

MÚSICA

O jogo da performance:
a relação entre gesto e
metáfora na construção
de sentidos na pedagogia
do violino e da viola

Isadora Scheer Casari

Tese de Doutorado

Julho de 2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO EM
MÚSICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
INSTITUTO VILLA-LOBOS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM MÚSICA
DOUTORADO EM MÚSICA

**O jogo da performance: a relação entre gesto e metáfora na construção de sentidos na
pedagogia do violino e da viola**

por

Isadora Scheer Casari

Rio de Janeiro, 2019

ISADORA SCHEER CASARI

O jogo da performance: a relação entre gesto e metáfora na construção de sentidos na pedagogia do violino e da viola

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor, sob orientação da Professora Dra. Mônica Duarte e o Professor Dr. Marcos Nogueira

Rio de Janeiro, 2019

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

S334 Scheer Casari, Isadora
O jogo da performance: A relação entre gesto e metáfora na construção de sentidos na pedagogia do violino e da viola / Isadora Scheer Casari. -- Rio de Janeiro, 2019.
198

Orientador: Mônica de Almeida Duarte.
Coorientador: Marcos Vinicio Cunha Nogueira.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Música, 2019.

1. gesto. 2. cognição incorporada. 3. metáfora. 4. jogo. 5. pedagogia da performance musical. I. de Almeida Duarte, Mônica, orient. II. Cunha Nogueira, Marcos Vinicio, coorient. III. Título.



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

O JOGO DA PERFORMANCE: A RELAÇÃO ENTRE GESTO E METÁFORA NA
CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM MÚSICA
por

ISADORA SCHEER CASARI

BANCA EXAMINADORA

Mônica de Almeida Duarte

Professora Doutora Mônica de Almeida Duarte (orientadora)

Marcos Minicio Cunha Nogueira

Professor Doutor Marcos Minicio Cunha Nogueira

Guilherme Bertissolo

Professor Doutor Guilherme Bertissolo

Luciana Pires de Sá Requião

Professora Doutora Luciana Pires de Sá Requião

Mariana Isdebski Salles

Professora Doutora Mariana Isdebski Salles

Conceito: *Aprovada*

JULHO DE 2019

Agradecimentos

Gostaria primeiramente de agradecer aos meus orientadores, Mônica Duarte e Marcos Nogueira pela paciência e confiança. Não teria conseguido sem vocês!

Agradeço a Capes pela concessão da bolsa que possibilitou me dedicar a essa pesquisa.

Meu muitíssimo obrigada aos mestres Marco Lavigne e Paulo Bosísio por terem se disponibilizado a participar enquanto fontes nessa pesquisa.

Maria Salles, Luciana Requião e Guilherme Bertissolo, obrigada por comporem minha banca!

Agradeço a minha família de asé, a Iya Nlá Beata de Yemonjá, a meu Baba Adailton Moreira, Yá Ivete, Yá Doya e Ogan Aderbal e a todos os meus irmãos do Ile Omiojuaro, vocês são uma das fontes da força que caminha sempre comigo, onde quer que eu vá.

Agradeço aos meus colegas de grupo de pesquisa e companheiros de congresso! Tati, Mauro, Willian e Anderson obrigada pela fraternidade!

Agradeço a minha família Taio, Cira, Rosa e Fomo: amo vocês!

Agradeço ao Francisco, meu companheiro, que na reinvenção da vida, continua ao meu lado e que tanto contribuiu com essa tese ao ouvir as ideias que pipocavam na minha cabeça em relação a essa pesquisa.

Agradeço ao João, meu filho, filho de Yemonjá e Ogã de Esú. Para ser sua mãe tive que me reencontrar e assim ser uma pessoa melhor.

Que minha vida seja sempre movimento... Laroyê!

Resumo

Uma questão que permanece em desenvolvimento na área da pedagogia da performance é o entendimento de como o instrumentista objetiva suas habilidades e como essa experiência pode ser comunicada a outra pessoa na forma de um discurso ou narrativa. A reflexão sobre processos de construção e comunicação de conhecimentos em performance enfrenta necessariamente a questão de como objetivamos e comunicamos experiências que são de ordem subjetiva e incorporada. Ao reconhecermos uma experiência como “incorporada” estamos admitindo o corpo humano como estrutura experiencial vivida, como agente cognitivo e expressivo assim como o contexto no qual operam os mecanismos cognitivos (VARELA, 1991; 2000; MATURANA, 2014; GIBBS, 2005). Os professores de instrumento tem em mãos a difícil tarefa de reconhecer qual é a dificuldade do aluno na realização de algum trecho musical ou de alguma técnica específica, objetivar e comunicar possíveis caminhos de como solucionar o problema. É necessário que o professor de instrumento se aprimore em comunicar conceitualmente para o estudante sua própria experiência da realização musical, seja esta relacionada a alguma técnica de produção sonora ou a alguma intenção no discurso musical. Uma importante questão trazida pela cognição incorporada é que devemos questionar o dualismo naturalizado no ocidente de que a experiência do corpo é uma forma de comportamento que pouca relação tem com a linguagem, com o pensamento, com a ação significativa e com a construção de sentidos. Tanto a performance quanto a apreciação musical envolvem aspectos cognitivos que são delineados pelo corpo em muitos aspectos. O que está em jogo nesse paradigma quando aplicado à performance musical é justamente compreender as inter-relações, interações e implicações que emergem quando entendemos que corpo e mente formam uma unidade e não uma dicotomia. O conceito de jogo trazido por Gadamer (2012) permite abordar e iluminar diversos aspectos implicados em nossos atos de entendimento de forma semelhante. Por meio desse conceito, Gadamer traz a questão do entendimento para além do sujeito, pois o entendimento não acontece “dentro” do sujeito, mas em seu jogo com o mundo. Devemos nos desfazer de um modelo da cognição centrado seja no objeto, seja no sujeito. A dicotomia entre esses dois têm suas raízes na própria dicotomia entre corpo e mente que baliza o pensamento ocidental. O ato de entendimento não é a reprodução de uma representação de um objeto por um sujeito, este é, por sua vez, um jogo e, enquanto tal, apresenta uma estrutura que é dialógica e dinâmica. O jogo possibilita-nos pensar sujeito e objeto, produtor e produto do conhecimento, como inexoravelmente inseparáveis. O objetivo central da presente tese é compreender os pontos fundamentais que norteiam a objetivação e construção de conhecimentos subjacentes às técnicas de produção sonora no violino e da viola a fim de compreender as estratégias pedagógicas que visam comunicar a experiência incorporada da produção sonora nesses instrumentos. A fim de compreender as inter-relações entre corpo e mente que emergem na forma de estratégias pedagógicas que visam comunicar a experiência subjetiva da produção sonora nos instrumentos de cordas, escolhemos lançar um olhar hermenêutico sobre a tradição pedagógica Flesch/Bosísio/Lavigne. Buscamos compreender que conceitos, categorias, dicotomias, práticas, imagens e metáforas emergem quando olhamos essa tradição pedagógico-musical sob o ponto de vista dinâmico e incorporado da cognição musical.

Palavras-chave: gesto, cognição incorporada, metáfora, jogo, pedagogia da performance.

