tardiamente reconhecida. Em toda a sua fenomenologia demonstrou o papel primordial do corpo-sujeito e sua ação no mundo. Esse novo paradigma coloca em questionamento a idéia de um mundo exterior totalmente independente do sujeito. Para Merleau-Ponty, sujeito e objeto condicionam-se mutuamente, são constituídos em inter-relação, em um mundo inter-individual.

II. 2. Cognição e conhecimento em Descartes e Merleau-Ponty

Apesar de ressaltar o papel da observação empírica para o esclarecimento de dúvidas, para Descartes podemos chegar às bases do conhecimento científico pela introspecção e meditação, através da intuição de uma mente tão atenta que não permite dúvidas. Segundo sua concepção, o universo é regido por leis imutáveis estabelecidas por Deus, que colocou na alma humana as bases do conhecimento do mundo e da natureza - a inteligência natural, que é inata e que podemos acessar quando nos libertamos das prisões geradas pelos estímulos corporais. Entendeu que sua melhor ocupação seria continuamente meditar de forma a alcançar a noção inata que Deus dá para cada homem do que é verdadeiro, portanto quando temos muita certeza de algo, essa intuição é verdadeira.

Descartes distingue imaginação de entendimento. O entendimento, para Descartes, tem caráter puramente intelectualista e platônico - é um processo puramente mental que não tem limitações, prescindindo de imagens e nada tem de corpóreo. Por outro lado, quando imaginamos, necessariamente uma imagem se apresenta à consciência, num esforço da mente que demanda hábito e que não controlamos por completo. Por isso, a imaginação tem para Descartes um papel secundário na obtenção do conhecimento, sendo considerada contaminada e imprópria para o conhecimento metafísico, que busca livrar a mente de toda ingerência dos sentidos para que desabrochem as percepções mentais puras.

Com efeito, assim como o entendimento pode ser movido pela imaginação ou, pelo contrário, agir sobre ela, assim também a imaginação pode agir sobre os sentidos pela força motriz, aplicando-os aos seus objetos ou, pelo contrário, eles podem agir sobre ela, pintando nela as imagens dos corpos; por outro lado, a memória, pelo menos a corpórea e semelhante à recordação dos animais, não é de forma alguma distinta da imaginação. Conclui-se assim com certeza que, se o entendimento se ocupa do que nada tem de corporal ou de semelhante ao corporal, não pode ser ajudado por essas faculdades; mas, pelo contrário, para que nelas não encontre obstáculo algum, é preciso afastar os sentidos e despojar, tanto quanto possível, a imaginação de toda impressão distinta. (DESCARTES, 2002, p. 24)

Para Descartes nada é certo no mundo; a memória é enganadora, tudo que se vê é falso e há uma força que nos engana sempre, por isso a dúvida metódica é a principal ferramenta na busca da verdade. O erro, sob o ponto de vista cartesiano, é tão importante que adquire proporções semelhantes ao mal na teologia. Descartes esforçou-se em explicar como um Deus perfeito cria seres humanos que erram. Entendeu que o intelecto não erra, porém muitas vezes não conseguimos

perceber clara e distintamente a verdade. Ao utilizarmos incorretamente o livre arbítrio, nossa vontade aceita proposições equivocadas, por isso tem que ser limitada apenas ao que é livre de dúvida. Descartes criou quatro regras que orientam seu método de organizar e bem conduzir o pensamento do filósofo-cientista: 1. a regra da evidência: acolher como verdadeiro e manter no juízo apenas o indubitavelmente claro e evidente; 2. para resolver dificuldades, dividi-las em quantas partes for possível e necessário; 3. fazer sínteses da realidade complexa e decomposta em partes, ordenando os pensamentos dos mais simples aos mais complexos; 4. fazer todas as revisões e enumerações, para que nada se omita (DESCARTES, 1996, p. 23). Para ele, é a forma como a razão se conduz que diferencia os resultados a que se chega, não sendo aconselhável confiar nos primeiros pensamentos.

A filosofia de Merleau-Ponty enfatiza o caráter primordial da experiência do ser no mundo, a experiência do corpo existencial, que para ele é anterior e mais relevante que a atividade reflexiva, analítica e científica, sendo esta derivada da experiência corporificada. Merleau-Ponty entendeu a percepção como cognição e o faz a partir da crítica profunda das duas tendências opostas e complementares da tradição filosófica ocidental: o empirismo/behaviorismo³⁰ e o racionalismo/idealismo cartesiano. Ambas, em sua opinião, são incapazes de ajudar a resolver as questões humanas devido ao dualismo na abordagem de vários temas ontológicos como a relação mente-corpo, sujeito-objeto, liberdade-determinação, interior-exterior (REYNOLDS, 2015). O racionalismo cartesiano, ao supervalorizar o intelecto, não esclarece como a percepção cria significados e não explica a experiência vivida. Para Merleau-Ponty, "A ciência manipula as coisas e renuncia habitá-las. Estabelece modelos internos delas e, operando sobre esses índices ou variáveis as transformações permitidas por sua definição, só de longe em longe se confronta com o mundo real." (MERLEAU-PONTY, 2013, p. 15). E o empirismo, ao sub-valorizar o papel da consciência, desconsidera a íntima relação entre o objeto e a ação do sujeito sobre ele.

O ato de aprender e o questionamento sobre o papel da consciência nesse ato tem, no pensamento merleau-pontyano, uma importância filosófica fundamental que não foi alcançada pelo empirismo e pelo intelectualismo. Ele ressalta que a consciência que aprende é basicamente

³⁰ Em linhas gerais, a filosofia empirista entende que todo conhecimento ocorre a partir da percepção e não da razão inata. O ser humano é uma tábula rasa, uma folha em branco, um receptáculo vazio onde se inscrevem as informações vindas do mundo externo através dos sentidos. O behaviorismo, por sua vez, é uma vertente comportamentalista da psicologia que basicamente entende o comportamento humano como diretamente decorrente dos estímulos do meio. Tanto o empirismo quanto o behaviorismo apresentam múltiplas tendências que nos limites desse trabalho não nos propusemos a aprofundar.

incorporada. Ação e percepção são inseparáveis da cognição: "Todo saber se instala nos horizontes abertos pela percepção" (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 280). Pela ação, que pressupõe movimento, nos relacionamos com o ambiente, numa circularidade entre ambiente e corpo, que gera aprendizagem. Nossa corporeidade encontra infinitas formas de atuar sobre fenômenos os mais iguais e os mais desiguais, possibilitando generalizações e especificações e nos levando a reagir a situações experimentando-as a partir da habitualidade, de formas que tiveram sucesso e se mostraram apropriadas e que vão se repetindo e recriando para atender novas demandas. O fenômeno da habitualidade é compreendido pelo corpo e a ação tem caráter prático e espontâneo. Compreender, para Merleau-Ponty, é conseguir um equilíbrio entre intenção e performance; o "eu posso" é anterior e gera o "eu penso". (REYNOLDS, 2015). Os significados são vividos e não pensados e mesmo em atividades mais intelectualizadas o aprendizado ocorre a partir de ações habituais que se mostraram adequadas. "Meu corpo é a textura comum de todos os objetos e é, pelo menos em relação ao mundo percebido, o instrumento geral de minha 'compreensão'. É ele que dá um sentido não apenas ao objeto natural, mas ainda a objetos culturais como as palavras" (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 315).

II. 3. Percepção, sensação e movimento em Descartes e Merleau-Ponty

Descartes defende que nossos sentidos são enganadores na apreensão do mundo externo e do nosso próprio corpo, pois a matéria extensa só tem extensão e todas as demais propriedades que lhe atribuímos não são realmente inerentes a ela. Os sentidos servem apenas como recursos aplicáveis à sobrevivência do nosso corpo e não instrumentos do conhecimento do mundo:

...só concebemos os corpos pela faculdade de entender em nós existente e não pela imaginação nem pelos sentidos, e que não os conhecemos pelo fato de vê-los ou de tocá-los, mas somente por concebê-los pelo pensamento, reconheço com evidência que nada há que me seja mais fácil de conhecer do que meu espírito (DESCARTES, 1983, p. 12).

Em Descartes, a sensação é um modo confuso de consciência que caracteriza uma mistura substancial, uma união entre mente e corpo. É ela que caracteriza o humano, diferenciando um homem de um anjo, que é um espírito puro que faz uso de um corpo e que portanto não tem sensações. Descartes subdivide a experiência sensorial humana em interna (como fome, sede, dor) e externa, de objetos que estão fora de nós (via visão, audição, tato, gustação, olfato). Para ele, os

nervos se estendem do cérebro para todas as partes do corpo e os estímulos se transmitem pelas terminações nervosas até o cérebro, que é intimamente ligado à mente ou alma. Assim, esses vários tipos de movimentos nervosos afetam a mente e geram diferentes estados mentais ou sensações. Diferencia sensação (de *sentire*, em latim) da percepção (de *percipere*, em latim). A sensação é passiva e induz a erros:

É preciso, pois, conceber, em primeiro lugar, que todos os sentidos externos enquanto partes do corpo, embora os apliquemos aos objetos por uma ação, ou seja, por um movimento local, são todavia, para falar com propriedade, somente passivos na sensação, pela mesma razão por que a cera recebe a figura impressa por um selo. (DESCARTES, 2002, p. 22).

Além das sensações internas e externas do corpo, Descartes distingue as percepções que atribuímos à alma (como raiva, amor, alegria), denominadas por ele paixões da alma. Essas também são fruto da ingerência do corpo sobre a alma; são causadas por alterações fisiológicas do coração, do sangue e do sistema nervoso. Descartes catalogou-as em 6 categorias básicas (admiração, amor, ódio, desejo, alegria, tristeza) que englobam todas as paixões. Em *Les Passions de l'âme* (As Paixões da Alma), seu último trabalho, publicado em 1649, Descartes descreve fisiologicamente como se produzem os estados de alma, paixões e sentimentos que são provocados pela estimulação do cérebro e explica formas de usar com precisão a razão para regular e canalizar as paixões e assim construir uma vida feliz. Afirma ser impossível controlarmos os eventos no nível físico, mas podemos regular seus efeitos através de ações de condicionamento fisiológico (como um treinamento animal) para colocarmos as paixões a serviço da razão, coisa que se consegue através de treinamento rigoroso. Para Descartes as paixões, quando bem orientadas e controladas, podem trazer bem estar e felicidade.

A imaginação e a sensação tem, para Descartes, o mesmo caráter: não são faculdades inerentes à mente, não constituem nossa essência e só existem porque somos investidos de um corpo. Considera-as processos híbridos corpóreos e mentais e um estorvo para a intuição do puro intelecto capaz de apreender a verdadeira natureza das coisas mentais e corpóreas. Apesar de sua insistência em ressaltar o dualismo mente-corpo, em Descartes a natureza da experiência sensorial e da imaginação são os elementos que apoiam sua afirmação de que o ser humano constitui uma entidade híbrida. Por entender que são modos especiais de consciência, e que não podem ser atribuídos nem à mente e nem ao corpo mas que resultam de uma união entre eles, são fenômenos intrínsecos à condição humana de ter um corpo físico, mesmo que não tenham nada a ver com nossa natureza essencial que é relativa à nossa substância mental, nossa qualidade de *res cogitans*.

"No que diz respeito ao corpo, temos somente a noção de extensão, que implica as noções de figura e movimento; quanto à alma em si, temos somente a noção de pensamento, que inclui as percepções do intelecto e as inclinações da vontade; finalmente, no que diz respeito à alma e o corpo juntos, temos somente a noção de sua união, da qual dependem nossas noções do poder que a alma tem para mover o corpo, e do poder que o corpo tem para atuar sobre a alma e causar suas sensações e paixões" (DESCARTES apud COTTINGHAM, 1997, p. 144)³¹.

Para Descartes somos uma mente incorpórea que habita um corpo, mas que é totalmente separada e diferenciada substancialmente dele. Porém paradoxalmente Descartes afirmou que o corpo afeta a mente e que a mente afeta o corpo fazendo-o mover-se, e que tal relação causal entre mente e corpo era conhecida pela experiência humana. Porém não explicou claramente como se processa essa união de substâncias diferentes. Para Descartes, a percepção refere-se a uma consciência mental, intelectual; quando claramente percebemos algo, ele é verdadeiro; o eu pensante é totalmente independente da sensação e ela não é essencial ao *res cogitans*.

Na fenomenologia de Merleau-Ponty a percepção, tema privilegiado de sua investigação e à qual atribue a primazia do acesso ao ser, é o campo onde mais se revela a ineficácia das concepções empiristas e racionalistas. Na concepção filosófica (e científica) tradicional, o mundo externo imprime sobre nossos sentidos passivos as sensações também passivas e que são só biológicas, a partir das quais formamos percepções, entendidas como representações mentais, como reproduções dessa realidade externa que permanece inalterada em sua exterioridade. Em tal concepção dualista, sensação e percepção estão separadas, ligadas apenas pela relação causal entre estímulo e resposta (NÓBREGA, 2008, p. 141). Para Merleau-Ponty, o corpo-existencial perceptivo é mais complexo que isso; ele não se adapta ao meio através da resposta neural aos estímulos, mas percebe criativamente, numa relação circular, não causal, entre ocorrências internas e o externas.

Pois, vista do interior, a percepção não deve nada àquilo que nós sabemos de outro modo sobre o mundo, sobre os estímulos tais como a física os descreve e sobre os órgãos dos sentidos tais como a biologia os descreve. Em primeiro lugar, ela não se apresenta como um acontecimento no mundo ao qual se possa aplicar, por exemplo, a categoria de causalidade, mas a cada momento como uma re-criação ou uma re-constituição do mundo (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 279).

A revisão feita por Merleau-Ponty relativa ao entendimento da ciência tradicional sobre o caráter aferente e eferente das fibras nervosas vai de encontro à concepção cartesiana, pois aponta para uma circularidade entre os dois sistemas. Do ponto de vista tradicional, entende-se que as fibras aferentes conduzem o estímulo vindo dos órgãos dos sentidos para o sistema nervoso central, onde então as fibras eferentes fazem o processamento dessas informações e engendram uma resposta motora a esse estímulo. Do ponto de vista contemporâneo, os receptores dos órgãos dos sentidos

³¹ O texto é parte da correspondência de Descartes com a princesa Elizabeth da Boêmia, sobre questões relacionadas à ética e à psicologia. Essa carta específica tem data de 21 de maio de 1643.

também se comunicam diretamente com as fibras eferentes e essas interferem nas células receptoras e na percepção. Os movimentos alteram o sistema aferente, que solicita novos movimentos, gerando novas possibilidades de resposta. A percepção não é apenas um detalhamento de informações que ocorre linearmente de fora para dentro mas que se realiza também internamente, evidenciando um processo circular, um sistema autopoietico. A percepção não é resultado da ação de alguns órgãos; é fruto da ação e do movimento e de uma articulação de todos os sentidos humanos, numa unidade de processos sensório-motores, que funcionam de maneira complementar e integrada, em uma verdadeira fé perceptiva ou intenção *incorporada*.

Merleau-Ponty investigou o movimento e como este demonstra a inseparabilidade do corpo e da mente. Não precisamos pensar que temos duas pernas para nos movermos; estamos/somos sempre com nosso corpo. "Por meio do movimento, o corpo nos situa no mundo, nos posiciona em relação às coisas, permite que as conheçamos por diferentes ângulos e revela que a visão se dá por perspectivas" (REIS, 2011, p. 40). O movimento, em intrínseca unidade com os órgãos sensoriais, é fundamental na percepção: "... a visão depende do movimento. Só se vê o que se olha. Que seria a visão sem nenhum movimento dos olhos, e como esse movimento não confundiria as coisas se ele próprio fosse reflexo ou cego, se não tivesse suas antenas, sua clarividência, se a visão não se antecipasse nele?" (MERLEAU-PONTY, 2013, p. 19). O movimento de um jogador em campo, por exemplo, reflete como ocorre nossa ação no mundo: o jogador está ciente das regras que envolvem o espaço do jogo, porém sua ação está sendo constantemente modificada em função de seu movimento e posicionamento nesse espaço, o que lhe oferece múltiplas possibilidades de jogadas, aprendidas por imitação exercitada no prática. Jogador e campo tendem a se confundir, o espaço é expressivo e simbólico na experiência *incorporada* fenomenal; os movimentos não são motivados por um pensamento, mas por uma intencionalidade sem intenção, uma busca de equilíbrio com o ambiente em que estamos imersos e suas demandas.

Dizendo que essa intencionalidade não é um pensamento, queremos dizer que ela não se efetua na transparência de uma consciência, e que ela toma por adquirido todo o saber latente que meu corpo tem de si mesmo. Apoiada na unidade pré-lógica do esquema corporal, a síntese perceptiva não possui o segredo do objeto, assim como o do corpo próprio, e é por isso que o objeto percebido se oferece sempre como transcendente, é por isso que a síntese parece fazer-se no próprio objeto, no mundo, e não neste ponto metafísico que é o sujeito pensante, é nisso que a síntese perceptiva se distingue da síntese intelectual (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 312)

Os movimentos corporais não exigem esforço consciente ou uma análise de cada sequência de movimentos que precisamos executar para concretizar uma ação; o corpo realiza movimentos que

se aprimoram via repetição e imitação, até que o aprendizado ocorra, novos significados sejam construídos e retidos, evidenciando uma inteligência corporal que atua a partir do hábito e de maneira pré-reflexiva, no sentido de busca de um equilíbrio. O corpo, porém, não faz movimentos idênticos, há sempre micro-processos de reorganização sensório-motora ocorrendo na relação com o ambiente, possibilitando novos aprendizados. Merleau-Ponty propôs como exemplo o ato de dirigir um carro, que ilustra bem como isso ocorre: um motorista experiente não precisa pensar em cada um dos movimentos necessários para fazer manobras, fazer o veículo andar, parar, frear, trocar marchas; dirigimos um carro utilizando uma inteligência pré-reflexiva, corporal; o carro praticamente se torna uma parte de nosso corpo, da nossa sensibilidade. "Em vez de pensar sobre o carro, é mais preciso dizer que pensamos do ponto de vista do carro, e conseqüentemente percebemos nosso ambiente de um modo diferente". (CROSSLEY apud REYNOLDS, 2015). E resolvemos todos os diversos problemas que se colocam não através de uma inteligência sem corpo, mas através do gesto, numa coincidência entre sentir, mover e compreender.

Merleau-Ponty afirmou que "Sabe-se há muito tempo que existe um 'acompanhamento motor' das sensações, que os estímulos desencadeiam 'movimentos nascentes' que se associam à sensação ou à qualidade e formam um halo em torno dela, que o 'lado perceptivo' e o 'lado motor' do comportamento se comunicam" (1999, p. 283). Percebemos diferentes aspectos de um objeto, de acordo com a posição de nosso corpo em relação a ele. Os objetos nos convidam ao gesto, e várias possibilidades de ação e percepção se apresentam, "sugeridas" por eles. "Assim, um sensível que vai ser sentido apresenta ao meu corpo uma espécie de problema confuso. É preciso que eu encontre a atitude que vai lhe dar o meio de determinar-se e de tornar-se azul, é preciso que eu encontre a resposta a uma questão mal formulada" (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 289). A ação, que pressupõe a atividade motora, é inseparável da percepção, na medida em que o sujeito é situado, envolvido em um contexto experiencial, não é um observador abstrato de uma realidade separada dele. "Mover-se é uma forma de sair de si para ser-com, abrindo-se à alteridade" (REIS, 2011, p. 41).

Os significados culturais que envolvem o objeto também integram e compõem a experiência perceptiva, que se caracteriza por uma receptividade criativa, embebida no tempo e no espaço, na história, nas relações sociais e afetivas. Isso justifica o fato de nós, seres humanos, formarmos juízos diferentes sobre o mesmo objeto e percebermos de forma diferenciada a relação figura-fundo, conforme evidenciou a abordagem gestáltica:

Uma nova maneira de compreender a percepção é oferecida pela Gestalt. Segundo essa teoria, a percepção é compreendida através da noção de campo, não existindo sensações elementares, nem objetos isolados. Dessa forma, a percepção não é o conhecimento exaustivo e total do objeto, mas uma interpretação sempre provisória e incompleta (NÓBREGA, 2008, p. 141).

Porém, esse caráter ambíguo e paradoxal da relação objetividade-subjetividade pode equivocadamente conduzir a uma interpretação da percepção como totalmente instável. Nesse sentido, Merleau-Ponty esclarece o fenômeno que denominou de habitualidade: o corpo, na sua ação no ambiente que é social e cultural também, aprende a perceber primeiramente por imitação, produzindo esquemas e formando hábitos, construindo assim um equilíbrio que confere às percepções uma estabilidade relativa. "Por referência à atividade *incorporada*, Merleau-Ponty deixa claro que nossas ações, e as percepções envolvidas nessas ações, são em grande parte habituais; aprendidas por imitação, e em correspondência com o ambiente e uma comunidade" (REYNOLDS, 2015. Tradução nossa)³². Essa competência da habitualidade, porém, não é uma repetição mecânica; é um modo de ser flexível, que se transforma continuamente na ação sensório-motora, uma habilidade de ação e reação, a manifestação de uma inteligência *incorporada*.

Em seus últimos trabalhos, Merleau-Ponty cria o conceito de quiasma, que se refere ao fenômeno da não-dicotomia entre o ato de perceber e o objeto percebido, entre interno e externo. A partir daí abandona o termo *percepção* por entender que ele ainda subentende uma ruptura entre o visível e o invisível e uma descontinuidade na experiência. (REYNOLDS, 2015). Em função dessa não-separação entre objetividade e subjetividade, é possível investigar o sujeito que percebe a partir do que é percebido. O conceito de quiasma é bem ilustrado por Merleau-Ponty com a imagem da mão esquerda tocando a mão direita; se quisermos sentir com a mão direita o toque da mão esquerda sobre ela, já nesse momento a mão esquerda cessa de tocar a mão direita, e será o próprio objeto sentido. Conforme Nóbrega (2008, p. 145), para Merleau-Ponty "a percepção é uma porta aberta a vários horizontes; porém, é uma porta giratória, de modo que, quando uma face se mostra, a outra se torna invisível. Cada sentido se exerce em nome das demais possibilidades". Não podemos tocar e ser tocados ao mesmo tempo - ambas as mãos são sujeito e objeto da percepção, tocam e são tocadas, em constante reversibilidade de funções, que não se opõem, mas que se alternam em constante oscilação.

Qualquer distinção absoluta entre estar no mundo como o que toca, e estar no mundo como o

³²Through reference to embodied activity, Merleau-Ponty makes it clear that our actions, and the perceptions involved in those actions, are largely habitual; learnt through imitation, and responsiveness within an environment and to a community. (Reynolds, 2015)

que é tocado, priva o fenômeno existencial de sua verdadeira complexidade. Nossa subjetividade *incorporada* nunca está localizada puramente nem em nossa tangibilidade e nem em nossa capacidade de tocar, mas no entrecruzamento desses dois aspectos, ou onde as duas linhas do quiasma se cruzam. O quiasma então é simplesmente uma imagem para descrever como essa sobreposição e invasão pode acontecer entre um par que todavia conserva uma divergência, no aspecto de que obviamente tocante e tocado nunca são exatamente a mesma coisa (REYNOLDS, 2015. Grifo e tradução nossa).³³

Essa reversibilidade do corpo, observada por Merleau-Ponty, é característica da percepção e da sensibilidade humanas e da nossa condição de seres *incorporados* e temporalmente condicionados. Ele reconhece a ocorrência de uma abertura, uma diferença entre o que percebe e o que é percebido e entende-a como condição básica para a existência da subjetividade humana. Para ele, "O enigma consiste em meu corpo ser ao mesmo tempo vidente e visível. Ele, que olha todas as coisas, pode também se olhar, e reconhecer no que vê então o 'outro lado' do seu poder vidente. Ele se vê vidente, ele se toca tocante, é visível e sensível para si mesmo" (MERLEAU-PONTY, 2013, p. 19). Ao invés de reforçar uma ontologia dualista, esta diferença entre senciente e sensível não é uma oposição, mas sim o locus da intrínseca relação entre mente e corpo, da constante reversibilidade, invasão e sobreposição das duas funções. Essa idéia da reversibilidade é, na visão merleau-pontyana, extensiva a todos os tipos de dualismos; assim, o mundo nos modifica e nós modificamos o mundo; não existe a total determinação nem a total liberdade, pois o sujeito e o mundo estão sempre quiasmaticamente interligados e se influenciando mutuamente.

Para Merleau-Ponty, ao falarmos da existência humana, a esvaziamos da experiência vivida. Nossa existência *incorporada* é condicionada por uma divergência temporal; quando refletimos sobre a experiência, esta já está no passado. Existe uma diferença entre o ato de falar (ou pensar) e o aquilo sobre que se fala (ou se pensa). O ser humano é inescrutável e isso é uma característica do ser; e toda busca pela essência, pela verdade, pela fusão do pensamento com a existência é impossível. Somente um pensamento que admita a ambiguidade, a pluralidade de relações, que entenda que todo pensamento é uma idealização e que o ser humano não é feito de idealizações, que os significados só existem em forma de tendências, pode se aproximar das possibilidades de verdades, desde que ele próprio esteja atento a não instituir-se como a própria realização da verdade (REYNOLDS, 2015).

³³ Any absolute distinction between being in the world as touching, and being in the world as touched, deprives the existential phenomena of their true complexity. Our embodied subjectivity is never located purely in either our tangibility or in our touching, but in the intertwining of these two aspects, or where the two lines of a chiasm intersect with one another. The chiasm then, is simply an image to describe how this overlapping and encroachment can take place between a pair that nevertheless retains a divergence, in that touching and touched are obviously never exactly the same thing. (REYNOLDS, 2015)

Descartes e Merleau-Ponty foram homens do seu tempo. A perspectiva cartesiana, desenvolvida no renascimento, representou um grande avanço em relação às concepções teocentristas dominantes na Idade Média. Seu método científico alavancou um grande desenvolvimento das ciências naturais que fundamentaram a criação de tecnologias que vem transformando profundamente o mundo e a humanidade ao longo dos séculos. Entretanto, a generalização da aplicação de suas concepções como verdades absolutas para todas as dimensões da vida humana vem trazendo como consequência visões de mundo especializadas ao ponto de perderem a conexão com o todo. O pensamento dicotômico cartesiano é ainda profundamente enraizado no mundo contemporâneo. Manifesta-se num nível macro na pretensão humana de domínio da natureza, vista como algo separado do homem, que com ela pretende estabelecer relações meramente de controle, perdendo de vista as interrelações entre tudo que existe e cuja desconsideração resulta em desequilíbrios que afetam inexoravelmente a todos os seres. Daí a parcela das alterações climáticas provocadas diretamente pela ação humana, a perspectiva de esgotamento de recursos pelo consumo insustentável, a opressão humana sobre todas as demais espécies que habitam o planeta. Num nível micro, o dualismo mente-corpo caracteriza-se como uma separação ontológica, manifesta-se numa experiência empobrecida em todos os níveis, na medida em que nos pretendemos ausentes da experiência, que ao invés de ser vivida é entendida como observada, estudada à distância por uma mente ausente da ação *incorporada* humana.

A educação reflete as concepções dualistas ao propor um ensino afastado da experiência *incorporada*, onde a ação, o movimento e as sensações não tem lugar; ao submeter o corpo a um controle espacial, temporal e gestual; ao entender o corpo como mera ferramenta a ser dominada para atingir determinado fim; ao desconsiderar o papel da emoção e da sensibilidade na experiência humana; ao supervalorizar o conhecimento quantificável em detrimento dos aspectos sensíveis e qualitativos; ao dividir o conhecimento em conteúdos especializados, estanques e sem integração; ao estimular repetições sem variações; ao privilegiar abordagens intelectualistas de transmissão de conceitos prontos, absolutos; ao organizar os conteúdos separados em partes que vão do simples ao complexo, do particular ao geral; ao cristalizar uma concepção de experiência onde o ser e o mundo não estão em pleno processo de correlação e de mútua transformação. Essa educação não se presta à solução de problemas do mundo contemporâneo, pautado pela complexidade, especialmente quando pensamos na educação voltada à formação de artistas. É ainda mais evidente sua

inadequação quando pensamos na formação de artistas da dança cuja obra de arte acontece no e pelo corpo.

Merleau-Ponty, partindo da fenomenologia de Edmund Husserl que, ao desenvolver a ideia de experiência busca chegar à verdadeira subjetividade, questiona o pensamento husserliano enfatizando a incompletude da subjetividade e a impossibilidade de uma completa redução dos fenômenos à sua essência. Busca recuperar a ambiguidade e a complexidade da dimensão pré-lógica da experiência e seu papel na cognição, que se dá na ação *incorporada* do corpo-vivido no mundo. No próximo capítulo buscaremos entender como o pensamento da fenomenologia merleau-pontyana inspirou a vertente enacionista da ciência cognitiva e suas contribuições para o entendimento da cognição em geral e musical em particular.

CAPÍTULO III

CIÊNCIA COGNITIVA, ENAÇÃO E EXPERIÊNCIA MUSICAL

III.1. A ciência cognitiva e suas diferentes abordagens

A concepção merleau-pontyana de percepção, que abordamos no capítulo anterior, foi inspiração fundamental na construção do paradigma da mente *incorporada*, próprio da vertente enacionista da ciência cognitiva, que desenvolve um entendimento sobre cognição relacionando conhecimento e experiência como ação *incorporada* no mundo (*embodied action* ou *enaction*)³⁴. Essa concepção foi desenvolvida na obra de Varela, F.; Rosch, E.; Thompson, E.³⁵ (1991 - primeira edição) e vinha sendo gestada desde os anos 1970 nas pesquisas de Gibson, J. J. (*Affordance Theory*)³⁶; Rosch, E. e Lloyd, B. B.³⁷ (1978) sobre cognição e categorização; Lakoff, G. e Johnson, M.³⁸ (1980) sobre metáforas. A partir desses trabalhos a concepção merleau-pontyana da percepção encontra eco numa nova compreensão sobre o sistema nervoso e em abordagens da neurociência, da psicologia³⁹, da linguística, da filosofia da mente e da antropologia, que concebem o corpo em suas interações complexas e dinâmicas com o meio ambiente, a cultura e as relações sociais. Nessa ótica, o sistema nervoso é uma parte do corpo especializada em algumas funções mentais, porém sua grande plasticidade não restringe essas funções a apenas um lugar específico do cérebro, contrariando teorias localizacionistas e computacionais que entendem que a mente (software) está no cérebro (hardware).

³⁴ A palavra inglesa *embodiment* traduz-se no português como “incorporação”, que não caracteriza claramente o sentido aqui pretendido, daí a razão do termo *incorporada* estar sendo utilizado neste trabalho sempre em itálico. A palavra *Enaction* não existe em português e é traduzida por neologismos como Enação, Enacionismo, Enativismo ou Atuacionismo; seu significado está mais próximo de atuação, uma ação voluntária, premeditada e em processo, semelhante a uma atuação de atores em performance.

³⁵ VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. *The Embodied Mind: cognitive science and human experience*. Cambridge: Mit Press, 1991.

³⁶ *Affordances* (palavra inglesa sem tradução em português) são as possibilidades de interação que os nossos recursos sensorio-motores reconhecem, a partir do que nos é "sugerido" pelos objetos, em nossa ação *incorporada* no mundo.

³⁷ ROSCH, E.; LLOYD, B. B. (Eds.) *Cognition and categorization*. Hillsdale: Erlbaum, 1978.

³⁸ JOHNSON, M.; LAKOFF, G. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

³⁹ SLOBODA (2008, p. 315) ressalta a posição da psicologia cognitiva como articuladora entre as visões da psicologia fisiológica (que tenta explicar o comportamento como produto do funcionamento do cérebro, sistema nervoso e genética) e da psicologia social (que vê o ser humano apenas em relação às convenções sociais e culturais).

A primeira geração da ciência cognitiva, caracterizada por entender a cognição como representação mental de uma realidade independente do ser cognoscente, pode ser dividida em dois momentos: o primeiro, conhecido como Cognitivismo, remonta aos anos 1950 e descreveu a cognição metaforicamente de forma computacional; os processos cognitivos seriam como *softwares* que funcionam independentemente do *hardware* cerebral e da experiência humana. É a vertente da ciência cognitiva que recebeu maior apoio de instituições, maior divulgação em publicações científicas, "tecnologia aplicada e preocupações comerciais de âmbito internacional", conforme informam Varela, Thompson e Rosch (2001, p. 31), explicando que "Fazemos referência ao Cognitivismo como sendo o centro ou o núcleo da ciência cognitiva uma vez que domina a investigação a um tal ponto que muitas vezes é tomado como sendo simplesmente a própria ciência cognitiva". Sobre essa concepção, explicam que:

Uma computação é uma operação executada com base em símbolos, isto é, elementos que *representam* aquilo que se pretende. [...] a cognição [na perspectiva cognitivista] é uma *representação mental*: a mente é definida como operando em termos de manipulação de símbolos que representam características do mundo ou representam o mundo como sendo de um determinado modo. De acordo com essa hipótese cognitivista, o estudo da cognição como representação mental fornece o domínio específico da ciência cognitiva, um domínio que é supostamente independente da neurobiologia, por um lado, e da sociologia e da antropologia, por outro (VARELA, THOMPSON, ROSCH; 2001, p. 30. Grifos dos autores).