Abstract

A developing question in the area of performance pedagogy is the understanding of how the performer objectifies his or her abilities and how that experience can be communicated to another person in the form of a discourse or narrative. The research on processes of construction and communication knowledge in performance necessarily faces the question of how we objectify and communicate experiences that are subjective and embodied. By recognizing an experience as "embodied" we are admitting the human body as a lived experiential structure, as a cognitive and expressive agent as well as the context in which cognitive mechanisms operate (VARELA, 1991, 2000, GIBBS, 2005). The instrument teachers have in their hands the difficult task of recognizing the student's difficulty in performing some musical piece or some specific technique and objectifying and communicating possible ways of solving the problem. It is necessary for the instrument teacher to communicate conceptually to the student his own experience of musical accomplishment, whether it is related to some technique of sound production or to some intention in the musical discourse. An important issue addressed by embodied cognition is that we must question the naturalized dualism in the western tradition that the experience of the body is a form of behavior that has little relation to language, thought, meaningful action, and sense-building. Both performance and musical appreciation involve cognitive aspects that are outlined by the body in many ways. What is at stake in this paradigm when applied to musical performance is precisely to understand the interrelationships, interactions and implications that emerge when we understand that body and mind form a unity and not a dichotomy. The game concept brought by Gadamer (2012) allows us to approach and illuminate several aspects implied in our acts of understanding in the same way. Through this concept, Gadamer brings the question of understanding beyond the subject, because the understanding does not happen "inside" the subject, but in a game with the world. We must move away from a model of cognition centered either on the object or on the subject. The dichotomy between subject and object has its roots in the dichotomy body and mind that structures Western thinking. The act of understanding is not the reproduction of a representation of an object by a subject, this is, in turn, a game and, as such, presents a structure that is dialogic and dynamic. The game concept allows us to think subject and object, producer and product of knowledge, as inexorably inseparable. The main objective of this thesis is to understand the fundamental points that guide the objectification and construction of knowledge underlying the violin and viola sound production techniques in order to understand the pedagogical strategies that aim to communicate the embodied experience of sound production in these instruments. In order to understand the interrelationships between body and mind that emerge in the form of pedagogical strategies aimed at communicating the subjective experience of sound production on string instruments, we choose to cast a hermeneutic view on the pedagogical tradition Flesch / Bosísio / Lavigne. We seek to understand which concepts, categories, dichotomies, practices, images and metaphors emerge when we look at this pedagogical-musical tradition from the dynamic and embedded point of view of musical cognition.

Keywords: gesture, embodied cognition, metaphor, play, performance pedagogy.

Lista de figuras

Figura 1: Pato Coelho	177
Figura 2: Diagrama ilustrativo as relações entre gesto, jogo e metáfora	183

Lista de quadros

Quadro 1: categorização das estratégias narrativas de construção do gesto	147
---	-----

Sumário

Introdução	1
Capítulo 1: Experiência estética e entendimento: as relações entre jogo e performance musical	10
1. Em direção a uma teoria do jogo	11
1.1. As nuances presentes no jogo	
1.2. Arte e entendimento	
1.3. Arte como jogo: revisitando a dicotomia sujeito/objeto a partir da experiência estética	
2. Criatividade como potencial e como processo humano	27
2.1. Criatividade como potencial	
2.2. Criatividade como processo	
2.3. Espaço potencial: nem “dentro” nem “fora”	
3. Aprofundando relações: espaço, tempo, corpo, performance musical e jogo	20
Capítulo 2: Contribuições do paradigma da cognição incorporada para o entendimento da experiência musical	35
1. Ciência Cognitiva Incorporada	36
2. Semântica Cognitiva	38
3. Os laços entre imaginação e realidade	42
4. Como operam nossos processos de categorização	44
4.1. A teoria prototípica	
4.2. As categorias de nível básico e superordenadas	
5. Esquemas de imagem	50
6. Teoria da metáfora conceitual	51
7. Os processos de produção de sentidos em música sob uma perspectiva incorporada	53
7.1. A experiência da performance musical sob uma perspectiva incorporada	
Capítulo 3: Gesto e fazer musical	59
1. O que é gesto?	60
1.1. Dialética imagem-linguagem	
1.2. Transmodalidade cognitiva	
1.3. A experiência da vitalidade na construção gestual	
2. Gestos musicais	67
3. Gestos corporais no fazer musical	68
3.1. Narrativas gestuais	
3.2. Ações intencionalmente construídas e processos de regulação	
3.3. O fenômeno da coarticulação	
4. Pedagogia do gesto	78

Capítulo 4: Metodologia de coleta e análise dos dados	81
1. Instrumentos de coleta de dados	81
1.1. Análise documental	
1.2. Entrevistas semiestruturadas	
2. Tratamento dos dados	83
2.1. Dados documentais	
2.2. Entrevistas	
3. Análise dos dados	85
3.1. Hermenêutica dialética como proposta de análise dos dados	
3.2. Compilar, decompor (codificar), recompor, interpretar (cruzar com categorias analíticas)	
3.3. Procedimentos de codificação e conceituação	
3.4. Recomposição: criando relações entre categorias, hierarquia e reagrupamentos	
3.5. A emergência de categorias	
Capítulo 5: Carl Flesch e a estruturação de uma tradição de organização gestual para a performance do violino	89
1. Os três pilares da pedagogia Flesch	91
1.1. Técnica geral: <i>Handwerk</i> (trabalho manual)	
1.2. Técnica aplicada: <i>Wissenschaft</i> (ciência, conhecimento)	
1.3. Arte: (<i>Kunsts</i>)	
2. Organização geral do tratado	95
2.1. Técnica geral	
2.2. Técnica aplicada	
3. Epistemologias pedagógicas e a objetivação do percurso educativo	117
4. O professor como médico: metáfora agenciadora das práticas pedagógicas em Flesch	121
5. A construção de narrativas gestuais em Flesch: dando sentido aos movimentos corporais	123
5.1. A imaginação na construção de narrativas gestuais em Flesch	
5.2. Narrativas gestuais metafóricas	
5.3. Analogia com gestos cotidianos	
6. Contradição da dicotomia corpo/mente nos discursos sobre o fazer musical	129
Capítulo 6: Estratégias, metáforas e dicotomias epistemológicas nas narrativas pedagógicas de Paulo Bosísio e Marcos Lavigne	134
1. Fortalecimento da autoestima do aluno: perfil psicológico e violinístico	134
2. Integração de conhecimentos	136
3. Observação, <i>diagnóstico</i> e estratégia	138
4. O professor como médico	140

5. O tripé mecânica, estudos e repertório	142
6. Técnica como objeto, corpo como recipiente	143
7. Inteligência de estudo: o exercício da consciência e a objetivação da prática	144
8. A construção do gesto	146
8.1. Desmembramento do gesto em unidades básicas	
8.2. Estratégias narrativas de construção do gesto	
Capítulo 7: Como pensamos em performance musical?	166
1. Metáforas condensadoras de sentidos na realização musical: objeto ou movimento?	167
2. A comunicação com o corpo: construindo pontes entre intenção e ação	170
2.1. Mapeando padrões de experiência: o papel dos esquemas de imagem na construção de narrativas gestuais	
2.2. Narrativas gestuais: uma tipologia	
2.3 Metáfora cinestésica: “sentir como”	
3. Jogo, gesto, metáfora e a subjetivação da experiência	179
3.1. O gesto como jogo sensório-motor	
3.2. Jogo metafórico imaginativo	
3.3. A performance como jogo intersubjetivo	
Considerações finais	191
Referências	194

Introdução

A presente pesquisa é dedicada à formação do instrumentista de cordas. Uma questão que permanece em desenvolvimento na área da pedagogia da performance é o entendimento de como o *performer* objetiva suas habilidades e como essa experiência pode ser comunicada a outra pessoa na forma de um discurso ou narrativa. A reflexão sobre processos de construção e comunicação de conhecimentos em performance enfrenta necessariamente a questão de como objetivamos e comunicamos experiências que são de ordem subjetiva e incorporada. Ao reconhecermos uma experiência como “incorporada” estamos admitindo o corpo humano como estrutura experiencial vivida, como agente cognitivo e expressivo assim como o contexto no qual operam os mecanismos cognitivos. As experiências relacionadas à construção das técnicas de produção sonora e à própria realização musical são de ordem subjetiva e incorporada. Para conhecermos seus processos de objetivação¹ e de comunicação, que dizem respeito à categorização e à resinificação de gestos anteriormente realizados, de conceitos aprendidos, de sensações, imagens e emoções que experimentamos enquanto seres corporais, dotados de movimento e de consciência, entendemos ser necessário compreendermos as intrínsecas relações entre corpo e mente que emergem na performance musical.