O segundo momento da geração representacionista da ciência cognitiva é o Conexionismo, que surge cerca de 20 anos mais tarde e é fruto do desenvolvimento de pesquisas sobre os sistemas neurais e neuronais; diferentemente do Cognitivismo, o Conexionismo entende que as tarefas cognitivas "aparentam ser executadas de uma melhor forma por sistemas constituídos por muitos componentes simples [como os neurônios], os quais, quando ligados por regras apropriadas, dão origem ao comportamento global correspondente à tarefa desejada" (VARELA, THOMPSON, ROSCH; 2001, p. 31, grifo meu). Essas redes de componentes simples interagem de maneira dinâmica e complexa, diferentemente da ideia cognitivista de um processamento localizado de símbolos.

As abordagens cognitivista (computacional) e conexionista da ciência cognitiva pressupõem, como em Descartes, a razão como abstrata e independente do corpo, o mundo como dado e a cognição como representação, independente da ação do ser cognoscente. É interessante observar que, para Varela, Thompson e Rosch (2001), não é por obra do pensamento de Descartes que o dualismo, que remonta ao platonismo, se fortaleceu e influenciou profundamente o pensamento e a vida no ocidente até hoje; os autores evidenciam que "é devido ao fato de a nossa cultura ter sido cerceada de sua vida corpórea que o problema mente-corpo se tornou um tópico central para a

reflexão abstrata. O dualismo cartesiano não é tanto uma solução que compete, mas antes a formulação deste problema" (p. 57). Embora a relação da mente com a atividade cerebral seja hoje fato comumente aceito, ainda subsiste a perspectiva que separa o cérebro do corpo e opõe mente-cérebro ao resto do corpo. A concepção de corpo implícita no pensamento enativista vai na contramão do dualismo mente-corpo:

Portanto, a segunda geração da ciência cognitiva difere da primeira, não apenas pela sua recusa do funcionamento computacional, mas também na real concepção do seu tema, a cognição humana. Ao invés de processos mentais, que podem ser descritos em termos formais da lógica, os processos cognitivos são considerados à luz de suas intrínsecas ligações com a ação do corpo, e a experiência sensório-motora (GARBARINI, ADENZATO; 2004, p.101. Tradução nossa).⁴⁰

Considerado por Lakoff e Johnson como constituindo a segunda geração da ciência cognitiva (apud GARBARINI, ADENZATO; 2004), o paradigma da mente *incorporada* próprio do Enativismo não só re-liga mente-cérebro com o resto do corpo, como coloca o corpo como agente dos processos mentais e enfatiza a indissolúvel interação entre mente-corpo, pensamento-ação, razão-aparato sensoriomotor; o que conhecemos não é a representação de um mundo externo independente da nossa atuação. Para o Enativismo, ação e percepção estão intrinsecamente ligadas e evoluíram juntas; o corpo é uma estrutura simultaneamente física e experiencial, é experiência viva, não objeto nem coisa. Só pode ser conhecido ao ser vivido; está no mundo mas é acesso às coisas e a si mesmo. Integra a totalidade do ser humano - não "temos" um corpo mas "somos" um corpo e ele é o primeiro momento da experiência humana.

Essa concepção não implica a negação da realidade objetiva do corpo ou sua redução a espírito ou representação; ao contrário, enfatiza a objetividade da esfera de fenômenos em que o corpo consiste e que são possibilidades de experiência. Antes de ser um ser que conhece, o sujeito é um ser que vive e sente. Nogueira (2009) explica que na ótica enativista ocorre um alargamento do termo 'experiência',

que passa a ser entendido num sentido que inclui as dimensões perceptivas, motoras, emocionais, históricas, sociais e lingüísticas: tudo aquilo que nos faz humanos. Ou seja, o corpo humano é pleno de cultura, pois todos os aspectos da experiência *incorporada* são constituídos por processos culturais (p. 4, grifo nosso).

A cognição é fruto das experiências desenvolvidas por um corpo com habilidades sensório-motoras específicas e que está imerso e em relação com um contexto biológico, psicológico e cultural. Na

⁴⁰ Therefore, second generation cognitive science differs from the first, not only in its refusal of computational functionalism, but also in the actual conception of its subject, human cognition. Instead of abstract mental processes, which are describable in formal terms of logic, cognitive processes are considered in light of their intrinsic ties to the body's action, and sensorimotor experience (GARBARINI, ADENZATO; 2004, p. 101).

concepção enativista o mundo nem está dado e nem é uma representação na mente humana; não existe observador desencarnado; o corpo muda no imediatismo da experiência; não há antagonismos entre biológico e cultural, corpo e ambiente, dentro e fora. Os esquemas sensório-motores da experiência corporal são responsáveis pela nossa percepção e pela forma como nos relacionamos e compreendemos um mundo onde o indivíduo é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto (GREINER, 2005, p. 44). O corpo não é o recipiente da mente, mas sim o corpo todo é a mente.

Refletindo a respeito das origens filosóficas da ideia de representação, Varela, Thompson e Rosch (2001) referem-se à clássica oposição entre realismo e idealismo e ressaltam que tanto o realista (para quem a mente é o espelho do mundo), quanto o idealista (para quem o mundo é o reflexo de nossas representações sobre ele), buscam encontrar um fundamento absoluto do conhecimento, numa "ansiedade cartesiana":

Este sentimento de ansiedade surge do anseio por um fundamento absoluto [...] A busca de um fundamento pode apresentar-se de muitas formas, mas, atendendo à lógica básica do representacionismo, a tendência é para procurar quer um fundamento externo no mundo, ou um fundamento interno na mente. Tratando a mente e o mundo como pólos opostos subjectivos e objectivos, a ansiedade cartesiana oscila interminavelmente entre os dois em busca de um fundamento (p. 189).

Entendendo, a partir da ótica da fenomenologia, que o Enativismo propõe uma "via intermédia" a essa questão, os autores enfatizam que a experiência cotidiana e o senso comum nos revelam a ausência de um fundamento onde o conhecimento possa se basear:

Na realidade, o mundo é mais como um pano de fundo - um cenário e um campo para toda a nossa experiência, mas que não pode ser encontrado isolado da nossa estrutura, comportamento e cognição. Por este motivo, aquilo que dizemos sobre o mundo diz-nos tanto sobre nós próprios como sobre o mundo (p. 190).

Nos relacionamos com uma realidade que não é fixa, que muda constantemente em função de nossa ação sobre ela e que nos transforma nesse processo de negociação e adaptação contínuo, onde "a ausência de fundamento é a própria condição para o mundo da experiência humana ricamente texturado e interdependente" (p. 193).

III.2. Enação, cognição e percepção

A cognição é um divisor de águas no contexto das concepções sobre a relação mente-corpo, pois investigá-la significa pesquisar sobre como o ser humano se relaciona com o mundo, como o apreende e compreende, em suma, como o percebe. Integrando óticas representacionistas, a teoria das sensações "puras" professada pela psicologia experimental e criticada pelos gestaltistas e fenomenologistas traz em sua base uma dicotomia entre fisiológico e psicológico; o primeiro, constituído pelo estímulo sensorial propriamente dito, não nos informaria nada sobre o mundo; a percepção só se realizaria pela intervenção de um nível superior, o psicológico ou mental (PAREJO, 2001). Para o Enativismo, perceber não é construir representações interiores; é algo que fazemos e não que acontece dentro de nós ou conosco. É atividade corporal complexa e interação direta com o mundo, indissoluvelmente ligada ao movimento, conforme pensou Merleau-Ponty, corroborado pelas pesquisas neurocientíficas a respeito dos sistemas aferente e eferente. Perceber envolve nosso corpo, a consciência do que ele pode fazer e de como as nossas ações alteram nosso acesso perceptivo ao mundo. O filósofo Joel Krueger (2009) identifica dois tipos de Enativismo: o Enativismo cognitivo de Varela e outros, como uma visão geral da mente e da cognição; e o Enativismo da percepção, de Alva Noë, sobre a consciência perceptiva e a subjetividade.

Krueger (2009) aborda como a 'teoria dos acessos' de Noë investiga o caráter (como) e o conteúdo (o que) das nossas experiências perceptivas. Noë (apud KRUEGER, 2009) refere-se ao fato de que, quando vemos um tomate vermelho, percebemos o tomate todo, não apenas a parte frontal visível a nós. Isso que não é efetivamente visto está presente na nossa experiência anterior de manipulação/interação de objetos tridimensionais; são características fenomenicamente dadas, mesmo sem ser diretamente percebidas. Tamanho, forma, cor, localização no espaço, nunca são aspectos completamente dados à nossa visão; nossa experiência com eles vai além do que é meramente visto. As experiências perceptivas são mediadas pelo aparelho sensório-motor e pelo conhecimento prático de como explorar essas habilidades sensório-motoras em nossa percepção ativa; e aqui podemos identificar a ideia de habitualidade desenvolvida por Merleau-Ponty e o papel da cultura em nossa ação no mundo.

Para Merleau-Ponty, que voltou-se profundamente à pesquisa da percepção, cognição e percepção são a mesma coisa e a principal janela de acesso ao ser. Demonstrou a inseparabilidade

da percepção e da ação motora e alertou para o fato da percepção não estar relacionada com sentidos específicos e separados, mas sim com um fenômeno sensorial global, numa reversibilidade onde os sentidos se comunicam entre si, alargando-se as possibilidades perceptivas.

Os sentidos comunicam-se entre si e abrem-se à estrutura da coisa. Vemos a rigidez e a fragilidade do vidro e, quando ele se quebra com um som cristalino, este som é trazido pelo vidro visível. Vemos a elasticidade do aço, a maleabilidade do aço incandescente, a dureza da lâmina em uma plaina, a moleza das aparas. A forma dos objetos não é seu contorno geométrico: ela tem uma certa relação com sua natureza própria e fala a todos os nossos sentidos ao mesmo tempo em que fala à visão (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 308).

Nóbrega reafirma a ideia de reversibilidade, entendendo que ela "[...] diz respeito à comunicação entre os diferentes sentidos, como a apalpação pelo olhar, o tato como visão pelas mãos, sempre relacionada à motricidade, a essa capacidade de se pôr em movimento" (2008, p. 145).

Seguindo a mesma linha fenomenológica o compositor e pesquisador Murray Schaefer (Canadá, 1933), pioneiro na investigação da paisagem sonora e suas relações com o humano e o ambiental, o social, o político e o estético, comprometido com uma afinação do mundo, alerta para a fragmentação da experiência pela separação dos sentidos:

Separamos os sentidos para desenvolver acuidades específicas e uma apreciação disciplinada. A música é uma coleção de elegantes eventos acústicos, e seu estudo é útil e desejável, como meio de cultivar a capacidade auditiva. Mas uma total e prolongada separação dos sentidos resulta em fragmentação da experiência. Perpetuar esse estado de coisas pela vida a fora pode não ser saudável. Gostaria que considerássemos mais uma vez a possibilidade de síntese das artes (SCHAEFER, 1991, p. 291).

O psicólogo americano Gibson, J. (1904-1979) desenvolveu uma perspectiva ecológica sobre a percepção visual. Seu conceito de *affordances*, cunhado em 1979, foi importante na construção da abordagem enativista posterior, pois reforça a ideia de que é na interação entre a ação humana *incorporada* e o meio que se dá a cognição (GARBARINI, ADENZATO, 2004). Por *affordances* entendem-se as possibilidades de interação que os objetos ou seres presentes no meio oferecem ao organismo, que as reconhece e interage com elas de acordo com suas condições sensório-motoras específicas. Gibson afirmou a estreita simbiose entre ação e percepção, enfatizando que nos movemos porque percebemos, mas também percebemos porque nos movemos.

Garbarini e Adenzato (2004) evidenciaram que novos instrumentos de pesquisa em neurociências vieram confirmar e ampliar a ideia de *affordances* de Gibson, demonstrando a simbiose entre ação e percepção ao nível neural, ao identificar a existência dos neurônios canônicos e espelho, com propriedades visuais e motoras, no córtex premotor de primatas, incluindo os humanos; são ativados tanto em ações motoras quanto de pura observação. Neurônios canônicos ativados em ações de prensão com a mão inteira o são também na mera visualização de objetos grandes, possíveis de serem agarrados dessa forma; neurônios ativados em situação de uma prensão mais fina e precisa ativam-se também na visualização de pequenos objetos, que apresentam essa mesma

affordance. Ao observar um objeto com essas possibilidades relacionais, esses neurônios são ativados, simulando a interação real, como se ela estivesse ocorrendo, evidenciando um mecanismo onde a forma do objeto e sua função são percebidos simultaneamente pelo observador. Neurônios espelho, por sua vez, são ativados tanto na execução de ações sobre um objeto com as mãos e a boca (agarrar, segurar, manipular, soltar) quanto na mera observação dessas ações sendo executadas ou de outras ações com objetivo similar. Eles também são ativados simplesmente na presença de sons produzidos por essas as ações e que as evocam, evidenciando que representam o conceito ou significado da ação. Ações intransitivas que não envolvem um objeto (tipo mexer o corpo, abanar as mãos) não os ativam.

Essas descobertas vêm revolucionar o paradigma dualista que separa sensações mentais de movimentos físicos e que classifica impulsos nervosos em sensoriais (entrada) e motores (saída). Vêm também ampliar a teoria das *affordances* de Gibson, oferecendo elementos para o entendimento de como se processa o controle das ações no sistema de interação entre organismo e ambiente. E introduz a ideia de um esquema de simulação neuronal de uma potencial interação no ato da percepção de um objeto, o que nos possibilita identificar as *affordances* que ele nos oferece. Não há separação nem contiguidade entre percepção e ação - a mera observação/percepção de um objeto evidencia ao organismo, via simulação, as possibilidades de interação com ele e especifica o programa motor apropriado para isso.

Garbarini e Adenzato (2004) ressaltam que, embora relacionadas, a teoria de Gibson e a pesquisa dos neurônios canônicos e espelho se situam em campos filosóficos distintos. Gibson considera que as *affordances* são intrínsecas ao objeto e oferecidas diretamente ao observador e assim coloca-se no campo do realismo direto, que pressupõe a existência de um mundo externo independente da ação do observador. Já na perspectiva evidenciada na pesquisa em questão, a representação do objeto é integrada à simulação da ação, portanto as *affordances* não são dadas mas resultam da interação (simulada) do organismo com o objeto, caracterizando uma abordagem filosófica cunhada por Lakoff e Johnson como realismo *incorporado*. Nela, os conceitos não refletem um mundo objetivo dado, mas são construídos pelo sistema sensório-motor, que, ao possibilitar a ação do organismo no ambiente, vincula conceitos e ambiente em estreita inter-relação.

O conhecimento advindo das pesquisas sobre os neurônios canônicos e espelho vem corroborar o pensamento de estudiosos como Maxine Sheets-Johnstone, Alva Noë, Joel Krueger e

Marcos Nogueira, que enfatizam o envolvimento do corpo na experiência da apreciação artística, entendendo-a como um processo onde o público tem papel ativo e criativo. Quando apreciamos arte, nosso aparato sensório-motor modela essa experiência segundo suas próprias contingências e especificidades, as quais nos possibilitam identificar nos objetos artísticos *affordances* com as quais interagimos. Essa atividade envolve não apenas nosso corpo mas também a consciência do que nosso corpo pode fazer e como esses feitos alteram nosso acesso perceptivo ao mundo.

III.3. Mecanismos cognitivos

Conforme o paradigma da mente *incorporada*, as operações mentais - estruturas imaginativas, de entendimento, estruturas conceituais de sentido, inferências e linguagem - têm origem no corpo e nas ações inconscientes do sistema sensório-motor. Vários mecanismos cognitivos participam desse processo, entre eles a categorização, a esquematização e a projeção metafórica.

A categorização, uma das capacidades imaginativas inatas, assim como a esquematização e a projeção metafórica, é um processo cognitivo básico e constante, majoritariamente inconsciente. As categorias são mutáveis e aprendidas por nossos corpos em nossa experiência com o mundo (NOGUEIRA, 2009); são mecanismos cognitivos que organizam nossa percepção do mundo a partir de semelhanças entre propriedades de objetos, aprendidas em nossa interação com eles. A categorização tem importante papel adaptativo, proporciona economia cognitiva e de memória, pois um menor esforço é demandado para diferenciar os múltiplos estímulos do meio. O mundo é percebido por nós como uma estrutura organizada e não como um conjunto de objetos sem relação entre si. A informação que captamos do meio é organizada em função de suas características perceptivas e funcionais. Os conceitos nos possibilitam distinguir e aplicar categorias e não pertencem ao mundo físico. Eleanor Rosch, pesquisadora nas áreas da psicologia cognitiva, cognição e linguística, identificou nos anos 1970 o mecanismo cognitivo de organização de conceitos em categorias (GARBARINI, ADENZATO, 2004).

Contrariando o realismo direto de Gibson, Rosch entende que o caráter estruturado do mundo externo não é intrínseco a ele mas sim construído pelo nosso organismo via mecanismos perceptivos e motores, que possibilitam a identificação de formas de interação com o mundo em

função de nossas necessidades funcionais que, para nós humanos, são também culturais e sociais além de biológicas (GARBARINI, ADENZATO, 2004). A descoberta dos neurônios canônicos e espelho vem reforçar as conclusões de Rosch e apoiar o paradigma enativista dentro das ciências cognitivas. Podemos definir o nível básico de categorização como fruto do processo de simulação, em nível neuronal, das possibilidades de programações motoras de um organismo frente a um estímulo do meio. Os neurônios canônicos informam que os objetos são categorizados segundo as possibilidades de interação que oferecem e os neurônios espelho informam que ações são categorizadas segundo o propósito pretendido. Isso nos traz vantagens adaptativas como o estabelecimento de relações funcionais com o meio e de empatia com os outros seres. A ideia de representação mental ou simbólica como uma duplicação da realidade externa dá lugar à da representação na forma de categorias baseadas na capacidade simulativa do esquema sensório-motor.

A memória é um processo de recategorização concentrada, contínua e constante; não há estoque e sim experiências vividas e em reformulação. Mais do que mera repetição, faz uma recategorização construtiva, pois é associativa, inexata, pode generalizar, trabalha com probabilidades que se modificam na experiência enativa, perceptiva. O que está na memória é algum tipo de representação e representação implica em atividade simbólica. (NOGUEIRA, 2009).

A metáfora, diferentemente do seu uso como figura de linguagem, refere-se aqui a um mecanismo cognitivo de base experiencial através do qual usamos categorias advindas de uma determinada experiência para atribuir sentidos a outras experiências. Nos possibilita levarmos informações e significados de experiências de um campo de conhecimento para outro - o conhecimento se dá por projeção metafórica de sentidos já produzidos numa experiência anterior, normalmente mais concreta e primordial, para novos conhecimentos. Assim, na metáfora conceitual, uma imagem vinda dos domínios sensório-motores (domínios-fontes) será usado em experiências subjetivas (domínios-alvos). Há vários tipos de projeções metafóricas, organizadas num plano mais interno ou mais externo. Há as que são construídas imediatamente, primárias, advindas de nossas experiências corporais de orientação no espaço e que são base para conceitos fundamentais, como "descer para o grave, subir para o agudo" em música, ou "levantar o ânimo". Há outras construídas a partir de relações mais complexas e mediadas, como as metáforas ontológicas, que transferem atributos humanos para objetos, fatos, ideias (tal como "a vida cobrou uma resposta").

Metáforas são a base de nossos conceitos e os conceitos condicionam nossa experiência e relação com a realidade. As metáforas estruturais pressupõem transferência de estruturas de um conceito para outro, evidenciando novos aspectos - os conceitos são passíveis de uma nova estruturação, que é sempre pessoal e inconsciente. As metáforas são importantes na constituição da linguagem, pois nos remetem aos princípios gerais do entendimento, muitas vezes de natureza metafórica. A linguagem, pensamentos e ação, bem como a comunicação (que é um trânsito de informações/conceitos) são baseados em metáforas. Acessar uma informação é realizar pareamentos conceituais. Lakoff e Johnson (1980)⁴¹ fizeram um grande mapeamento evidenciando a abrangência da metáfora na cognição humana. Porém, havia necessidade de uma de uma maior elucidação sobre como ocorre o mecanismo da projeção metafórica de sentidos de um campo para outro. Mark Johnson (1987)⁴² desenvolveu, sete anos após, a teoria dos esquemas, complementando a ideia de metáfora conceitual.

Esquemas de imagem são estruturas imaginativas *incorporadas* e pré-conceituais, importantes na nossa percepção, movimentação no espaço e manipulação de objetos. Formamos inconscientemente esquemas mentais de imagem a partir de repetidas experiências de movimentação do nosso corpo no ambiente, via aparato sensório-motor, configurando noções básicas como as noções de contenção, noções de localização como para frente-para trás, em cima-embaixo, centro-periferia e a noção de parte-todo. Johnson ressalta a importância dos esquemas de imagem como base para nossos conceitos, a partir da reflexão sobre o esquema do equilíbrio:

A experiência do equilíbrio é tão onipresente e tão absolutamente básica para nossa experiência coerente do nosso mundo, e para nossa sobrevivência nele, que quase nunca estamos conscientes de sua presença. Nós quase nunca refletimos sobre a natureza e o significado do equilíbrio, ainda que sem ele nossa realidade física seria absolutamente caótica, como o mundo que gira violentamente de uma pessoa muito intoxicada. A estrutura do equilíbrio é uma linhas mestras que mantém unida a nossa experiência física como um todo relativamente coerente e significativo. E como rapidamente podemos observar o equilíbrio interpretado metaforicamente também mantém unidos vários aspectos do nosso entendimento do nosso mundo (JOHNSON, 1987, p. 74, tradução nossa)⁴³.

Os esquemas de imagem oferecem a base para o pensamento abstrato; servem como os domínios-origem, a base concreta, advinda da nossa ação *incorporada*, que viabiliza a projeção

⁴¹ LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

⁴² JOHNSON, Mark. *The Body in the Mind: the bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

⁴³ The experience of balance is so pervasive and so absolutely basic for our coherent experience of our world, and for our survival in it, that we are seldom ever aware of its presence. We almost never reflect on the nature and meaning of balance, and yet without it our physical reality would be utterly chaotic, like the wildly spinning world of a very intoxicated person. The structure of balance is one of the key threads that holds our physical experience together as a relatively coherent and meaningful whole. And as we shall see shortly balance metaphorically interpreted also holds together several aspects of our understanding of our world.

metafórica de sentidos de um campo de experiência para outro. Os esquemas compreendem conjuntos de categorias, como o esquema de contenção, que envolve as categorias dentro, fronteira e fora; e como o esquema de percurso, que envolve as categorias de origem, alvo, distância, direção. Quanto mais esquemas de imagens confluírem para o mesmo ponto, mais ocorre o entendimento, que é majoritariamente inconsciente, pré-conceitual. Para Johnson, os esquemas de imagem se relacionam a aspectos perceptivos (não só visuais) de movimentação e multi-referenciais da experiência. Os esquemas de imagem têm também um caráter cultural, pois desde cedo somos ensinados a nos relacionarmos com os objetos de maneiras culturalmente estabelecidas.

Esses padrões incorporados não permanecem privativos ou próprios da pessoa que os vivencia. Nossa comunidade nos ajuda a interpretar e codificar muitos dos nossos padrões de sentido. Eles se tornam modos de experiência cultural compartilhados e ajudam a determinar a natureza do entendimento coerente e significativo do nosso "mundo" (JOHNSON, 1987, p. 14, grifo do autor, tradução nossa)⁴⁴.

Todos esses mecanismos cognitivos estão envolvidos na experiência musical, seja na composição, na performance, na audição e na forma como entendemos música. Bertissolo⁴⁵ (2013), questionando o pensamento dicotômico que separa mente e corpo, teoria e prática, música e movimento, observador e observado e situando-se no campo teórico fundamentado no paradigma da mente *incorporada*, enfatiza a importância dessa abordagem para a investigação em música:

As incursões pelo entendimento musical derivadas das noções de metáfora conceitual e esquemas imagéticos, formuladas a partir das teorias de Lakoff e Johnson (2002, 2003, 1999) (Johnson 1990), tem representado um dos mais importantes campos de estudo para o entendimento em música. Esses estudos representam uma "literatura que tem surgido em surpreendente velocidade" (Spitzer 2004, p. 62), especialmente nos últimos 15 anos... Essas ideias representam uma alternativa a antigas dicotomias tais como mente-corpo, já que pensamos com o corpo, e experiência-abstração, já que conceituamos pela experiência, configurando ao mesmo tempo uma oposição ao objetivismo e ao positivismo cientificista (BERTISSOLO, 2013, p. 21).

⁴⁴ These embodied patterns do not remain private or peculiar to the person who experiences them. Our community helps us interpret and codify many of our felt patterns. They become shared cultural modes of experience and help to determine the nature of our meaningful, coherent understanding of our "world".

⁴⁵ Em sua tese de doutorado, Guilherme Bertissolo (2013) debruçou-se sobre as relações entre música e movimento, como "núcleo temático para a composição musical" (p. 2). Sua pesquisa foi desenvolvida dentro do universo da Capoeira Regional, escolhido por não comportar separação entre música e movimento em suas concepções e práticas. A partir da imersão vivencial nesse campo e em diálogo com a obra de autores que investigam a relação música-movimento privilegiando uma ótica consonante com o paradigma da mente *incorporada*, Bertissolo desenvolveu quatro conceitos, a saber: ciclicidade, incisividade, circularidade e "surpreendibilidade" (p. 3, grifos do autor), que foram aplicados à criação de experimentos composicionais baseados nos conhecimentos advindos do campo da Capoeira Regional.

III.4. A Enação e as pesquisas no campo da cognição musical e da dança

Pearce e Rohrmeier (2012), em seu artigo sobre a relevância das pesquisas em cognição musical no campo da ciência cognitiva⁴⁶, ressaltaram que o sujeito contemporâneo está inserido num mundo em rede e assiste a uma flexibilização de fronteiras que abrange também os campos da ciência e da arte, apontando para a importância do trabalho em equipe na busca de visões plurais sobre os objetos de estudo. A trajetória do campo específico da cognição musical dentro da ciência cognitiva se estabeleceu de forma independente da psicologia no período compreendido entre os anos de 1979 a 1983. Desde então tem estado estreitamente presente em diferentes ramificações da ciência cognitiva, como a psicologia experimental e comportamental, a linguística, a neurociência, a educação e a ciência computacional. Segundo os referidos pesquisadores, Longuet-Higgins⁴⁷ cunhou o termo *ciência cognitiva* em 1975 e em 1979 foi o ano de fundação da Sociedade de Ciência Cognitiva e da realização de sua primeira conferência anual. Longuet-Higgins e Mark Steedman publicaram trabalhos relacionando a música com as ciências cognitivas já no início do surgimento desse campo, respectivamente sobre percepção de relações tonais (em 1976) e sobre percepção rítmica e de métrica (em 1977).

Em seu trabalho, Pearce e Rohrmeier (2012) apontam três fatores que demonstram a importância da música para o estudo da cognição humana:

a) A música é, como a linguagem, um traço humano universal e que desempenha papel importante na vida cotidiana em diversos momentos: o envolvimento na apreciação e produção musical é um fazer essencialmente humano e integra todas as culturas; a despeito da sua imensa variedade multicultural, é um fazer universal. A imensa variedade de formas de música pode ultrapassar, segundo os autores (PEARCE; ROHRMEIER, 2012), a variedade de línguas no mundo. Usada como instrumento de promoção de coesão social, interação social, cura, ritualidade religiosa, experiência estética, a música interfere no humor, na atenção, na emoção, na motricidade e está presente em grande parte do tempo na vida das pessoas.

⁴⁶ PEARCE, Marcus; ROHRMEIER, Martin. Music Cognition and the Cognitive Sciences. *Topics in Cognitive Science*, 4, p. 468-484, 2012.

⁴⁷ H. Christopher Longuet-Higgins (1923-2004) foi um professor, pesquisador e químico teórico inglês dedicado à ciência cognitiva. Ao longo de sua trajetória profissional, interessou-se por investigar a cognição musical a partir de uma ótica computacional e obteve, com esse trabalho, um título de Doutor Honorário em Música pela Universidade de Sheffield.

b) A música exerce papel fundamental no desenvolvimento humano e na evolução da espécie: Pearce e Rohrmeier (2012) ressaltam que a onipresença, o poder, a antiguidade e o caráter especificamente humano da música sugerem isso. Essa perspectiva fomentou interesse na pesquisa cognitiva, que vem levantando várias hipóteses. Entre elas, a ideia de que a música é um sub-produto da tecnologia cognitiva da linguagem⁴⁸ - há hipóteses de uma origem comum entre música e linguagem, que compartilhariam um aparato comunicativo humano genérico que posteriormente se diferenciou. Entende-se que a música exerceu importante papel evolutivo por ser essencial ao desenvolvimento de habilidades comunicativas, emocionais, perceptivas, cognitivas, socializadoras; por possibilitar comunicar significados emocionais e associações complexas rapidamente e para muita gente ao mesmo tempo; por influenciar e viabilizar, através do pulso, comportamentos coletivos como a dança; por ser um recurso mnemônico que preserva o conhecimento comunitário.

c) A apreciação e a produção musical desencadeiam complexos processos emocionais, cognitivos e perceptivos, o que torna a música um objeto de estudo fundamental: a música mobiliza processos cognitivos relativos a diferentes domínios, integrando percepção, atenção, memória, linguagem, ação, emoção. Diferentemente da linguagem, a música não é detentora de significados literais, proposicionais, relacionando-se assim com a análise de processos cognitivos complexos. Estão envolvidas no processamento musical e organizadas com alta complexidade habilidades de integração e separação de fluxos, agrupamento e segmentação. A percepção e entendimento de estruturas musicais complexas, bem como o envolvimento emocional que desencadeiam, envolve a discriminação, no sinal auditivo, de aspectos como fontes sonoras, afinação, timbre, tempo, intensidade, tensão, acento, localização espacial. O processamento do tempo e da métrica envolvem regiões neurais utilizadas também nas atividades motoras, evidenciando uma estreita e indissolúvel relação entre percepção e ação (PEARCE; ROHRMEIER, 2012).

A música está envolvida com todos os aspectos da cognição humana; por isso, o papel da cognição musical dentro da ciência cognitiva vem sendo firmemente consolidado nesses 40 anos de pesquisas. Apesar disso tudo, a cognição musical ainda tende a ser considerada como um fenômeno periférico no campo da ciência cognitiva e os autores (PEARCE; ROHRMEIER, 2012) atribuem isso à complexidade estrutural da música, que a torna pouco acessível aos não especialistas; e também ao

⁴⁸ Pearce e Rohrmeier (2012) observaram que na música tonal do ocidente, construída a partir de centros tonais e padrões de sequenciamento de alturas (escalas) e acordes, utilizamos alfabetos organizados hierarquicamente e de forma específica em diferentes estruturas formais, evidenciando a ocorrência de estruturas semelhantes às palavras, frases e sentenças.

fato de ser muitas vezes entendida como algo sem utilidade, dentro de óticas científicas que desconsideram a importância de formas de conhecimento como a arte e a filosofia. Frequentemente associada a elementos visuais e performáticos, a música envolve percepções e ações além do domínio auditivo. A pesquisa sobre a relação entre música e cognição humana envolve questões evolutivas, culturais, do desenvolvimento, da aprendizagem, da linguagem, em abordagens diferenciadas com viés computacional, neurocientífico, linguístico, antropológico, sociológico, filosófico.

A ótica da ciência cognitiva também tem se mostrado fecunda nas pesquisas em dança, como evidenciam os trabalhos das pesquisadoras e coreógrafas Helena Katz (1997)⁴⁹ e Christine Greiner (2005)⁵⁰. Os estudos da mente e de outras ciências como a física são fundamentais para a compreensão do corpo e do movimento não trivial e especificamente complexo da dança. Embora se utilize do mesmo sistema motor que realiza ações motoras desenvolvidas ao longo do processo evolutivo humano, a dança rearranja esses movimentos de maneira não usual, de tal forma que essa diferença de caráter é reconhecida (KATZ, 1997) e a define. A ciência cognitiva, como campo transdisciplinar, traz à dança múltiplos olhares ao seu objeto: "a complexidade do movimento de dança pede por auxílios teóricos fora da habitual moldura das teorias estéticas." (KATZ, 1997, p.13).

Na concepção enativista, onde se entende a cognição como *incorporada* via ação humana em interação com o que nossos recursos sensório-motores reconhecem como possibilidades no ambiente físico, cultural e social, o corpo que dança torna-se relevante objeto de pesquisa pois produz novas habilidades e conhecimentos a partir de ações corriqueiras. O filósofo Alva Noë⁵¹, que investiga a experiência perceptiva sob o ponto de vista do Enativismo, afirma:

A mente em si mesma não é algo que acontece em nós, é algo que fazemos [...] A visão tradicional, à qual me oponho, pensa sobre mente como interna, mente como intelectual, mente como deliberativa. Eu estou interessado na ideia de que nós somos comprometidos, nós somos envolvidos, nós estamos em casa no mundo. A principal ideia do meu trabalho é a ideia de que a experiência consciente é algo que nós atuamos, ou adquirimos, em nossa relação com o mundo em torno de nós. Não algo que acontece dentro de nós (NOË, 2014. Tradução nossa).⁵²

⁴⁹ KATZ, Helena. O coreógrafo como DJ. In: PEREIRA, R.; SOTER, S. (Orgs.). *Lições de Dança 1*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 1997, p. 11-24.

⁵⁰ GREINER, Christine. *O Corpo: pistas para estudos indisciplinados*. São Paulo: Annablume, 2005.