Segundo o paradigma enacionista que orienta a presente pesquisa, os conceitos de corpo e de mente estão fundidos, não sendo possível empregamos o construto “mente” sem nela embutirmos necessariamente o sentido de corpo, uma vez que uma mente transcendental e desencorporada não existe. A produção do som envolve, necessariamente, a atuação do corpo do instrumentista que, pela prática cotidiana, constrói seu gesto. Este é experimentado, aprendido, praticado e refinado com a intenção de expressar uma ideia artístico musical, uma coloração específica de sonoridade, um afeto, um discurso. Esses conhecimentos são comunicados, em sua maioria, gestual e oralmente pelo professor nas aulas do instrumento. Os professores de instrumento tem em mãos a difícil tarefa de, além de reconhecer qual é a dificuldade do aluno na realização de algum trecho musical ou de alguma técnica específica, objetivar e comunicar possíveis caminhos de como solucionar o problema. Acreditamos que além da demonstração prática e da recomendação de exercícios, é necessário que o professor de instrumento também se aprimore em comunicar conceitualmente² para o estudante *sua própria experiência da realização musical*, seja esta

1 Entendemos objetivar como dar forma, limite e conceituar uma experiência ainda indeterminada, sem fronteiras definidas, a qual ainda não podemos discernir claramente suas características e que ainda não se encontra ancorada em uma categoria ou em uma rede conceitual preexistente.

2 Essa conceituação é especialmente relevante na formação do instrumentista *expert* e do estudante de nível avançado, público-alvo da presente tese.

relacionada a alguma técnica de produção sonora ou a alguma intenção no discurso musical, uma vez que intenção musical e os caminhos que levam à produção do som são intrinsecamente relacionados.

Ao longo de gerações, instrumentistas e professores criaram e aprimoraram técnicas de produção sonora e de ensino, de forma mais ou menos sistematizada. Em 1924, o pedagogo Carl Flesch, com a intenção de organizar e sistematizar a pedagogia do violino, lança uma publicação chamada *Die Kunst der violin-spiel (A Arte de tocar violino)* na qual estabelece as bases teóricas e epistemológicas que fundamentam seu sistema de ensino. O tratado é dividido em dois volumes – o primeiro sobre a técnica geral e técnica aplicada e o segundo sobre a realização artística. Além de apresentar as bases sobre as quais as técnicas de arco e de mão esquerda são fundamentadas, apresenta alguns princípios essenciais para a formação do instrumentista de cordas, no que tange às técnicas de produção sonora, à organização do estudo e à conduta frente a uma obra.

São raros os trabalhos que se propõem a discutir em tal profundidade e de maneira tão sistemática as técnicas instrumentais tais como realiza Flesch em seu tratado. Esses conhecimentos, essenciais para formação do instrumentista, geralmente são comunicados oralmente nas interações entre alunos e professores em aulas e em *master classes*. Consideramos que a tradição de ensino iniciada por Flesch e desenvolvida por seus seguidores Max Rostal no violino e Bertha Volmer na viola, e que chegou ao Rio de Janeiro por meio dos professores Paulo Bosísio e Marcos Lavigne, alunos de Rostal e Volmer, respectivamente, é um objeto de estudo que nos permite ilustrar pontos fundamentais sobre a objetivação e a comunicação de conhecimentos referentes às técnicas de produção sonora e acerca da pedagogia musical do violino e da viola de modo geral.

A primeira questão que nos motivou a empreender essa pesquisa foi compreender como e por que as metáforas funcionam como indutoras de gestos corporais na performance musical e em seu processo de ensino, assim como compreender que tipologia de pensamentos, verbal ou imagético, atua no momento da performance. A fim de ilustrar o que estamos querendo dizer, contaremos um caso³.

Durante a Segunda Guerra Mundial a violista e professora Bertha Volmer precisou trabalhar em uma fábrica e sua função exigia o uso constante de um pesado martelo. Nas primeiras semanas ela sofreu muitas dores nas mãos e pulsos por não ter experiência no manejo da ferramenta. Com o passar do tempo ela percebeu a importância de deixar o peso do martelo guiar o movimento que se tornou fluido e indolor. Ao desenvolver uma técnica para o uso do martelo, ela transformou um movimento desordenado, tenso e ineficiente em um *gesto*. Com o fim da guerra ela pôde retomar

3 Esse caso me foi contado pelo professor de viola Marco Antônio Lavigne que estudou com Bertha Volmer na Alemanha.

sua profissão de violista e, de alguma forma, a experiência de ter desenvolvido uma técnica para o uso do martelo modificou sua forma de “pensar” a técnica de arco. A percepção de que o peso do martelo deveria guiar o movimento do braço lhe deu clareza de que o mesmo acontecia com o arco: o peso deste e do braço deveriam guiar o movimento. Ela projetou, de maneira intuitiva, algumas das características da experiência com o manejo do martelo, como trajetória, direção, equilíbrio de forças, na sua experiência com o manejo do arco. Ao ativar intuitivamente dois domínios distintos de experiência, manejo do martelo e manejo do arco, ela projetou esquemas corporais aprendidos com o martelo em sua técnica de arco, o que lhe possibilitou experienciar uma inferência metafórica ao sentir o arco *como se fosse* o martelo. Esse *insight* produziu uma transformação na forma como ela compreendia o gesto do arco⁴.

Gostaríamos de chamar a atenção para dois aspectos que emergem ao analisarmos a vivência relatada. Primeiramente, a experiência do movimento tem um papel central na performance musical. Movimento não refere na presente tese apenas ao movimento concreto do corpo humano que realiza música, embora este seja essencial quando abordamos a performance musical, pois é a atuação de um corpo que possibilita a produção do som. A intenção e a vitalidade que impingimos a um gesto, como o gesto que conduz o arco, afetará sensivelmente o resultado sonoro. Existe uma relação direta entre o movimento físico concreto do corpo que realiza a performance e o movimento metafórico abstrato percebido pelos ouvintes, incluindo o próprio *performer*, no fluxo sonoro da música. Movimento, em sentido metafórico, expressa a forma como percebemos os sons e como damos sentido a eles enquanto música. Nossa experiência do movimento é incorporada, ou seja, é construída pelas nossas contínuas intervenções corporais no ambiente e, posteriormente, abstraída em movimentos metafóricos o que nos dão a percepção de que música é movimento, que caminha, que sobe e desce, que para.