⁵¹ NOË, Alva. Art, dance, theory, and perception. Entrevista concedida a Jennifer Marie Hoff. In: Dancersgroup. Disponível em < <http://dancersgroup.org/2010/12/art-dance-theory-and-perception/> > Acesso em 26 out. 2014.

⁵² That the mind itself is not something that happens in us, it's something we do [...] The traditional view, that I oppose, thinks of mind as internal, mind as intellectual, mind as deliberative. I'm interested in the idea that we're engaged, we're involved, we're at home in the world. The chief idea of my work is this idea that conscious experience is something we enact, or achieve, in our relation to the world around us. Not something that happens inside us (NOË, 2014).

Noë reforça aí o paradigma da mente *incorporada*, afastando-se completamente do conceito de percepção como representação de um mundo externo dado e enfatizando o caráter ativo da ação humana no mundo como catalisadora da experiência perceptiva. Ele entende que a dança é um forum privilegiado para o estudo da consciência, uma vez que coloca em questão a forma como nos situamos, como nos colocamos *incorporados* em nossa atuação no mundo (NOË, 2010).

Relacionando experiência perceptiva e composição coreográfica, entende que:

Se a experiência perceptiva não está dentro, se é algo que fazemos, ou atuamos, então a própria consciência é uma performance. Nesse sentido nós também compomos essa performance. Seja intuitivamente ou deliberadamente, essas questões de composição afloram em nossas interações conscientes [...] Elas são escolhas conscientes que estão sendo feitas; cada um de nós é um compositor. Estamos procurando e sondando, estamos fazendo experiência, seja deliberadamente ou não. Não estamos [...] usando coreografia como algo repetido, mas como oportunidades para resolução de problemas, para investigação. Nossa coreografia está colocando alguém numa situação a ser resolvida, ela pode ser ensaiada pelo aprendizado para lidar com certas tarefas. Algumas vezes isso significa estabelecer degraus repetíveis, ou praticar a investigação suficientemente até estar muito precisa. Mas ela sempre muda. Coreografia é fazer experiências. E o tempo exerce um papel (NOË, 2014. Tradução nossa).⁵³

Noë ressalta nesse texto o papel ativo e interativo do indivíduo no processo da percepção, que é experiencial. Enfatiza a importância da dança como experiência perceptiva, produtora de conhecimento e que serve como base de investigação da cognição em geral. Localizamos em sua fala a ideia merleau-pontyana da habitualidade dinâmica, de repetição que, no entanto, nunca é igual, está sempre em mudança. A Enação oferece a oportunidade de uma real colaboração entre arte e ciência e pode servir de referencial para diálogos consistentes entre as áreas da música e da dança, sendo por isso um importante substrato teórico para a investigação da educação musical dos bailarinos.

⁵³ If perceptual experience isn't inside, if it's something we do, or perform, then consciousness itself is a performance. In that sense we also compose that performance. Whether intuitively or deliberately, these issues of composition arise in our conscious interactions [...] These are conscious choices being made; each of us is a composer. We are reaching out and probing, we're making experience, whether deliberate or not. We're [...] not using choreography as something repeated, but as opportunities for problem solving, for investigation. Our choreography is putting someone in a situation to solve, it can be rehearsed by learning to cope with certain tasks. Sometimes that means setting repeatable steps, or practicing the investigation enough so that it gets very set. But it always changes. Choreography is making experiences. And time plays a role (NOË, 2014).

III.5. A experiência *incorporada* da escuta musical

Na revisão de bibliografia que fizemos sobre o tema da educação musical dos futuros artistas da dança, todos os trabalhos enfatizavam a importância da experiência perceptiva como necessária ao entendimento da música e sua apropriação pelos bailarinos. Daí a necessidade de investigarmos como a Enação pode contribuir para entendermos a experiência musical e como ocorre essa ação *incorporada* da escuta musical.

Nogueira (2009) evidencia as diferenças entre a experiência sonora e a visual, enfatizando que a experiência sonora é imaterial, subjetiva, interna, multidirecional, fluida e mais relacionada a processos do que a coisas. Interessado numa pesquisa semântica em música a partir da ótica da Enação, o autor alerta ser necessário entender como é nossa experiência do som e como as estruturas musicais são produzidas por nossas experiências, envolvendo aspectos corporais, emocionais, culturais, linguísticos, sociais e históricos. Afirma que música é som e movimento, entendimento que remonta aos gregos antigos que já vinculavam a idéia de som a movimento corporal. O objeto musical, que é sempre atual, não é nem o som nem um símbolo atribuído a ele, mas uma entidade indecomponível. Para Nogueira (2009) o sentido dos objetos musicais (e de todos os demais) são uma questão de entendimento; a música é uma construção mental e a mente é *incorporada*. Essa *incorporação* é fruto de atividade sensório-motora em nossas interações com o mundo, ação que se repete mas de forma dinâmica, produzindo entendimentos a partir das nossas estruturas imaginativas geradas por (e estruturantes de) nossas experiências perceptivas.

Com relação à escuta musical, Kruger (2009) esclarece como a abordagem enativista desafia concepções do século XIX que perduraram até o século XX, como o formalismo clássico de Kant e Hanslick e o formalismo ampliado de Peter Kivy. O formalismo clássico entende que o esquema formal é o único aspecto da obra musical relevante para seu entendimento e defende a inexistência de conteúdos semânticos na música; a escuta é pautada pela apreciação estética da arquitetura formal da música. Kivy, em seu formalismo ampliado, defende que é irrefutável que a música exerce um profundo efeito emocional sobre as pessoas e que, por isso, deve possuir propriedades emocionais que são resultantes da estrutura sintática da música, imersas na sua estrutura de larga escala. Seriam eventos musicais baseados em repetição e contraste, tensão e resolução, identificáveis na 'fisionomia' dos gestos e frases musicais, que estabelecem uma analogia com as

manifestações de emoção e com os movimentos do comportamento humano, produzindo a identificação emocional. Krueger (2009) alerta que nos dois tipos de formalismo essas propriedades estão na música e não no ouvinte, que não tem autonomia e cujos sentidos são determinados pela obra.

Krueger (2009) refuta a super-intelectualização do pensamento de Kivy, para quem quanto maior for o conhecimento musical teórico do ouvinte, maior será sua capacidade de ouvir e fruir música. Segundo Krueger, pesquisas demonstraram que não há diferenças na audição musical atenta entre pessoas musicalmente treinadas e não treinadas, pois ela decorre das nossas interações com o objeto musical, possibilitadas pelas funcionalidades do nosso sistema sensório-motor. Embora a composição apresente possibilidades ao ouvinte, o envolvimento fenomenológico com a música envolve exploração, seleção, modificação e focalização de atenção, implicando em escolhas e autonomia do ouvinte, que cria o contorno de sua escuta tornando-a composição perceptiva. Krueger (2009) também critica a descontextualização da experiência perceptiva na concepção de Kivy e afirma que o contexto efetivamente modela os sentidos e caráter dessa experiência e interfere na fisionomia apresentada pela sintaxe composicional. Fatores situacionais como os músicos, o local, a audiência, a mídia, as convenções sociais que interferem na interação entre músicos e público e sua *incorporação* específica constituem parte dos conteúdos da escuta.

Nogueira (2009) esclarece que o corpo não apenas ouve, mas integra toda a experiência e reconhece padrões comuns a outros tipos de experiências *incorporadas*, como os padrões de fluxo e refluxo, tensão e distensão. A sensação é captada pelos sentidos; a percepção é uma confluência entre sensação e entendimento, um processamento de informações. Há uma interação entre a informação de fora e as sensações, ocorrendo um processo intenso de formação de imagens mentais (imaginação) num fenômeno diretamente ligado aos recursos sensório-motores do organismo específico que interage com a informação. Nossos conceitos são produzidos por esquemas de imagem de nossas experiências perceptivas. O sentido musical é perceptivo, vinculado à superfície musical percebida, não é analítico nem abstrato e nem literal. A música comunica experiência, não conhecimento. Quando descrevemos uma música com palavras, essas refletem conceitualização humana sobre a música, conceitualização essa que expressa projeções metafóricas de padrões de experiência sensório-motora (esquemas de imagem). Essas projeções são nosso principal modo de descrever os sentidos musicais, mas expressam apenas parte dele - mediam nosso acesso à música

como representação, mas não o acesso à experiência musical em si. (NOGUEIRA, 2009). Temos prazer em música quando a entendemos e o prazer tem relação com a experiência da forma, que é intraduzível; quando falamos dela, já se torna um conceito, representação.

Em música, portanto, o que é comunicado é uma experiência da escuta dos objetos musicais, que o compositor pretende que seja feita de uma certa maneira e para isto utiliza suas estratégias composicionais. Essa experiência é vivida pelo ouvinte de forma ativa, a partir de seus recursos próprios e é sempre contextualizada e atual. Nessa ótica, a composição musical é entendida como obra do autor, do intérprete-executante e do intérprete-ouvinte (NOGUEIRA, 2009). Numa performance, artistas e público são interdependentes numa ação interna imediata onde ocorre um pareamento de repertórios, padrões. O compositor propõe ao público uma determinada experiência perceptiva com a qual o público vai interagir, realizar pareamentos. A música não comunica sentimentos ou sentidos, mas coloca em comunicação uma experiência que o ouvinte vive, gerando seus sentidos particulares. A reação do público e todo o contexto interfere na maneira como o artista coloca aquilo em comunicação; compositor, intérprete e público são, portanto, coautores na performance.

A corporalidade está presente nessa fruição, material e virtualmente; está na base das imagens mentais do artista e do público, está incorporada no movimento dos intérpretes no momento da performance (ou virtualmente na imaginação desse movimento, no caso de reprodução de música gravada). A esse respeito, é ilustrativa a observação de Suquet (2008), citando o cinesiologista Hubert Godard, sobre a performance em dança: "A informação visual gera, no observador, uma experiência cinestésica (sensação interna dos movimentos do próprio corpo) imediata, e as modificações e as intensidades do espaço corporal do bailarino encontram assim a sua ressonância no corpo do espectador" (GODARD apud SUQUET, 2008, p. 538). Observamos nessa fala de Godard uma estreita relação com o evidenciado pela pesquisa neurocientífica sobre a atuação dos neurônios espelho, ativados tanto na ação quanto na observação da ação.

A partir do enfoque de Alva Nöe, Krueger (2009) afirma que episódios de escuta são instâncias de ações e percepção ativa que envolvem manipulações sensório-motoras e de estruturas sonoras. Nos relacionamos com as paisagens, texturas e topografias da música de forma corporal e espacial. Com Merleau-Ponty, o autor enfatiza que a escuta profunda é povoada por representações espaciais e ressalta que essas espacialidades ocorrem em duas dimensões. A dimensão espacial

interna é uma escuta com entendimento; é proposta pela estrutura composicional, cujos componentes estabelecem relações espaciais entre si. A dimensão espacial externa dá-se quando percebemos como a música ocupa seu próprio mundo espacial, externo a nós; e como nossa corporalidade se relaciona com ele (a percepção da distância da fonte sonora, por exemplo). Uma escuta profunda ocorre quando entramos dentro do espaço interno da forma e a habitamos, exploramos sua topografia sonora ativamente; quando fundimos essas duas formas de espacialidade.

O corpo ativo é fundamental para essa junção de espacialidades da música: o movimento corporal (estalar os dedos, marcar o pulso no pé, dançar, mexer-se ritmicamente, cantarolar), modela nossa percepção das dimensões espaciais da música, influencia a codificação de padrões rítmicos e melódicos, nos ajuda a extrair determinados elementos na música e a focalizar a atenção neles, construindo sentidos na experiência musical, interativa e *enativamente*. É evidente como nossas experiências de escuta musical envolvem uma participação "mimética" (COX apud BERTISSOLO, 2013, p. 32), através de movimentos do corpo e da voz, como marcar o pulso com os pés ou movimentos do corpo inteiro, cantarolar clara ou veladamente, imitar os movimentos do intérprete, marcar corporalmente algum momento ou elemento que nos chama a atenção. Esta participação corporal imitativa é considerada uma parte importante dos nossos processos de escuta e compreensão musical. Sobre ela, Bertissolo (2013), citando London, esclarece que

É esse engajamento sensório-motor que origina o nosso senso de ritmo-como-movimento. Este movimento percebido, principalmente, é precisamente o que proporciona nosso movimento simpatético, de modo que nós podemos nos imaginar movendo da mesma maneira. Quando nós temos movimento simpatético, seja real, quando batemos o pé ou dançamos, ou meramente imaginado, nós temos gesto musical (p. 35).

A estreita ligação entre música e movimento corporal, afirma Krueger (2009), é corroborada por pesquisas recentes que demonstram que a amusia⁵⁴ está relacionada mais diretamente a um deficit na percepção espacial do que na auditiva-musical, impossibilitando seus portadores de fazer essa junção de espacialidades na música.

Várias são as pesquisas que enfatizam o papel dos esquemas imagéticos e da projeção metafórica, advindos da experiência *incorporada*, com a construção de sentidos em música. Em suas pesquisas sobre a cognição musical de um ponto de vista enacionista, Nogueira (2009) afirma que a projeção metafórica pode se espalhar criativamente, fazendo com que o mesmo esquema possa ser metaforicamente entendido e estendido a diferentes domínios cognitivos. Ele analisa padrões abstratos muito presentes no entendimento musical, produzidos por projeções metafóricas dos

⁵⁴ Disfunção que impede que a música seja entendida como tal.

esquemas de imagem. A metáfora da contenção ocorre a partir da experiência corporal de entrar/sair, de colocar e tirar coisas de nosso corpo ou de objetos, sempre envolvendo uma organização temporal e espacial. Possibilita a construção da orientação "dentro-fora" e o agrupamento de determinados eventos musicais em unidades formais hierarquizadas em diferentes níveis de organização da forma musical. A metáfora do caminho é presente em nossa experiência cotidiana, envolve uma trajetória e um sentido entre um ponto de origem e outro de chegada. Possibilita o reconhecimento de direcionalidade no fluxo musical. A metáfora do equilíbrio envolve a simetria, relacionada a um eixo central, e articula diferentes experiências em música: a noção de paralelismo e de simetria qualitativa e a possibilidade de diversificar através de variações e derivações sem perder a unidade.

Brower (apud BERTISSOLO, 2013, p. 18), movimentando-se nesse mesmo campo teórico, entende que os esquemas de imagem oriundos das experiências corporais, especialmente os envolvidos nas noções de força e movimento, estão na base de nosso entendimento musical. As experiências sensório-motoras seriam os domínios-fontes cujos sentidos metaforicamente são transferidos para nossas experiências com padrões musicais, os domínios-alvo. Para Brower, conceituamos e mapeamos padrões relativos a tempo, espaço, movimento e força em música (mapeamentos intra-domínios) a partir de esquemas imagéticos construídos na experiência corporal (mapeamentos inter-domínios) tais como os esquemas de contenção, ciclo, equilíbrio, verticalidade, centro-periferia, direcionalidade (p. 19), construídos em nossa experiência *incorporada* no mundo:

Brower propõe esquemas metafórico-musicais para melodia, harmonia e estrutura de frase, descrevendo cada um deles a partir dos esquemas imagéticos... Em um escrito mais recente, a autora aplica a noção de esquemas metafórico-musicais e espaço triádico de alturas... Nesse sentido, há o pressuposto de que nossas experiências de relações de alturas são governadas, pelo menos parcialmente, por projeções de padrões abstratos da nossa experiência corporal (esquemas imagéticos), que podem ser representados graficamente. (BERTISSOLO, 2013, p. 20, grifos nossos).

Spitzer (apud Bertissolo, 2013), por sua vez, reforçando a ótica enacionista na cognição musical, entende que a partir das nossas experiências corporais construímos os esquemas (categorias básicas de entendimento) que, via processos de metaforização, engendram o desenvolvimento de categorias superordenadas, enfatizando que esse é o processo de construção de sentidos em música. Os esquemas de imagem são, para Spitzer, a "dobradiça" (p. 23) que une os mapeamentos intra-musicais e inter-domínios.

Spitzer propõe, pois, um modelo tripartite: esquematismo, metáfora e protótipos (categorias de nível básico projetadas em categorias superordenadas). Nesse modelo, o esquematismo é um elemento básico da experiência e do entendimento, por sobre o qual a metáfora se estabelece, na medida em que representa um mapeamento inter-domínios. As categorias de nível básico, relacionadas aos esquemas da experiência, são projetadas em categorias superordenadas. “O coração da minha teoria pertence à variedade de projeção que é imanente na música: o mapeamento de categorias de nível básico em [categorias] superordenadas” (SPITZER, apud BERTISSOLO, 2013, p. 23 e 24, grifos e tradução do autor).