Um segundo aspecto que gostaríamos de destacar é a presença da metáfora como dispositivo cognitivo na construção de sentidos. Um processo cognitivo é metafórico quando a dualidade presente na ativação de domínios de experiência distintos é parte integrante do processo de construção de sentido (MÜLLER, 2008). Entendemos “construir sentidos” como organizar experiências e percepções em unidades coerentes, assim como categorizar e alocar acontecimentos e objetos novos em uma rede significativa. A utilização, mesmo que intuitiva, de procedimentos metafóricos no desenvolvimento e aprimoramento de gestos em performance musical é um

4 O gesto que conduz o arco é complexo em muitos sentidos. O membro superior direito, entendido pelo sistema que integra escápulas, ombros, braço, punho, mãos e dedos, participa como um todo na condução do arco. Esse grande sistema composto por músculos, ossos e articulações, tem o desafio de equilibrar em movimento seu peso e distribuição de forças em apenas um ponto: no contato da crina com a corda. O refinamento desse gesto; que envolve equilíbrio, flexibilidade, a imaginação de direções de forças; caminha junto com o refinamento da sonoridade nos instrumentos de cordas friccionadas.

dispositivo bastante comum entre musicistas e, por comunicarem sensações que dificilmente seriam ditas de outra forma, as metáforas são um recurso pedagógico usualmente utilizado para comunicar experiências que emergem na performance musical.

A *metáfora conceitual* é um dispositivo cognitivo que possibilita acesso a domínios abstratos em termos de domínios concretos sensório-corporais o que nos permite objetivar um novo conhecimento por meio daquilo que já conhecemos ou experimentamos concretamente, o que faz dela uma ferramenta de produção de conhecimento (LAKOFF; JOHNSON, 1999; 2002). O campo de estudos da semântica cognitiva tem como um de seus pilares a noção de que a metáfora é um veículo cognitivo que nos permite compreender e experimentar uma coisa nos termos de outra, associando diferentes domínios de experiência. A semântica cognitiva de vertente enacionista se estrutura sobre evidências empíricas presentes nos estudos da ciência cognitiva incorporada (VARELA, 1991, 2000; MATURANA, 2014; GIBBS, 2005), que coloca em cheque o dualismo cartesiano entre corpo e mente. Numa perspectiva incorporada não podemos desconsiderar a condição humana de seres corpóreos em nossos processos cognitivos pois, temos uma mente totalmente encarnada, inscrita corporalmente e envolta pelo mundo (VARELA, 2000). A mente encontra-se inextricavelmente relacionada a um corpo que se move e que interage com o ambiente. Um aforisma central na cognição incorporada é *a mente não está na cabeça*, pois ela é inseparável do organismo como um todo e este do ambiente. Não existe uma mente sem corpo e um corpo sem mundo. Nessa perspectiva o organismo é entendido como uma rede interconectada e interdependente em relação ao meio e em constante interação. Sob a luz desse paradigma, nossos processos de construção de conhecimento são moldados pela nossa experiência concreta no mundo e, por meio de nossa capacidade imaginativa, somos capazes de projetar metaforicamente a experiência corpórea em domínios mais abstratos.

Uma importante questão trazida pela cognição incorporada é que devemos questionar o dualismo naturalizado no ocidente de que a experiência do corpo é uma forma de comportamento que pouca relação tem com a linguagem, com o pensamento, com a ação significativa e com a construção de sentidos. Tanto a performance quanto a apreciação musical envolvem aspectos cognitivos que são delineados pelo corpo em muitos aspectos. “Teorias da cognição incorporadas sugerem que nossos gestos físicos expressam e desempenham um papel ativo na constituição do nosso pensamento, e também que o uso da metáfora (inclusive as empregadas nas teorias da música) são baseadas em esquemas de imagem incorporados”⁵ (CLAYTON & LEANE, 2013, p. 270). Isso não significa dizer que o corpo comanda ou tem a primazia sob a performance musical,

5 Embodied cognition theories suggest that our physical gesturing both expresses and plays an active role in constituting our thought, and also that our use of linguistic metaphor (including that employed in music theories) is based on embodied image schemas.

ou que tocar um instrumento é simplesmente a coordenação fina de complexos movimentos corporais independentes de um sentido musical. Tal ideia se afasta tanto da concepção incorporada da cognição quanto a noção cartesiana de que nosso pensamento tem uma origem puramente metafísica. O que está em jogo nesse paradigma quando aplicado à performance musical é justamente compreender as inter relações, interações e implicações que emergem quando entendemos que corpo e mente formam uma unidade e não uma dicotomia. Uma dessas implicações é que nossa experiência musical não é apenas a manipulação abstrata de símbolos, mas resultado da incorporação⁶ de ações vividas em diferentes contextos.

A nossa ação sobre objetos físicos produz som e o vigor, energia, intencionalidade e direcionamento que impingimos a essas ações modificam o resultado sonoro. Os movimentos realizados por um corpo podem ser performados de diferentes maneiras: suavemente, vigorosamente, pesadamente. Um mesmo movimento pode ser realizado com diferentes *formas de vitalidade* (STERN, 2010). A forma de vitalidade de um gesto que produz um resultado sonoro encontra-se presente tanto no movimento corporal quanto em seu resultado audível. No entanto, uma visão limitada e limitante do papel do corpo na performance musical o vincula estritamente a questões mecânicas da produção sonora, o que coaduna com uma visão parcial do que seja a técnica instrumental, separando sentido da ação que produz o som.

A técnica não é apenas um meio para se chegar a um fim, ela mesma é um processo de descobrimento e de produção e, por tanto, deve ser entendida como um processo criativo e não como um processo mecânico. O corpo, como parte integrante da performance musical, não pode ser negligenciado na construção dos sentidos musicais expressos pelo instrumentista. É preciso desconstruir a ideia de que aquilo que é realizado corporalmente é um fator estritamente mecânico da produção sonora e que o movimento corporal é meramente uma resposta mecânica em relação a um comando. Tocar um instrumento é uma atividade complexa e dinâmica na qual participam, além do entendimento de como a música deve soar, o entendimento sobre o gesto corporal que produz certo resultado sonoro, sua direção, intenção, temporalidade, amplitude espacial e a relação de forças envolvidas no movimento, sendo o acoplamento entre ação e intenção a chave para o desenvolvimento da expressão musical.

Corpo e mente formam uma unidade e consideramos que esse entendimento deve balizar a formação do instrumentista. No momento da execução o instrumentista mobiliza de forma integrada sua imaginação, sua memória auditiva, cinestésica e visual (HOLMES, 2005), sua propriocepção, a percepção das qualidades presentes no movimento, como tensão, amplitude, direção e linearidade

⁶ Preferimos o emprego do termo incorporação em vez de corporificação pois, embora haja controvérsias, “corporificar” é adquirir corporeidade, conceder corpo àquilo que não o possui, enquanto “incorporar” é fazer com que algo “se torne” corpo, é a passagem ao estado corpóreo.

(SHEETS-JONHSTONE, 2011) assim como as formas de vitalidade que deve impingir a um gesto para atingir determinado resultado. Acreditamos que todos esses fatores integram de maneira inextricável o movimento do corpo e os sentidos expressos nos sons. Não podemos negar a presença concreta de um corpo em movimento no ato da performance, por isso consideramos pertinente abordar a técnica instrumental sob um paradigma que entenda o corpo como agente cognitivo e expressivo.

Discutir a construção do sentido em música pelo prisma da cognição incorporada leva em consideração nossa imaginação e nossa corporeidade em nossa economia cognitiva e é coerente com a própria forma como experimentamos e produzimos música: com nosso corpo. Só podemos sentir que uma harmonia “chegou” em algum lugar, porque já vivemos a experiência de seguir um caminho e chegar a algum lugar com nosso corpo⁷. Projetamos nossa experiência concreta no mundo no entendimento do sentido musical. Os sons são percebidos por nós como objetos temporais (BUTTERFIELD, 2002) que se movimentam no espaço, que *sobem* e *descem*, que *encobrem* outros objetos, que podem ser *ásperos*, *brilhantes*, *opacos*. Todos os termos que usamos para descrever nossa experiência com a música são provenientes de outros domínios mais materiais que o musical. Ao percebermos os sons enquanto música estamos mobilizando nossa capacidade imaginativa na busca de padrões, recorrências, ordem e limites que foram por sua vez experimentados primeiramente em outras situações mais concretas, “ao ouvir os sons como música, nossa experiência deixa de ser estruturada em termos de conteúdo informacional e adquire estruturação mais imaginativa e criativa, passa a ser organizada por metáforas” (NOGUEIRA, 2009, p.38).

A fim de compreender as inter-relações entre corpo e mente que emergem na forma de estratégias pedagógicas que visam comunicar a experiência subjetiva da produção sonora nos instrumentos de cordas, escolhemos lançar um olhar hermenêutico sobre a tradição pedagógica Flesch/Bosísio/Lavigne, buscando compreender que conceitos, categorias, dicotomias⁸, práticas, imagens e metáforas emergem quando olhamos essa tradição pedagógico musical sob o ponto de vista incorporado da cognição musical.

Ter a unidade entre corpo e mente em vista em nossos processos cognitivos nos possibilita tanto visionar que existem relações pouco conhecidas entre experiência concreta e experiência abstrata quanto oferecer um aparato conceitual que pense a experiência humana de forma mais integrada e ampla. Uma indevida desvalorização do corpo e das emoções presentes na tradição

7 Tal projeção metafórica é possível pelo esquema de imagem de “caminho” que temos incorporado. Os esquemas de imagem serão mais bem discutidos no capítulo 2.

8 Pelo termo dicotomias epistemológicas entendemos as relações dicotômicas corpo/mente, ação/intenção, sujeito/objeto que balizam processos de construção de sentidos e de conhecimentos.

epistemológica ocidental vem sendo desafiada nas últimas décadas pela cognição incorporada, pois são justamente nossas interações concretas no mundo e nossas emoções que fornecem as bases para o desenvolvimento de nossos processos cognitivos. Essa virada na direção de uma reconexão entre corpo e mente tem fundamentações empíricas, neuro-científicas e filosóficas. Dentre essas fundamentações filosóficas, gostaríamos de chamar atenção para o trabalho de Gadamer (2010; 2012), sobretudo para seu conceito de jogo.

A hermenêutica filosófica de Gadamer é parte essencial e declarada da fundamentação filosófica da ciência cognitiva incorporada. Gadamer (2010) enfrenta a superação da dicotomia na relação sujeito/objeto por um viés filosófico e a cognição incorporada por um viés científico. O conceito de jogo trazido pelo filósofo (2012) permite abordar e iluminar diversos aspectos implicados em nossa interpretação de mundo. Por meio desse conceito, Gadamer traz a questão da compreensão para além da consciência de quem conhece, ao entender que o entendimento não acontece “dentro” do sujeito, mas em seu jogo com o mundo. Para o autor, devemos nos desfazer de um modelo de entendimento centrado seja no objeto, seja no sujeito. A dicotomia entre esses dois tem suas raízes na própria dicotomia entre corpo e mente que baliza o pensamento ocidental. Concordamos com Gadamer que o ato de entendimento não é a reprodução de uma representação de um objeto por um sujeito. O entendimento é, por sua vez, um jogo e, enquanto tal, apresenta uma estrutura que é dialógica e dinâmica. Num jogo não existem sujeitos e objetos, mas sim co-participes. É justamente a possibilidade de se jogar sempre *com*, alguém ou alguma coisa, que possibilita ao conceito apresentar a alteridade como aspecto inerente ao ato de entendimento. O jogo possibilita-nos pensar sujeito e objeto, produtor e produto do conhecimento, como inexoravelmente inseparáveis, como dois lados de uma mesma moeda.

A presença de uma conduta ativa e criativa do sujeito na elaboração de estratégias significativas, imaginativas e metafóricas precisa de um campo adequado para se desenvolver. Acreditamos que esse campo pode ser abordado pelo conceito de jogo por entender que quando o indivíduo se propõe a jogar, desenvolve a atenção em relação a si próprio e ao que acontece ao seu redor. No jogo, também é preciso coragem, criatividade e flexibilidade para lidar com imprevistos. Acreditamos que compreender o processo de construção da habilidade de performance musical pelo viés do jogo é um caminho profícuo para pensarmos a prática instrumental e um caminho saudável para construção dessas habilidades.

A motivação do presente estudo é revisitar a abordagem das técnicas de produção sonora propostas pela escola Flesch/Bosísio/Lavigne com a intenção de proporcionar ao instrumentista avançado e ao professor de instrumento subsídios para pensar, conceituar e refletir sobre sua própria prática. Consideramos que oferecer ferramentas conceituais elaboradas dentro do paradigma da

cognição incorporada é uma significativa contribuição para o campo da pedagogia do violino e da viola. Construir um novo conhecimento é construir sentidos ancorando uma novidade em uma rede significativa. Pensar como organizamos e como construímos novos conhecimentos em performance musical é fundamental para um processo significativo e reflexivo de aprendizado, por isso acreditamos que a presente pesquisa é do interesse de instrumentistas em geral e de professores de instrumento.

Objetivos

O objetivo central da presente tese é compreender os pontos fundamentais que norteiam a objetivação e construção de conhecimentos subjacentes às técnicas de produção sonora no violino e da viola a fim de compreender as estratégias pedagógicas que visam comunicar a experiência incorporada da produção sonora nesses instrumentos.

Como objetivos secundários destacamos:

1) Apontar as principais contribuições da cognição incorporada para a compreensão dos sentidos em música, repensando o corpo a partir de investigações contemporâneas das ciências cognitivas incorporadas e seus pressupostos epistemológicos;

2) Apontar as principais dicotomias, metáforas e metonímias que balizam os entendimentos presentes nos discursos pedagógicos analisados;

3) Apontar possíveis teorias sobre a aprendizagem do gesto na performance musical a partir da tríade jogo (enquanto processo dialógico, dialético, interacional e automotivado), metáfora (como dispositivo cognitivo transmodal) e gesto (enquanto agente da intenção e da expressão)

Metodologia

Como o objeto da presente tese é a própria tradição pedagógica iniciada por Carl Flesch, consideramos pertinente a análise de seu tratado pedagógico *Die Kunst der Violin-spiel*. Além da análise do material escrito, realizamos entrevistas semiestruturadas com ambos os professores herdeiros e difusores do trabalho de Flesch no Brasil, Paulo Bosísio e Marcos Lavigne, com a intenção de elucidar os principais conceitos, categorias e práticas presentes nessa tradição pedagógica. As entrevistas foram analisadas conforme a metodologia descrita no capítulo 4.

Os capítulos 1, 2, 3 são dedicados à construção do paradigma teórico a partir do qual propomos repensar a cognição, o entendimento e o corpo, expondo investigações contemporâneas das ciências cognitivas incorporadas e suas fundamentações epistemológicas. No capítulo 1 abordamos o conceito de jogo e seu papel para repensarmos as dicotomias entre sujeito e objeto do conhecimento. No capítulo 2 apresentamos as principais contribuições do paradigma da cognição

incorporada para a construção de sentidos em música. No capítulo 3 realizamos uma discussão mais direcionada ao conceito de gesto e sua relação com a expressão de sentidos. No Capítulo 4 fizemos a exposição da metodologia de coleta e análise de dados que utilizamos para encontrar as principais dicotomias, metáforas, metonímias que agenciam os discursos pedagógicos de Flesch, Bosisio e Lavigne que foram discutidas nos capítulos 5 e 6. No capítulo 7 procuramos apontar possíveis caminhos para a construção do gesto em performance musical a partir da tríade jogo, metáfora e gesto.