Snyder (2000) pesquisou as relações entre memória e audição musical e explica a música como uma forma de comunicação em três níveis de mensagens: a que está na mente do músico, o som físico da música em forma de padrão musical organizado, a reconstrução da música na mente do ouvinte. Utilizando elementos da Teoria da Informação, afirma que música é uma forma de representação do estado mental do músico através de um meio físico - o som; o ouvinte tem que reconstruir ativamente essa realização física da música utilizando elementos de sua memória. A existência de um repertório comum na memória do músico e do ouvinte contribui para o estabelecimento dessa comunicação. As limitações da mensagem musical são as limitações da memória humana. Para Snyder, uma das funções da música é influenciar o estado mental do ouvinte. Como experiência sensorial, emite sinais à memória do ouvinte e ativa combinações de esquemas e categorias relacionadas às combinações da memória do músico, limitando os estados mentais a algumas alternativas. Snyder (2000) reforça a ideia de que a música não tem significado literal e é experiência única: variados elementos da memória do ouvinte podem ser ativados, gerando inúmeras projeções metafóricas desencadeadas pelos padrões sonoros. Pearce e Rohrmeier (2012) afirmam que a memória está profundamente envolvida com a compreensão de sinais, esquemas, funcionalidades e propriedades de diferentes gêneros musicais. Ela é ajudada pelas estruturas musicais que guiam a atenção do ouvinte para eventos significativos. O processamento de todas essas estruturas complexas está envolvido na produção de emoção e sentidos não literais gerados pela música.

O paradigma da mente *incorporada*, a partir da fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty e dos avanços de pesquisas multidisciplinares, evidenciou o papel fundamental do nosso sistema sensorio-motor na cognição e a inseparabilidade entre movimento, sensação e percepção. Merleau-Ponty alertou para o fato de que devemos nos voltar aos fenômenos pois a cognição se dá no mundo, na interrelação entre sujeito e objeto. Os sentidos que atribuímos ao fenômeno musical, em nossa experiência *incorporada* com ele, originam-se em esquemas de imagens construídos por nosso aparato sensorio-motor na nossa interação com o ambiente, que se projetam metaforicamente

para o campo da música. Ao nos relacionarmos com um objeto sonoro-musical, que pressupõe som e movimento, estamos em contato com suas *affordances* que nos sugerem possibilidades de interação e sentidos, percebidas por nós a partir da habitualidade de nossas experiências individuais e sociais. O movimento, inerente ao objeto musical, configura diferenciadas *affordances* que são identificadas por nós como possibilidades de compreensão e interação com a música. O movimento constitui o ponto de contato principal entre música e dança e traz a corporalidade para o centro das reflexões sobre a educação musical dos futuros bailarinos e coreógrafos, que é o foco do nosso próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

REFLEXÕES SOBRE UMA EDUCAÇÃO MUSICAL SIGNIFICATIVA E *INCORPORADA*
PARA ESTUDANTES DE DANÇA

Neste capítulo nos voltaremos mais diretamente ao objeto de nossas investigações: a educação musical dos futuros artistas da dança. Até aqui nosso esforço foi no sentido de nos apropriarmos de referenciais teóricos que nos possibilitassem entender o papel do corpo na experiência humana e, especialmente, na experiência musical, na ótica do paradigma da mente *incorporada*. A partir desse momento dedicamos nossa atenção à Teoria da Aprendizagem Significativa, referencial teórico da área da educação e que será mais um suporte à investigação que se segue, sobre a especificidade do corpo bailarino e sua relação com a música e a educação musical. Finalizamos com a construção de um leque de reflexões que sugerem algumas diretrizes para uma educação musical significativa e *incorporada* no contexto da formação de bailarinos, relacionando os referenciais teóricos à nossa questão: quais são as possíveis contribuições do paradigma enacionista da mente *incorporada* e da TAS para a fundamentação teórica da premissa que dá relevância à *musicorporalidade* na educação musical dos futuros artistas da dança?

IV.1. A Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS)

O psicólogo David Paul Ausubel (Nova Iorque, 1918-2008) desenvolveu nos anos 1960 e reiterou em 2000 a TAS, a partir de concepções cognitivistas e construtivistas e apoiado no desenvolvimento da pesquisa científica sobre o cérebro e a mente humana, buscando entender os mecanismos que concorrem para o aprendizado e a estruturação do conhecimento. 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. Por estrutura cognitiva entenda-se o conjunto das ideias relacionadas a alguma área específica do conhecimento, uma estrutura de esquemas de imagem e conceitos que se organizam hierarquicamente, dos mais aos menos gerais e inclusivos e que influencia a aprendizagem. No

primeiro momento da assimilação (retenção) os dois conteúdos ainda são dissociáveis; depois se fundem via um processo de esquecimento (assimilação obliterada), tornando-se indissociáveis na estrutura cognitiva reestruturada, numa dinâmica de interação e não apenas de associação.

São facilitadores da TAS: a motivação, pois o estabelecimento de pontes entre os conhecimentos é ação efetivamente realizada pelo aluno; a existência de subsunçores firmes e claros, que conferem maior capacidade de assimilação; a existência de materiais potencialmente significativos; e um professor que disponibilize novos materiais com significado lógico e organização sequencial. Organizadores prévios são materiais apresentados antes das novas informações, mais gerais e inclusivos, que favorecem o estabelecimento de pontes cognitivas entre os subsunçores e os novos conhecimentos distantes da estrutura cognitiva do aluno.

Com respeito à avaliação no contexto da aprendizagem significativa, Moreira (apud CAMPOS, 2006, p.151) aconselha que "ao se procurar evidências de compreensão significativa, a melhor maneira de evitar uma 'simulação da aprendizagem significativa' é formular questões e problemas de maneira nova e não familiar que requeira máxima transformação do conhecimento adquirido". Segundo a TAS a aprendizagem ocorre de diferentes formas, num continuum que vai da aprendizagem mecânica à significativa, dependendo do tipo de relacionamento que ocorre entre a nova informação e a estrutura cognitiva do aluno. A aprendizagem é significativa quando novos conteúdos se relacionam de maneira direta, lógica, explícita e não arbitrária, com conteúdos específicos pré-existentes. "Não arbitrária porque, para aprender algo significativamente, a nova informação deve interagir com algum conhecimento prévio do aluno que possa, de fato, colaborar na compreensão da informação que está sendo aprendida" (QUEIROZ, 2013, p. 98). A aprendizagem significativa também é substantiva, não literal, pois é ressignificada pelo aluno, que deve ser capaz de aplicar o conhecimento em outras situações e expressar seus significados de diferentes formas, propiciando novas relações de sentido.

A aprendizagem mecânica dá-se quando novos conteúdos se relacionam arbitrariamente à estrutura cognitiva por memorização, sem compreensão. O armazenamento é precário, os conteúdos tendem a ser esquecidos e o processo resulta em ideias decoradas que o aluno só consegue reproduzir literalmente. Para Ausubel, há alguns momentos em que este mecanicismo é inevitável, como na memorização de conteúdos que tem que ser reproduzidos dentro de um curto tempo. A aprendizagem também pode ocorrer por descoberta, quando o aluno aprende sozinho alguma

relação ou solução de problemas. É o tipo de aprendizagem mais comum nas crianças pequenas e por ela se formam os primeiros subsunçores. A aprendizagem por recepção dá-se quando a informação já vem pronta para o aluno, que deve trabalhar sobre ela para estabelecer as relações com os conteúdos da sua estrutura cognitiva.

A teoria clássica de Ausubel foi ampliada por vários pesquisadores; interessam-nos especialmente as contribuições de Moreira e Novak. Moreira alerta para a necessidade do conhecimento ser adquirido não apenas significativamente mas também criticamente, num ensino centrado no aluno e que o leve a aprender a aprender, através de múltiplos materiais e estratégias (MOREIRA, 2006). Essa consciência voltada para o ato de aprender é possível graças à capacidade humana de ver-se vendo, além de ser vidente e visível, que é o que, para Merleau-Ponty, caracteriza a nossa subjetividade. Novak, para quem a criatividade é o mais alto nível da aprendizagem significativa, afirma que

Os seres humanos pensam, sentem e atuam. Todo evento de aprendizagem envolve, em maior ou menor nível, todas essas três ações. Na aprendizagem mecânica, geralmente há pouco envolvimento emocional além de relembrar a informação, e a motivação extrínscica que resulta de conseguir a resposta certa. Na aprendizagem significativa o reconhecimento de como a nova informação se integra com o conhecimento prévio e "faz sentido" confere muito mais motivação intrinsecamente gratificante. Além do mais, quando o aprendizado é relativo a alguma atividade e ajuda a guiar e trazer clareza à atividade, resulta num nível mais alto de envolvimento positivo (NOVAK, 2011, p. 2. Tradução nossa)⁵⁵.

Novak, nessa fala, refuta uma visão meramente intelectualista do conhecimento e enfatiza o papel da ação e da emoção na construção da aprendizagem significativa.

Sob outro ponto de vista, o pensamento do compositor e pesquisador Bob Snyder (2000), no trabalho em que investiga as relações entre música e memória, vem reiterar a TAS ao afirmar que, por limitações da *short time memory (STM)*⁵⁶ e por mecanismos de habituação do sistema nervoso, nosso processamento de novas informações é limitado. A informação refere-se à novidade mas também ao fim da incerteza, na medida em que construímos uma ligação entre essa informação e algum elemento de nossa memória. Snyder (2000) explica que um excesso de informação que ultrapassa os limites da *STM* torna-se sem sentido, sem pontos de ligação com os conteúdos já

⁵⁵Human beings think, feel, and act. Every learning event involves to a greater or lesser degree all three of these. In rote learning, there is often little emotional commitment other than to recall the information, and the extrinsic motivation that comes with getting the right answer. In meaningful learning the recognition of how the new information integrates with prior knowledge and "makes sense" provides much more rewarding intrinsic motivation. Moreover, when the learning is integral to some activity and helps to guide and clarify the activity, there is usually a higher level of positive affect resulting (NOVAK, 2011, p. 2).

⁵⁶ Memória de curto prazo (*short time memory - STM*), ou memória de trabalho, cuja duração depende da quantidade de informação memorizada e varia entre 8 e 16 segundos, tempo de uma frase musical ou possível seção musical. É diferente da memória de longo prazo (*long time memory - LTM*). A constância é uma similaridade viabilizada pelas habilidades de associação da *LTM*: padrões similares são reconhecidos mesmo quando separados no tempo por períodos maiores que a *STM* e intercalados por material diferente (SNYDER, 2000).

estabelecidos na memória que viabilizem seu armazenamento. Alguma redundância/repetição/constância confere estabilidade à informação e é necessária para sua memorização em quantidades processáveis; tende a produzir restrições ou regras que geram sintaxes, expectativas, predictibilidades e favorece a criação de esquemas (informação repetitiva condensada) para a compreensão e criação de mensagens. A percepção da constância, viabilizada pelos mecanismos cognitivos de categorização, memorização e percepção de similaridade, possibilita ordenarmos inconscientemente informações de um ambiente em contínua transformação, como a percepção da mesma cor sob diferentes luminosidades, a forma de um objeto independentemente de nossa posição em relação a ele, o entendimento de que diferentes sons de um instrumento vêm da mesma fonte sonora. Uma mensagem organizada deve apresentar nova informação que gera tensão e interesse, mas tem que ser também reconhecível, deve ter elementos já conhecidos. Relacionando o pensamento de Snyder com a TAS, os conteúdos estabelecidos previamente na memória seriam os subsunçores; a nova informação ou novo conhecimento deve relacionar-se com eles, através de alguns elementos redundantes, reconhecíveis, para que, em função da nossa percepção da constância, a memorização seja possível.

A partir da ideia de metáfora conceitual de Mark Johnson e George Lakoff, entendemos que os recursos sensório-motores envolvidos na ação humana no mundo constroem um conhecimento corporal que pode ser acessado e pode atuar como subsunçor com o qual novas informações advindas de outras áreas estabeleçam relações, metaforicamente e interativamente, contribuindo para a construção de um processo de assimilação que resulte na aprendizagem significativa. Parejo (2001), citando Johnson, desenvolve esse pensamento:

Segundo Johnson, existe uma conexão entre as estruturas da atividade corporal e as operações cognitivas que não se dão apenas no plano das metáforas conceituais, mas também no plano neurológico. O conceito de metáfora conceitual refere-se às relações entre as ações corporais e o desenvolvimento de estruturas mentais. Johnson apresenta a seguinte definição de metáfora conceitual: trata-se de um "...mapa conceitual de um domínio de certo tipo (o domínio de origem) para um domínio de tipo diferente (domínio meta). Apropriamos o conhecimento do domínio de origem para conceituar e raciocinar sobre o domínio meta. Dessa forma, o significado de base corporal do domínio de origem é levado para a nossa compreensão de conceitos mais abstratos (p. 95).

Firma-se assim a ideia de que os conceitos abstratos têm origem, via o processo de transmissão metafórica de significados de um campo para outro, no aprendizado corporal fundamental de categorias e esquemas de imagens, que acontece em nossa ação *incorporada* no mundo por meio do nosso aparato sensório-motor. "Isso quer dizer que conceitos, percepções e atos motores dependem das mesmas conexões neurais e que portanto, 'o corpo aprende'" (PAREJO, 2001, p. 96).

Queiroz (2013) identificou em seus estudos sobre a educação musical na formação em dança que as dificuldades musicais relatadas pelos alunos de dança entrevistados evidenciavam uma aprendizagem mecânica das questões musicais, pois:

Quando, em seus relatos, as alunas dizem que só conseguem executar as atividades mediante o exemplo dos professores, ou que apesar de já terem ouvido determinado termo várias vezes, ainda tem dificuldade de compreendê-lo dentro de um contexto ou um exercício, isso pode sugerir uma aprendizagem superficial ou, de acordo com David Ausubel, uma aprendizagem mecânica. Segundo Masini e Moreira (2008), aprendizagem mecânica (ou automática), acontece quando o aluno simplesmente reproduz o que é ensinado, sem compreender de fato, o que está aprendendo (p. 97).

A dificuldade de aplicar conceitos ou procedimentos em novas situações ou a ocorrência de um aprendizado pautado por recursos de memorização para garantir sucesso em situações específicas ou em avaliações indicam que os conteúdos ou técnicas não passaram por um processo efetivo de assimilação e não se relacionaram com habilidades e conhecimentos anteriores. No caso dos bailarinos, são conhecimentos musicais distantes da sua prática em dança e do seu canal privilegiado de relação com o mundo - o corpo. Masini e Moreira (apud QUEIROZ, 2013) reforçam essa ideia:

Aprender de maneira significativa é aprender com significado, integrando positiva e construtivamente pensamentos, sentimentos e ações. É a aquisição de conhecimentos declarativos ou procedimentais com compreensão, com capacidade de aplicação e transferência. Ao enunciar algo o sujeito sabe, entende o que está dizendo; ao fazer algo, sabe, compreende o que está fazendo. Os conhecimentos têm significados para quem aprende. [...] em última análise, a aprendizagem é significativa quando o aprendiz vê sentido nas situações de aprendizagem e atribui significado a elas (p. 99).

Do ponto de vista da TAS, o ensino deve ser centrado no aluno e desenvolvido a partir de sua cultura, sua história, seus interesses, sua vida, seus recursos de relação com o mundo; os conhecimentos e competências que traz para a escola devem ser não só conhecidos, respeitados e valorizados pelo professor, mas também relacionados com os novos conteúdos. Para isso, lembrando o mestre Koellreuter, o professor deve "aprender a apreender do aluno o que deve ensinar" (apud CAMPOS, 2006, p.149).

IV.2. O corpo bailarino e a educação musical dos futuros profissionais da dança

Conforme Greiner (2005), todo corpo, em sua interação com o mundo, desenvolve habilidades comunicativas e criativas; toda informação implica em novidade e conhecer envolve criatividade. Mas "o sentido criativo dos processos internos de comunicação e de cognição não equivalem ao que se configura como experiência de criação em arte" (GREINER, 2005, p. 119). Parece ocorrer no corpo do artista uma intensificação dos processos de desestabilização presentes em todos os corpos mais ocasionalmente. O processo criador em arte implica em categorizações perceptivas que, inter-relacionando múltiplas áreas de maneira espontânea e autônoma, são singulares e diferentes de vivências anteriores; e implica relacioná-las estruturando uma narrativa, conceito ou argumento (GREINER, 2005).

A filósofa Maxine Sheets-Johnstone afirmou, sobre as diferenças entre a dança e o movimento cotidiano, que "A dança é uma forma de arte criada [...] não para servir a qualquer propósito, mas criada por si própria [...] Movimento na vida cotidiana – tanto o movimento de seres humanos ou de animais não humanos – normalmente não é nem criado por si mesmo, nem criativo" (SHEETS-JOHNSTONE, 2011, p. 11). Os movimentos cotidianos não se destacam pela qualidade, são funcionais, fruto do hábito e caracterizam um padrão. O corpo bailarino, diferentemente, desenvolve em profundidade suas competências cognitivas, criativas e comunicativas.