Capítulo 1 – Experiência estética e entendimento: as relações entre jogo e performance musical

Neste capítulo apresentaremos o conceito de jogo e sua importância para refletirmos sobre a experiência estética e suas possíveis interseções com o campo da performance musical e seu ensino. Faremos isto a partir de duas perspectivas que são inter-relacionadas na presente tese: uma filosófica e estética (GADAMER, 2010; 2012) e outra psicológica e psicogenética (WINNICOTT, 1975).

O jogo, como categoria de ação humana, oferece aportes para pensarmos a formação do músico, de forma ampla, por se referir a um conceito que trata tanto da experiência estética quanto da experiência do entendimento (GADAMER, 2010; 2012). A experiência estética abordada pelo viés do jogo permite redimensionar a compreensão de que sujeito e objeto são instâncias autônomas. Por sua vez, esses dois polos do conhecimento e da experiência mantêm uma relação dialógica e dinâmica entre si. Gadamer (2012) utiliza o jogo como fio condutor da explicação ontológica sobre a arte. O filósofo desenvolve sua reflexão sobre a experiência estética – como nos relacionamos com a arte, como somos afetados por ela – utilizando o jogo como modelo explicativo. O ponto central da ontologia da experiência estética proposta por Gadamer, que se desdobra em uma ontologia do entendimento, é que ao enxergar nossos processos de produção de sentidos como jogo, questionamos e redimensionamos a polarização e a dicotomia que entende os processos cognitivos centrado, ora no sujeito ora no objeto da compreensão. Os processos criativos na performance musical quando abordados pela perspectiva do jogo nos permitem iluminar, por exemplo, aspectos implicados na relação intérprete-ouvinte, intérprete-obra, intérprete-compositor, além de evidenciar o caráter imponderável, dinâmico e circunscrito, presente em toda performance artística, pontos que trataremos adiante.

Além de redimensionar a experiência pública da performance e da relação entre intérprete e obra, o jogo é um campo de ação profícuo para o desenvolvimento da ação criativa e para o desenvolvimento do próprio gesto. No jogo estamos em uma constante interação, num movimento dialógico que é essencial para o estabelecimento de uma relação criativa com o mundo, para a conscientização de ações e para a observação de si mesmo. Num viés psicológico e orientado para as origens do potencial criador humano e para psicogênese da criatividade, entendemos que os comportamentos presentes no jogo e no brincar têm estreitas ligações com nosso impulso criativo, com nosso potencial de envolvimento, engajamento e de comunicação (WINNICOTT, 1975).

Acreditamos que teorias e ferramentas conceituais são úteis para todos aqueles que desejam refletir sobre uma determinada prática ou evento – como instrumentistas – ou intervir sobre determinadas condutas – como professores. Como será discutido no capítulo 2, as categorias e os conceitos que usamos para descrever o mundo configuram um certo sentido e uma direção na qual as coisas podem ser compreendidas, a ponto de elas mesmas configurarem nosso entendimento. As tradições pedagógicas são um exemplo disso. Toda tentativa de sistematizar o conhecimento, de organizá-lo em unidades compreensíveis para que possa ser comunicado, conservado ou transformado necessita, em algum nível, de construções conceituais e da formulação de categorias que o organizem. Entendemos que jogo é uma ferramenta conceitual, uma categoria sob a qual podemos dimensionar e valorizar aspectos cruciais da elaboração de sentidos, da experiência estética, das trocas intersubjetivas, dos processos criativos e, conseqüentemente, da experiência da performance musical, tanto sob a perspectiva de sua produção quanto de sua recepção, assim como seus processos de ensino-aprendizagem.

Observar a construção do gesto sob a perspectiva do jogo ilumina, por exemplo, a interação dinâmica entre percepção e ação presente nessa atividade e o engajamento cognitivo e afetivo que emerge do caráter automotivado e criativo com que revestimos nossas ações. Mesmo num jogo solitário estamos em constante interação: na execução de um gesto, na percepção de nossas ações, na percepção de nossa sonoridade, com a própria obra musical que, enquanto texto – tanto escrito quanto sonoro –, é um campo de jogo, de emergência, de construção e de comunicação de sentidos. Mesmo quando estamos sozinhos somos confrontados com um “outro” com o qual jogamos. O jogo também nos possibilita pensar a performance pública enquanto evento circunscrito e que estabelece um campo de interação entre intérprete e ouvinte, do qual emerge a experiência estética. Enfim, entender a performance e sua preparação como jogo nos possibilita encará-la como um evento dinâmico, circunscrito, interativo, automotivado e – por que não? – prazeroso. Por fim, esta é uma perspectiva que visa produzir reflexões para aqueles que desejam intervir sobre a formação do músico instrumentista.

1. Em direção a uma teoria do jogo

O conceito de jogo, entendido como categoria de ação humana e não apenas como um jogo em si, foi apresentado pelo historiador da cultura e filósofo holandês Johan Huizinga em sua obra *Homo Ludens*, originalmente publicada em 1934. Para Huizinga jogo é uma categoria primária da vida, não se tratando de uma atividade unicamente humana, mas que na espécie humana ganha certas características e configurações. Não apenas *homos sapiens* e *homo faber*; o ser humano é

também *homo ludens*. Nossa natureza lúdica não pode ser desconsiderada ao refletirmos sobre a existência humana e sobre o que é proeminentemente humano como a cultura, as elaborações de sentidos e a comunicação. Em linhas gerais, na presente tese consideramos como jogo todo processo que é dinâmico, que estabelece algum tipo de mediação – joga-se sempre *com* alguém ou alguma coisa –, que apresenta um caráter imponderável, que é circunscrito no tempo, no espaço e por regras ou condutas de ação – que podem ser mais ou menos fixas – e que é livre de coerção, ou seja, o jogo é voluntário e produz uma experiência de prazer e engajamento. Com isso estabelece-se uma realidade autônoma que é circunscrita ao campo fechado e automotivado do jogo (HUIZINGA, 2012, GADAMER, 2010, 2012; CALLOIS, 1990).

Enquanto atividade, ao estabelecer uma esfera temporária de orientação própria, o jogo comporta uma auto-referência em relação ao que é sério. Pelo fato de não fazer referência a motivações exteriores a ele próprio, pode ser experimentado como um *intervalo na vida cotidiana* (HUIZINGA, 2012). Ao mesmo tempo em que suspende certas finalidades, estabelece outras: os objetivos, as metas e motivações do jogo. Cria uma atmosfera na qual podemos experimentar as coisas *como se fossem* outras, o que instaura uma realidade autônoma que enlaça e absorve o jogador (HUIZINGA, 2012, GADAMER, 2010; 2012). Gadamer (2010) reconhece como um traço fundamental do jogar agir “como se”. Ao reconhecer as coisas “como se fossem” outras estamos no campo de ação e de entendimento que se configura pelo jogar. Esse aspecto do jogo é de grande relevância para o argumento que estamos construindo na presente tese, pois é o elo entre o jogo e os entendimentos metafóricos que, em grande parte, orientam nossas ações. Agir “como se” e atribuir sentidos metafóricos e, conseqüentemente, experimentar as coisas “como se fossem” outras, vincula-se ao reconhecimento de aspectos já conhecidos em nossa experiência. No reconhecimento identificamos mais do que apenas é conhecido. Reconstruímos criativamente sentidos a fim de revestir de novas coerências e de reconhecer o familiar no desconhecido. Agimos “como se”, vemos as coisas “como se fossem” outras a fim de, ao reconhecê-las, guiarmos nossas ações; estabelecemos assim uma relação dialógica e criativa com o conhecimento.

No jogo sempre temos algo em vista. Ele comporta uma autodeterminação que o caracteriza como uma atividade intrinsecamente motivada, que tem uma finalidade em si mesma ou, pelo menos, é assim experimentada por aquele que se propõe a jogar. Por obedecer a interesses intrínsecos, o jogo se desenvolve com uma seriedade que lhe é própria. Aquele que joga adentra num campo determinado pela seriedade dos fins, os objetivos e motivações do jogo. É devido a essa capacidade de absorção, desse enlevo e entusiasmo promovidos pelo jogo que a dicotomia entre jogo e seriedade não se sustenta. Jogo e seriedade parecem encontrar-se profundamente relacionados, pois a seriedade configura um comportamento que emerge do engajamento e do

interesse no jogo. Basta observar a seriedade, a entrega e o engajamento com que crianças se envolvem em brincadeiras ou a concentração de um jogador de xadrez ou de um ginasta. O jogo absorve o jogador e, por isso, é um campo de ação que promove a seriedade, o comprometimento e o engajamento cognitivo.

Outra importante característica do jogo é a liberdade, a atividade voluntária. Quando esta atividade é sujeita à coerção deixa de ser jogo. O jogo pode ser facilmente tomado como algo supérfluo, no entanto “se torna uma necessidade urgente na medida em que o prazer por ele provocado o transforma numa necessidade” (HUIZINGA, 2012, p. 11). Essa característica, de ser uma experiência de prazer ou realizada por divertimento, pode se tornar mais rarefeita em alguns tipos de jogos, sobretudo aqueles em que predomina o elemento de *âgon*⁹ (competição). No entanto, mesmo os esportes, jogos que têm o elemento *âgon* como preponderante, comportam interesses intrínsecos, seja a aceitação de regras e condutas que podem ser mais ou menos fixas – dependendo do tipo de jogo e do contexto no qual ele se desenvolve –, seja na superação de obstáculos estabelecidos pelo jogo, seja na entrada em uma realidade circunscrita que estabelece uma dinâmica própria.

Os comportamentos presentes no jogo diferenciam-se de outras formas de conduta pelo fato de serem apresentadas *regras e exigências que só valem no espaço fechado do mundo do jogo* (GADAMER, 2010). Enquanto evento delimitado e circunscrito a regras ou condutas que devem ser respeitadas ou, pelo menos, reconhecidas por aquele que joga, promove a delimitação da livre arbitrariedade. Não é possível jogar sem conhecer os movimentos possíveis dentro daquele espaço circunscrito. É o estabelecimento de condutas de ação, de acordos, que configuram o que é aceito e preferível dentro do campo temporal, espacial e imaginário do jogo. Tal característica do jogo faz com que seja um campo de contingência e de delimitação para a ação, o que o configura como um espaço para desenvolvimento da criação, da construção de sentidos e da comunicação, pois criar caracteriza-se por um momento diverso de uma ação totalmente livre de qualquer contingência (GADAMER, 2012).

A incerteza e a imponderabilidade são também características essenciais do jogo. Enquanto evento dinâmico e interacional caracteriza-se por acontecer em seu próprio devir, não sendo possível prever seu desenrolar. A incerteza pode acarretar em tensão e colocar em evidência algumas das qualidades do jogador como sua tenacidade, concentração, coragem e flexibilidade para lidar com imprevistos (HUIZINGA, 2012). O devir do jogo relaciona-se a uma de suas principais características, a de ser interacional. Nele está implícito um movimento de *vaivém* e o ser

9 Em seção posterior apresentaremos com mais acuidade as nuances que estão associadas ao jogo: *âgon*, *arete*, *alea*, *mimicry* e *ilinx*

do jogo é a própria realização do movimento que não se fixa e que não cessa (GADAMER, 2012). Seu caráter cinético é tão proeminente que é impossível jogar sozinho. Para que haja jogo é indispensável a presença de um elemento “outro” que responda ao jogador ou que o questione, e a fascinação do jogo reside justamente na saída de si próprio que ele suscita, a entrada “em um nexos dinâmico que desenvolve sua própria dinâmica” (GADAMER, 2012b, p. 180). Quando entramos no jogo, o vaivém ordenado de seu movimento determina um comportamento que se distingue de outras formas de conduta, cada jogo apresenta uma tarefa ao jogador. Não é possível abandonar-se à liberdade do desenrolar do jogo, a não ser transformando o próprio comportamento também em tarefas do jogo. Uma criança que joga com uma bola cria tarefas para si, buscar a bola, arremessá-la. Acreditamos que toda atividade pode ser revestida de um caráter lúdico, pois o jogo tem o potencial de conferir ordenação ao movimento e engajamento.

É próprio do jogo humano a obediência a regras auto estabelecidas e o estabelecimento de metas para si mesmo, assim como visá-las de maneira consciente de forma a ordenar os próprios movimentos (GADAMER, 2010). Entendemos que o engajamento e o prazer que caracterizam o comportamento lúdico residem justamente no caráter especial com o qual se revestem nossas ações, sejam elas sérias ou uma mera brincadeira. Os comportamentos de jogo são convergentes com uma característica humana imprescindível para o aprendizado musical: a capacidade de auto-observação, de autorregulação do comportamento e a emergência do engajamento cognitivo – lembrando que a presente tese apresenta um entendimento incorporado da cognição, ou seja, o engajamento do corpo é também engajamento cognitivo.

1.1. As nuances presentes no jogo

Apresentaremos alguns princípios que incidem sobre o jogo. Essa apresentação tem como base os tipos de jogos propostos por Callois (1990) e no conceito de *arete* apresentado por Gumbrecht (2007). Consideramos que não cabe falarmos em uma tipologia de jogos, uma vez que estamos apresentando o jogo como uma categoria geral de ação humana que pode tomar diferentes nuances. Assim, os princípios que apresentaremos não são excludentes, mas formam diferentes colorações do conceito de jogo. Consideramos que, pelo menos, cinco nuances podem incidir sobre o jogo: *agôn*, *alea*, *mimicry*, *ilinx* (CALLOIS, 1990) e *arete* (GUMBRECHT, 2007). Essa categorização não é segundo um jogo específico, mas sim segundo especificidades que podem estar presentes em uma ação ou evento, quando esta é entendida como jogo.

Agôn significa competição. Pode ser entendido como “a domesticação de confrontos e tensões potencialmente violentos dentro dos parâmetros institucionais de regras estáveis”

(GUMBRECTH, 2007, p. 56). Em *agôn* as regras exercem um papel mais imperativo que em outras nuances do jogo e fomentam em espaços regulamentados o espírito combativo presente na natureza humana. Tanto *agôn* quanto *arete* baseiam-se no desenvolvimento de uma habilidade que exige dos jogadores atenção, treinamento, motivação, disciplina e perseverança. Enquanto que em *agôn* a motivação é o reconhecimento da excelência em um determinado domínio, em *arete* a busca pela excelência é um meio ou consequência e não o objetivo final de se levar algum tipo de performance a seus limites (GUMBRECTH, 2007).

A ideia de conquista pelo esforço e habilidade, por sua vez, se contrapõe à imponderabilidade do jogo. *Alea* é o aspecto incerto presente em todo jogo. A habilidade requerida pelo jogador consiste em saber arriscar e ter flexibilidade para lidar com imprevistos. Mesmo num jogo que predomine o elemento *agôn*, que pressupõe uma regulamentação mais imperativa, não está livre do acaso da sorte. *Alea* é a imponderabilidade e a incerteza da qual nenhum jogo está livre e com a qual todo jogador deve aprender a lidar, uma vez que o jogo é um evento que se descobre em ato, não sendo possível prever seu desenrolar. Todo jogo além de exigir o desenvolvimento de habilidades específicas, característica sintetizada por *agôn*, ser incerto como predomina em *alea*, instaura também uma realidade própria.