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-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, p. 525). A dança exige um alto desempenho da memória corporal, cinestésica. A experiência corporal do bailarino é extra-ordinária e o corpo bailarino é simultaneamente criador e criatura, não é o suporte da expressão mas a própria expressão. Por isso ele tende a integrar, com mais profundidade do que os outros corpos, a emoção, o pensamento, a consciência de si e do espaço físico, social e cultural, além de contar com recursos sensório-motores especialmente desenvolvidos através de sua prática.

O corpo bailarino é construído nessa interação diferenciada com o ambiente, decorrente do seu fazer artístico; na especificidade da sua experiência esse corpo constrói habilidades cognitivas e expressivas extremamente sofisticadas e que passam a integrar e caracterizar sua ação *incorporada* no mundo. A construção de categorias e esquemas de imagens, num processo em constante transformação e que ocorre nessa ação *incorporada* via aparato sensório-motor, é enriquecida por essa experiência corporal profundamente complexa e diversificada. Esse saber corporal especialmente desenvolvido nos bailarinos, quando acessado em atividades *musicorporais*, tende a favorecer, de maneira privilegiada, o processo de projeção metafórica de sentidos da experiência corporal para a experiência musical. Esse saber *incorporado*, em forma de categorias, esquemas de imagem e conceitos, participa da estrutura cognitiva do bailarino, constituindo subsunçores bem estruturados, pois são fruto de ação e de vivências ativas onde se integram aspectos biológicos, emocionais e intelectuais; com eles é possível estabelecerem-se conexões para a assimilação significativa de novas informações e conhecimentos musicais.

O movimento está na música em todas as suas dimensões, música é fluxo. Essa simbiose com o movimento, característica tanto da dança quanto da música, facilita o estabelecimento de relações entre elas, possibilita a projeção metafórica de imagens e conceitos de um campo para outro ocasionando uma gama de interações que enriquecem experiências em ambos os universos, de tal forma que podemos transitar de um para outro com facilidade. O movimento pode se traduzir em música, a música pode se traduzir em movimento; a manipulação de objetos musicais com vistas à sua análise e construção de conceitos pode ocorrer via movimento; a música sugere movimento corporal e o movimento corporal sugere movimentos sonoros e entre eles pode se estabelecer um diálogo em que se concorda, se discorda ou em que se discorre livremente por vários aspectos do tema abordado nesse contexto *musicorporal*. Isso é reforçado pelo fato de que em música, pelo seu caráter imaterial, abstrato, valemo-nos fundamentalmente das categorias e imagens advindas da experiência corporal e do movimento para sua descrição e entendimento.

Essa confluência de imagens ou imaginação nas variadas formas de relação com a música, seja na audição, na criação, na performance, enriquece sobremaneira a experiência musical. Essas categorias e esquemas de imagem originadas na ação *incorporada* no mundo e metaforicamente transferidas para o domínio musical, estão presentes tanto quando vivemos a experiência musical quanto quando a descrevemos e quando formamos conceitos sobre música (NOGUEIRA, 2009).

Todas essas instâncias de relação ocorrem permeadas de habitualidade dinâmica, pois se dão num ambiente que é biológico, social e cultural; mas trazem também a assinatura daquele corpo e seu ambiente, com sua história particular de interação e com a especificidade de seus recursos sensorio-motores próprios construídos ao longo de sua experiência *incorporada* no mundo. Nesse sentido, o conhecimento *incorporado* é construção e implica em criatividade e liberdade. O exercício e o desenvolvimento da criatividade é aspecto essencial na formação do artista e é contemplado em experiências ancoradas na vivência corporal. O estabelecimento de pontes entre os conhecimentos corporais especialmente desenvolvidos dos bailarinos com os conteúdos e procedimentos envolvidos no fazer, ouvir e entender música é, por todas essas razões, aspecto fundamental para sua aprendizagem significativa em música e deve estruturar concepções de educação musical dos futuros artistas da dança.

Segundo a TAS, a motivação é um facilitador para o estabelecimento de pontes entre subsunçores e novos conhecimentos e o ensino deve ser centrado no aluno, que é quem estabelece essas pontes. O movimento é a língua materna dos bailarinos (SHEETS-JOHNSTONE, 2011), é nele que o bailarino se sente 'em casa'. A ideia de um ensino centrado no aluno estará bastante contemplada ao propormos um diálogo na língua materna dos bailarinos, naquela que lhes é íntima. Pois entender é, antes de tudo, tornar seu, íntimo. Trabalhar a música integrada ao corpo e ao movimento lhes será motivador e as trocas de saberes e informações entre corpo e música serão facilitadas. As dificuldades técnicas iniciais da execução instrumental/vocal são um fator de resistência à expressão criativa do aluno, pois demandam longo tempo de estudo e exercício; o aluno só consegue superar essa etapa quando muito estimulado a cantar e a tocar. No caso dos futuros artistas da dança, sua apropriação da música acontece por outra via; eles não buscam nas aulas de música desenvolver recursos para se expressarem tocando ou cantando. Seu instrumento de expressão é o corpo no movimento diferenciado da dança, (geralmente) em diálogo com a música e essa especificidade justifica toda nossa investigação. A abordagem corporal no ensino de música para estudantes de dança não só lhes facilita o acesso a uma experiência musical criativa, profunda e motivadora vivida a partir de seus próprios recursos expressivos; mas também "afina" esses mesmos recursos expressivos ao musicalizar o corpo, ampliando sua capacidade de perceber, dialogar e fazer uma apropriação profunda da obra musical.

Outro elemento facilitador da aprendizagem significativa, conforme a TAS, é a existência de um contexto propício para seu desenvolvimento. Nesse sentido, o movimento e as atividades *musicorporais*, desde sempre ligados ao jogo, ao lúdico e ao prazer, contribuem para um ambiente de descontração, criatividade e envolvimento, indispensáveis nas concepções de educação voltadas à atividade artística.

Albino e Lima (2008) em seus estudos sobre a improvisação e a TAS, observaram que a aprendizagem por descoberta é a mais apropriada para o desenvolvimento da criatividade e da improvisação. Construção de conhecimento feita ativamente pela corporeidade do aluno em interação com o meio, a improvisação, prática constante tanto na música quanto na dança, leva a uma singularidade de experiência imprescindível na expressão artística. Envolve a preponderância de um pensamento divergente, intuitivo, criativo, que incorpora sensações, intuições e rápida resolução de problemas. Demanda integração entre pensamento e movimento e a disponibilização de todo o conhecimento previamente acumulado, para seu uso imediato. Esse caráter não literal do conhecimento aplicado na prática improvisatória, conhecimento que se ressignifica em diferentes situações, é próprio da aprendizagem significativa (ALBINO; LIMA; 2008) e é fundamental para todos os artistas da performance.

É fundamental para o bailarino desenvolver a percepção corporal profundamente, conforme enfatizou Laban. Seu corpo deve musicalizar-se, perceber e responder com precisão aos estímulos musicais, ter intimidade com a experiência musical para dialogar com ela com personalidade e consciência na criação e interpretação de coreografias. Como evidenciado por Merleau-Ponty, a síntese perceptiva é diferente da síntese intelectual, se apóia na unidade pré-lógica do esquema corporal e se faz no mundo e não no sujeito pensante, pela interrelação permeada pela intencionalidade. A integração das espacialidades interna e externa da música na audição profunda (evidenciada por KRUEGER, 2009) encontra eco na familiaridade do corpo bailarino com as questões espaciais incansavelmente trabalhadas em sua prática artística. A percepção, conforme evidenciado por Merleau-Ponty e corroborado pela descoberta dos neurônios canônicos e espelho apontada por Garbarini e Adenzato, está intrinsecamente ligada ao movimento e enriquece-se com a possibilidade de explorar os objetos musicais através de experiências motoras amplas, expressivas, criativas, às quais o corpo bailarino está afeito e familiarizado, pois são seu campo específico de investigação constante, a matéria-prima trabalhada e vivida por ele de maneira não convencional, não

habitual nem ordinária. Essa complexidade experiencial corporal, quando associada e integrada à experiência musical, gera uma rica confluência de esquemas de imagens a partir de categorias relacionadas ao domínio corporal, construindo entendimento pré-conceitual com assinatura própria e possibilitando uma produção de conceitos sobre música com significado, pois são ancorados nos saberes corporais fundamentais, numa *incorporação* da música que transcende os dualismos emoção-razão, teoria-prática, mente-corpo.⁵⁷

O bailarino, ao interpretar música pela dança, utiliza seu corpo inteiro, em movimentação não repetitiva, criativa, de forma bastante diferente da do músico. Comparativamente ao bailarino, o músico, ao interpretar música cantando ou tocando um instrumento, realiza movimentos mais repetitivos e localizados. Embora sua movimentação corporal seja constante e o gesto corporal seja responsável pela produção sonora, a busca expressiva do músico não é voltada para o gesto corporal em si mas sim para as sonoridades que produz a partir do gesto corporal e sua criatividade se manifesta na forma como articula esses sons em música. Muito embora a qualidade do gesto corporal do músico seja determinante na produção dessas qualidades sonoras e musicais, ainda há aqui um hiato que não ocorre no caso do bailarino, onde o gesto é sua própria expressão artística. Defendemos que a educação musical em todas as áreas e níveis se empobrece muito com o esquecimento do papel da corporeidade no fazer musical. É urgente que a educação musical nas escolas básicas regulares, bem como a educação dos músicos nos conservatórios e cursos específicos, reconcilie o que foi arbitrariamente separado pelo pensamento dicotômico e potencialize o corpo-agente da experiência musical em todas as suas manifestações. Porém, dado à sua especificidade, um projeto de educação musical para os artistas de dança deve estar especialmente atento às singularidades do fazer bailarino e contemplar experiências com a música que sejam vividas de corpo inteiro e com todos os sentidos integrados. Aí o corpo todo se musicaliza, atua, ouve, percebe, aprende, se emociona, integra a experiência musical ao gesto, ao movimento, em uma interação onde todos os sentidos estão mobilizados no pleno exercício da reversibilidade a que se referiu Merleau-Ponty, para quem a percepção não se restringe a alguns órgãos, é fruto da ação e do movimento e envolve todos os sentidos humanos numa unidade integrada de processos sensório-

⁵⁷ Parejo evidencia isso ao comentar sobre o conceito de congruência dinâmica entre emoção e movimento, formulado por Sheets-Johnston, como fruto de uma "dinâmica partilhada", pois ocorrem simultaneamente: "...nos movemos de maneiras qualitativamente congruentes com a maneira pela qual somos levados a nos mover; as qualidades espaciais, temporais e energéticas do movimento nos encaminham na direção de uma forma cinética em andamento que é dinamicamente congruente com a forma de nossos sentimentos em andamento" (PAREJO apud SHEETS-JOHNSTON, 2001, p. 94).

motores, numa fé ou intencionalidade *incorporada*. Aí ocorre uma percepção não fragmentada; o corpo todo interage com as *affordances* que identifica nos objetos musicais, é profundamente afetado pela música e pode estabelecer com ela uma conversa crítica, criativa e consistente, fundamental para o estabelecimento de uma relação profunda e consciente entre música e dança.

A partir das contribuições do Enativismo e da TAS, entendemos que uma educação musical dos futuros artistas da dança deve estar fundamentada numa concepção não-dualista. Que integre o corpo inteiro e os diversos sentidos na experiência musical, que enfatize o caráter da perceptivo dessa experiência, incluindo seus aspectos culturais, históricos e sociais, inseparáveis da experiência *incorporada*. Que dialogue com a linguagem corporal, que facilite e valorize o acesso ao conhecimento musical pela via do movimento e dos sentidos, que estimule os processos imaginativos, onde o erro e a dúvida sejam vistos como partes importantes do processo de interrelações do aluno com a música, processo esse que ocorre em repetições criativas, não mecânicas e permeado pela habitualidade.

Nessa educação o corpo é o acesso à música e a si mesmo na experiência musical, o corpo é sujeito, é expressão e mensagem. A mente é o corpo todo e o objeto musical não é um dado pronto mas é ocasião para interações com o corpo-vivido, num processo em que ocorrem transformações mútuas. Aí os sentidos ativamente conversam com as informações que captam na paisagem sonora, em múltiplas perspectivas de interrelação com elas proporcionadas pelo movimento; aí o que percebemos fala sobre nós mesmos e sobre nossa percepção. Nessa educação não-dualista enfatiza-se o perceber-se percebendo e o aprender a aprender, aperfeiçoando-se assim a subjetividade; valoriza-se a intersubjetividade, em atividades coletivas, em ambientes que estimulam as trocas, o jogo, a criatividade, a improvisação; onde o "eu posso" é anterior ao "eu penso", a experiência *incorporada* pré-reflexiva é fundamental e anterior à elaboração de conceitos, a cognição é inseparável da ação, o sentir é parte do entender, numa coincidência entre sentir, mover e compreender.

Aí as formas de interação com o objeto musical não estão dadas, mas brotam na ação *incorporada* do aluno com a música. Nessa concepção de educação musical não há sentidos literais em música; a forma não define a experiência musical a priori mas propõe uma experiência que será vivida por um sujeito encarnado, com seus limites sensório-motores, culturais, com sua habitualidade, que identificará na forma musical possibilidades de interrelação, numa ação que se realiza no

presente, é imediata. A audição musical, numa educação não-dualista, é uma experiência de percepção que é ativa, que ocorre na própria ação e é modelada por nossa corporeidade, nossas respostas corporais à música, nossas categorias e esquemas imagéticos, especialmente os relacionados ao movimento e à espacialidade; aí estimula-se e valoriza-se o movimento corporal que modela a escuta musical. Não há verdades absolutas a serem aprendidas mecanicamente. A elaboração de conceitos musicais relaciona-se com imagens e categorias construídas via ação sensório-motora, que se constituem em subsunçores gerais para ancoragem de novos aprendizados, a partir de atividades *musicorporais* que atuam como organizadores prévios do processo de assimilação. Integra-se ação, emoção e cognição. Objetiva-se apreender o movimento em música em suas diferentes manifestações e relaciona-se gesto corporal e gesto sonoro, explorando-se suas mútuas intercorrências.

Dentro dessa ótica a percepção não é baseada em aspectos isolados, é uma percepção de campo, admite-se sua incompletude e provisoriidade; não se fragmenta a música em partes estanques, nem os conteúdos em gavetas separadas por níveis de complexidade; busca-se uma visão da complexidade, do fenômeno musical vivo e vivenciado por uma corporeidade que é afeto, razão, emoção, sensação, movimento, história, cultura, habitualidade. Não se fragmenta a percepção, busca-se a apreensão gestáltica da complexidade do campo, um conhecimento que nunca é total, é ambíguo, pois a realidade não é fixa e muda na ação *incorporada*. Não existe, nessa perspectiva educacional, um fundamento absoluto para o conhecimento, apenas a habitualidade que confere alguma estabilidade à experiência; a essência não existe, é impossível fundir experiência e pensamento pois nossa assimilação é sempre temporalmente condicionada, não existe observador desencarnado, somos tocantes e tocados em constante reversibilidade de funções.

INCONCLUSÕES

Essa pesquisa originou-se de questionamentos sobre a educação musical dos futuros profissionais da dança, que fazem uma apropriação da música diferente da dos músicos. Ao invés de buscarem desenvolver recursos técnicos que os capacitem a ser intérpretes instrumentistas ou cantores, os bailarinos interpretam música pelo e no corpo. Tanto quanto os músicos, os artistas da dança necessitam desenvolver uma profunda relação com a música para que possam dialogar consciente e consistentemente com ela em suas coreografias e performances, seja na forma de correspondência entre música e dança, de oposição ou de um diálogo mais livre entre as duas artes. Mesmo os bailarinos que optam por fazer dança sem música se beneficiam de um processo de musicalização, na medida em que dialogam com um ambiente sonoro no momento da performance, com os sons produzidos pelos seus movimentos, com a musicalidade intrínseca da coreografia em seus ritmos, intensidades, texturas, espacialidades.

Já que a educação musical dos bailarinos é uma parte fundamental de sua formação, é preciso levar em conta a especificidade do seu fazer artístico, as formas próprias de relação e apreensão da música que desenvolvem em função de sua prática, as habilidades sensório-motoras extremamente desenvolvidas do corpo bailarino, a intimidade que têm com o movimento que é sua língua materna. Todas as fontes relacionadas à educação dos bailarinos acessadas na revisão bibliográfica corroboram com essa ideia e enfatizam a necessidade de estabelecerem-se diálogos entre artistas da música e da dança para a construção de projetos de educação musical significativa para os futuros bailarinos e coreógrafos, que contemplem suas necessidades e saberes, trocas a partir das quais tanto a dança quanto a música serão beneficiadas.

Nesse contexto, a corporeidade emerge imediatamente como elemento de ligação entre música e dança; ela está presente na criação, performance e audição das obras musicais e em dança. É pelo e no corpo que o bailarino interpreta música e o corpo é simultaneamente veículo e mensagem de sua arte, simultaneamente gesto e expressão, sendo o corpo em movimento a própria obra de arte em dança. O movimento, intrínseco ao corpo, é uma interface permeável através da qual música e dança se encontram, se misturam, se comunicam, se realizam. Ele é tão fundamental em música que podemos dizer que música é movimento, apenas fluxo rítmico de sons e silêncios no tempo e no espaço, manifestando-se de diferentes formas.

A ideia de que uma educação musical onde o corpo é o agente da cognição seria significativa para os artistas da dança já estava presente em minha prática como professora de música para bailarinos, corroborada pelas respostas dos alunos em atividades *musicorporais*. Não é uma novidade, pois desde a pioneira abordagem de Dalcroze no início do século XX esse princípio vem norteando projetos vinculados às pedagogias musicais ativas da primeira e segunda geração. Porém, sua atualidade é confirmada pela permanência de modelos de educação com base racionalista e dualista, onde corpo e mente estão hierarquicamente separados e a cognição é entendida como um fenômeno meramente mental, modelos que visam a transmissão de conceitos prontos a serem aprendidos mecanicamente, onde não se integram a ação, a afetividade, a razão e criatividade.

Na definição das nossas questões deparamo-nos com algumas lacunas no contexto das investigações sobre a educação musical dos futuros artistas da dança, que evidenciaram que os estudos sobre corpo, cognição e educação musical dos bailarinos precisam ser mais articulados para poderem oferecer subsídio teórico à premissa de que uma educação musical com ênfase na *musicorporalidade* é indicada para os futuros profissionais da dança. Nesse sentido, nos propusemos a correlacionar uma teoria cognitiva e uma teoria da aprendizagem (respectivamente o Enacionismo e a Teoria da Aprendizagem Significativa) às reflexões sobre o corpo bailarino e o fazer artístico da dança, com o seguinte objetivo: buscar, nesses referenciais, aportes teóricos à premissa de que uma educação que enfatize o corpo como agente da construção do conhecimento musical pode ser significativa aos futuros artistas de dança.

Para tanto, desenvolvemos essa pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, que além da investigação de trabalhos anteriores relacionados com o tema, demandou um aprofundamento nas concepções opostas sobre a relação mente-corpo que fundamentam os conceitos sobre cognição, mais especificamente sobre o dualismo cartesiano e o pensamento de Merleau-Ponty que numa ampliação da fenomenologia husserliana fundamentou a corrente enacionista da ciência cognitiva contemporânea e seu paradigma da mente *incorporada*. Nessa ótica, o corpo todo é a mente, somos um corpo e ele é nosso acesso ao mundo; a cognição ocorre na interrelação, pela ação sensório-motora, do sujeito com o ambiente que é biológico e cultural. Essa experiência *incorporada* transforma sujeito e objeto constantemente, num fenômeno onde as fronteiras entre o dentro-fora, mente-corpo, natureza-cultura, teoria-prática se misturam. A percepção, que é ativa e inseparável do movimento, é a própria cognição; é na ação e na habitualidade, que confere estabilidade à

percepção, que construímos as dimensões pré-reflexivas em forma de categorias, metáforas conceituais e esquemas de imagem que metaforicamente projetam sentidos de um campo para outro e são a base de nossos conceitos, resultantes e modeladores da nossa experiência no mundo. A cognição musical está baseada nessas instâncias ancoradas na ação sensório-motora; a experiência em música não tem sentidos literais, não é estabelecida pela forma musical⁵⁸, mas construída na interrelação com o sujeito que, segundo suas próprias características sensório-motoras e a habitualidade, reconhece nela *affordances* que sugerem maneiras de relação com o objeto musical. O compositor propõe uma experiência que o sujeito vai viver de forma particular, criativa e ativa; compositor, intérprete e ouvinte são co-autores da obra musical e a percepção do movimento e do gesto corporal, estão na base desse processo.

A TAS propõe que, para ser significativa, a aprendizagem de novos conhecimentos deve estabelecer relações com os conhecimentos prévios (subsunoçores) da estrutura cognitiva do aluno, de forma não-litera e não arbitrária, num processo de assimilação onde ambos os conhecimentos se transformam; os conhecimentos decorrentes são aplicáveis a variados contextos, tem armazenamento duradouro e a criatividade é seu mais alto grau. Para isso, o aluno deve estar motivado a aprender e realizar esses pareamentos cognitivos; o uso de organizadores prévios, materiais mais gerais e inclusivos, são facilitadores na aprendizagem significativa, que se diferencia da aprendizagem mecânica de conceitos distantes do aluno, por memorização, onde não há relação entre o conhecimento prévio e os novos conteúdos.

Relacionando os referenciais teóricos entre si e ao objeto de nossa pesquisa, evidenciamos que uma educação onde o corpo é o agente da experiência musical potencializa todo o saber corporal construído na rica experiência sensório-motora do bailarino/coreógrafo, saber que se constitui em conhecimentos prévios em forma de categorias, esquemas de imagens e conceitos e que possibilita o trânsito de conhecimentos entre dança e música, entre movimento e som, facilitando a relação de novos conhecimentos musicais com esses subsunoçores advindos da experiência do corpo. A interrelação entre música e movimento é facilitada por experiências *musicorporais* que funcionam como organizadores prévios para o estabelecimento de pontes entre os conhecimentos advindos da ação corporal e do movimento para o campo da música.

⁵⁸ Referimo-nos aqui à concepção de forma como fôrma, molde, estrutura ou esquema formal, conforme entendido pela musicologia tradicional. Para os cognitivistas, forma tem outra interpretação, sendo o que nos possibilita apreender o sentido de qualquer coisa.

A simbiose entre som e movimento facilita o diálogo entre música e dança, possibilitando a descrição e a exploração de objetos sonoros via movimento, a reversibilidade entre gesto sonoro e gesto corporal e a concorrência de múltiplos esquemas de imagem para um mesmo ponto enriquecendo a compreensão. A imaginação e a criatividade são contempladas nesse tipo de abordagem, que é motivadora aos estudantes de dança na medida em que lhe é íntima, fala sua própria língua, é desenvolvida a partir de seus próprios recursos expressivos do corpo e do movimento, está ligada ao jogo e ao lúdico e é propícia à improvisação.

Nas atividades *musicorporais*, tanto quanto na dança, o corpo inteiro é mobilizado numa multi-sensorialidade onde não há fragmentação da percepção, numa apropriação gestáltica que favorece a experiência da complexidade. O corpo se musicaliza e a música se *incorpora* na unidade do envolvimento sensório-motor, numa intencionalidade perceptiva que projeta o sujeito para o objeto musical, em interrelação mutuamente transformadora, em construção significativa de conhecimento onde não há separação entre sentir, mover e compreender.

Essas reflexões podem servir não apenas para a educação musical dos bailarinos, mas para outros profissionais da performance e aos próprios músicos, que também sofrem com práticas educacionais intelectualistas, onde o corpo é mera ferramenta de fazer música. A partir desse suporte teórico abre-se a possibilidade de estudos de caso que possam trazer dados empíricos que colaborem com essa discussão.

REFERÊNCIAS

- ABEM (Disponível em <<http://abemeducacaomusical.com.br/abem.asp>> Acesso em: 12 jan. 2014).
- ALBINO, César; LIMA, Sônia Albano de. A aplicação da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel na prática improvisatória. *Opus*, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 115-133, dez. 2008.
- ANTUNES, Jorge. *A Correspondência entre os Sons e as Cores*. Brasília: Thesaurus Ed., 1982.
- BERTISSOLO, Guilherme. *Composição e capoeira: dinâmicas do compor entre música e movimento*. 2013. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal da Bahia.
- CAMPOS, Nilceia Protásio. O ensino de música e a teoria da aprendizagem significativa: uma análise em contraponto. *Série-Estudos*, Periódico do Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, n. 21, p.145-153, jan/jun. 2006.
- CARMAN, Taylor. The Body in Husserl and Merleau-Ponty. *Philosophical Topics*, Arkansas, v. 27, n. 2, outono 1999.
- COTTINGHAM, John. *Dicionário Descartes*. Trad. Helena Martins. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- CSORDAS, Thomas. Fenomenologia cultural corporeidade: agência, diferença sexual e doença. *Educação*, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 292-305, set./dez. 2013.
- DALCROZE, E. Jaques. *Le Rythme, la Musique et L'Éducation*. Lausanne: Foetisch Frère S.A. Éditeurs. 1965.
- DALCROZE, Jaques. Remarques sur l'Arythmie. *Le Rythme*, Genève, n. 33, p. 3-13, 1932.
- DESCARTES, René. *Le Monde ou Traité de la lumière / The World or Treatise of the light*. Facsímile da primeira edição com tradução face a face de M. S. Mahoney. Nova Iorque: Abaris Books, 1979.
- _____ *Meditações*. (Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- _____ *Discurso do Método*. Trad. Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____ *Regras para a Direcção do Espírito*. Trad. João Gama. Lisboa/Portugal: Ed. 70, 2002.
- _____ *Les Passions de l'âme*. Canadá: Encyclopaediauni, 2015.
- DIGNART, Maria Cristina. *O gesto como princípio formador em composições eletroacústicas*. 2007. Dissertação (Mestrado em Música na Contemporaneidade) - Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2a. ed. revista e aumentada. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1986.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de O. *De Tramas e Fios. Um ensaio sobre música e educação*. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.
- GARBARINI, Francesca; ADENZATO, Mauro. At the root of embodied cognition: Cognitive science meets neurophysiology. *Brain and Cognition*, n. 56, p. 100-106, ago. 2004.

GOES, Amanda A. Corpo percussivo e som em movimento: a prática da música corporal. *Opus*, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 89-100, jun. 2015.

GOTO, Tommy Akira. Fenomenologia e Historicismo. In: Youtube. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=dnX5Yox4iJU> > Acesso em 29 out. 2015.

GREINER, Christine. *O Corpo: pistas para estudos indisciplinados*. São Paulo: Annablumme, 2005.

HUSSERL, Edmund. *Investigações Lógicas: Fenomenologia e Teoria do Conhecimento*. Forense Universitária, 2012.

_____. *Investigações Lógicas: Prolegômenos para uma Lógica Pura*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

JOHNSON, Mark. *The Body in the Mind: the bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

KATZ, Helena. O coreógrafo como DJ. In: PEREIRA, R.; SOTER, S. (Orgs.). *Lições de Dança 1*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 1997, p. 11-24.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. Desenvolvimento musical: questão de herança genética ou de construção? *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 17, p. 39-48, set. 2007.

KRUEGER, Joel. Enacting Musical Experience. *Journal of Consciousness Studies*, 16, n. 2-3, p. 90-123, 2009.

LAKOFF, G. *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about mind*. Chicago, IL: University of Chicago Press. 1987.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

_____. *Philosophy in the Flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books, 1999.

LIMA, Sonia Albano de; RÜGER, Alexandre Cintra Leite. O trabalho corporal nos processos de sensibilização musical. *Opus*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 97-118, jun. 2007.

MANTOVANI, Michelle. *O movimento corporal na educação musical: influências de Émile Jaques-Dalcroze*. 2009. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Estadual Paulista.

MATURANA, H.; VARELA, F. *A árvore do conhecimento - As Bases Biológicas do Conhecimento Humano*. Campinas: Ed. Psy, 1995. São Paulo: Ed. Palas Athena, 2004. Original em espanhol traduzido por Humberto Mariotti e Lia Diskin.

_____. *De máquinas e seres vivos. Autopoiese, a Organização do Vivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, abril de 1999.

_____. O Olho e o Espírito. In: _____. *O Olho e o Espírito*. Trad. Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. 1. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2013, p. 15-56.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem significativa: da visão clássica à visão crítica. V ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, set. 2006. Madrid, Espanha. Conferência de encerramento. O texto está publicado na respectiva Ata.

MOREIRA, M.A., CABALLERO, M.C. E RODRÍGUEZ, M.L. (orgs.). Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. In: ENCUENTRO INTERNACIONAL SOBRE EL APRENDIZAJE

SIGNIFICATIVO. 1997. Burgos, Espanha. Anais. p.19-44.

MORIN, Edgar. *A Cabeça Bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, Percepção e Conhecimento em Merleau-Ponty. *Estudos de Psicologia*, n. 13(2), p. 141-148, 2008.

NOË, Alva. Art, dance, theory, and perception. Entrevista concedida a Jennifer Marie Hoff. In: Dancersgroup. Disponível em <<http://dancersgroup.org/2010/12/art-dance-theory-and-perception/>> Acesso em 26 out. 2014.

NOGUEIRA, Marcos V. C. A semântica do entendimento musical. In: ILARI, Beatriz; ARAÚJO, Rosane. (Org.). *Mentes em Música*. 1ed. Curitiba: Editora DeArtes - UFPR, 2009, v. 1, p. 37-64.

NOVAK, Joseph D. Uma teoria de educação: aprendizagem significativa subjacente à integração construtiva de pensamentos, sentimentos e ações levando ao empoderamento para compromisso e responsabilidade. *Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review* – v. 1(2), p. 1-14, 2011.

PAREJO, Enny. *Contribuições do desenvolvimento expressivo-musical multimodal para o processo de formação do professor e sua prática pedagógica*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PEARCE, Marcus; ROHRMEIER, Martin. Music Cognition and the Cognitive Sciences. *Topics in Cognitive Science*, 4, p. 468-484, 2012.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. A relação músico-corpo-instrumento: procedimentos pedagógicos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 11, 91-98, set. 2004.

QUEIROZ, Camila de. *A educação musical na formação em dança: propriedades e particularidades*. 2013. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais.

REIS, Alice Casanova dos. A Subjetividade como Corporeidade: o corpo na fenomenologia de Merleau-Ponty. *Vivência*, n. 37, p. 37-48, 2011.

REYNOLDS, Jack. Maurice Merleau-Ponty (1908-1961). In: Internet Encyclopedia of Philosophy. Disponível em <<http://www.iep.utm.edu/merleau/>> Acesso em 21/01/2015.

ROSCH, E.; LLOYD, B. B. (Eds.) *Cognition and categorization*. Hillsdale: Erlbaum, 1978.

SANTIAGO, Patrícia Furst. Dinâmicas corporais para a educação musical: a busca por uma experiência musicorporal. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 19, p. 45-55, mar. 2008.

SANTOS, Regina Marcia S. Jaques-Dalcroze, avaliador da instituição escolar: em que se pode reconhecer Dalcroze um século depois? *Revista Debates*, Rio de Janeiro, n.4, p. 07-48, 2001.

SANTOS, Regina Marcia S. (Org). *Música, Cultura e Educação: Os múltiplos espaços de educação musical*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SCHAEFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SCHROEDER, Jorge Luiz. *A Música na Dança: reflexões de um músico*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

_____. *Corporalidade Musical: as marcas do corpo na música, no músico e no instrumento*. 2006. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif; SCHROEDER, Jorge Luiz. As crianças pequenas e seus

processos de apropriação da música. *Revista da ABEM*, Londrina, n.26, p. 105-118, jul.dez 2011

SCORSOLINI-COMIN, Fabio; AMORIM, Katia de Souza. Corporeidade: uma revisão crítica da literatura científica. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 189-214, jun. 2008.

SHEETS-JOHNSTONE, Maxine. Entrevista - A fenomenologia da dança. *O Percevejo Online*, v.3, n.2. Rio de Janeiro: PPGAC/UNIRIO, 2011.

_____ Movement as a way of knowing. 2013. In: Scholarpedia. Disponível em <http://www.scholarpedia.org/article/Movement_as_a_Way_of_Knowing> Acesso em 15 jul. 2014.

SLOBODA, John A. *A Mente Musical: a psicologia cognitiva da música*. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.

SNYDER, Bob. *Music and Memory: an introduction*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2000.

SOARES, Cíntia Vieira da Silva. Música na creche: possibilidades de musicalização de bebês. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 19, p. 79-88, set. 2008.

SOARES, Daniela Luciana Pereira. *Diálogos entre música e dança: a formação musical do artista da dança*. 2011. Monografia (Especialização em Educação Musical) - Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais.

STOROLLI, Wânia Mara Agostini. O corpo em ação: a experiência incorporada na prática musical. *Revista da ABEM*, Londrina, n. 25, p. 131-140, jan.jun 2011

STRATHERN, Paul. *Descartes em 90 minutos*. Trad. Maria Helena Geordane. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

SUQUET, Annie. O corpo dançante: um laboratório da percepção. In: COURTINE, J.; CORBIN, A.; VIGARELLO, G. (orgs.). *História do Corpo: as mutações do olhar - o século XX*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 509-540.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. *The Embodied Mind: cognitive science and human experience*. Cambridge: Mit Press, 1991.

VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. *A mente corpórea: ciência cognitiva e experiência humana*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

WISNIK, José Miguel. *O Som e o Sentido. Uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ZAGONEL, Bernadete. Do gesto ao musical: uma nova pedagogia. *Série Fundamentos da Educação Musical*, publicação da Associação Brasileira de Educação Musical, Salvador, n. 4, out.1998.