Mimicry é a simulação e a ficção presentes no jogo, que se evidencia pela característica de estabelecer uma realidade circunscrita e separada da vida cotidiana. Consiste em crer e fazer crer, em “fazer de conta”, em “ver como”, em perceber as coisas “como se fossem” outras, em representar um papel, em usar uma máscara. Em *mimicry* predomina a imaginação e a interpretação. Tem uma relação implícita com *agôn*, pois toda competição é também uma forma de espetáculo.

O desejo de experimentar uma realidade em separado tem sua culminância em *ilinx*, que se caracteriza pela busca pela vertigem. Segundo Callois (1990), é um tipo de fruição que reside na busca pelo distúrbio, configurando uma espécie de êxtase e de puro entusiasmo. No nosso entendimento, a motivação presente em *ilinx* não está no entorpecimento, mas na busca por um estado de presença¹⁰ que a imersão em uma atividade lúdica provoca e que em *ilinx* encontra seu aspecto mais proeminente. A imersão em um estado de presença funciona como um elemento motivador no jogo e em todo jogo também reside um aspecto de controle da vertigem, de aprender a lidar com as próprias emoções em momentos cruciais.

Dois princípios que incidem ainda sobre o jogo são, segundo Callois (1990), a *paidia* e o *ludus*. *Paidia* é o caráter primeiro do jogo, é a experimentação livre do mundo, é o impulso criativo na busca de expansão e é o motor indispensável do jogo. Já *ludus* completa, disciplina e enriquece a *paidia*, é o princípio da ordem. No *ludus* impera o desejo de experimentar a ordenação e a

10 O conceito de presença será mais bem discutido em seção posterior.

construção que fazem possível, por exemplo, a resolução de uma dificuldade e a construção de uma habilidade. Enquanto que na *paidia* o prazer do jogo reside na total liberdade de experimentação, em *ludus* o prazer do jogo reside na ordenação do próprio comportamento. Assim, liberdade e contingência, *paidia* e *ludus*, caminham lado a lado no jogo.

Consideramos que as nuances do jogo assim entendidas são aspectos amplamente condizentes com a performance musical. Os comportamentos presentes em *agôn* e *arete* são essenciais para se pensar o desenvolvimento da alta performance artística, que exige disciplina, concentração, perseverança e, em certos casos, doses de competitividade. Se não fosse assim, não haveriam, por exemplo, tantos concursos de performance musical. Toda performance artística está sujeita à imponderabilidade, à incerteza, o que exige do *performer* o desenvolvimento da flexibilidade para lidar com imprevistos. A arte em geral, incluindo as artes da performance, estabelecem um tempo e um espaço circunscritos, são a delimitação de uma realidade, a interpretação de um papel, o uso de uma “máscara” para um expectador. Como argumenta Davidson (2002), o *performer* veste um personagem quando sobe no palco, o que para autora é de fundamental importância para a vitalidade e para a autenticidade da interpretação artística. Davidson salienta a importância da máscara para intérprete, no caso o cantor, inclusive como uma forma de lidar com a dificuldade em se expor para um público. Embora não se expresse nesses termos, a autora está chamando atenção para o elemento *mimicry* presente em toda performance artística. Por fim, a performance artística é ao mesmo tempo saber lidar com a vertigem de estar exposto a um público, ao olhar do outro, assim como a imersão em um estado de presença característico de toda atividade que exige um direcionamento dinâmico da atenção, tal como é característico da performance musical. A performance e sua preparação estão ainda sujeitas ao *ludus* e à *paidia*, e o exercício salutar dessa atividade depende do equilíbrio entre esses dois polos de ação: ordenação, estudo direcionado e disciplina, assim como a livre experimentação e, sobretudo, o prazer com a própria realização.

Os jogos não necessariamente fazem referência a espectadores. Crianças, por exemplo, jogam para si mesmas. Um músico de performance, em seu estudo solitário, pode perfeitamente jogar com seu corpo em interação como seu instrumento. No entanto, existem tipos de jogos que existem para serem vistos e nos quais “o espaço fechado do mundo do jogo deixa cair aqui uma parede” (GADAMER, 2012, p. 162). Trata-se dos jogos da arte. A parede que cai, deixa em evidência o jogo da arte para o espectador e apresenta em si uma dualidade: ao mesmo tempo em que possibilita a abertura para o espectador, contribui para o caráter fechado do jogo, pois é a presença do espectador que possibilita sua realização.

1.2. Arte e entendimento

A arte é para Gadamer (2012) uma experiência de entendimento, não apenas um “objeto” de fruição, pois a experiência estética nos possibilita experimentar uma verdade. Ao defender essa tese, o autor promove uma ampliação da noção de verdade que não se limita apenas àquilo que é cientificamente cognoscível (GRODIN, 2012). A fim de pensar o que é o encontro com a obra de arte, que posteriormente se desdobrará como um modelo para pensar o entendimento humano, Gadamer (2012) utiliza o conceito de jogo como fio condutor para explicação ontológica da experiência da arte, pois

a experiência da arte que precisamos fixar contra a nivelação da consciência estética consiste justamente em que a obra de arte não é um objeto que se posta frente a um sujeito que é por si. Antes a obra de arte ganha seu verdadeiro ser ao se tornar uma experiência que transforma aquele que a experimenta. (...) É justamente esse o ponto em que o modo de ser do jogo se torna significativo, pois o jogo tem uma natureza própria, independente da consciência daqueles que jogam (GADAMER, 2012, p.155).

Em sua obra seminal *Verdade e Método*, publicada em 1960, Gadamer dedica-se a investigar modalidades de conhecimento que ultrapassam o campo de controle da metodologia científica. O filósofo, representativo da hermenêutica¹¹ contemporânea, compreende que tanto na experiência estética quanto na experiência histórica existe uma “verdade” que escapa à noção tradicionalmente difundida na ciência. Gadamer entende *verdade* não como a apreensão correta da realidade, mas como o próprio ato do entendimento.

Seu projeto inicial ao escrever *Verdade e Método* (2012) era pensar uma hermenêutica das ciências humanas, embora ele vá ainda mais longe ao esboçar uma hermenêutica da linguagem (GRODIN, 2012). Apesar do título, *Verdade e Método* é uma crítica à ideia de que a verdade é apenas uma questão de método (GRODIN, 2012). A noção de método, que pressupõe uma distância entre observador e objeto, não basta para as ciências humanas e para as artes, uma vez que o espectador está sempre comprometido em algum nível com a interpretação e conseqüentemente com a construção do objeto. Na filosofia gadameriana fica cada vez mais diluída a ideia de que sujeito e objeto são instâncias separadas.

A verdade é uma experiência de entendimento que acontece dentro de uma certa linguagem ou contexto e não apenas o “desvelamento de uma situação oculta” (GRESPLAN, 2008, p. 12), mas sim o próprio ato de entendimento. Com isso, não se pretende deslegitimar o conhecimento que chamamos de científico, ou seja, construído segundo critérios objetivos e do método científico. A crítica de Gadamer (2012) é justamente à visão de que o conhecimento científico é o que traz a

11 A ideia central da concepção filosófica hermenêutica contemporânea é que o entendimento e a interpretação são processos essencialmente humanos sendo, portanto, o que poderíamos chamar de uma filosofia do entendimento.

verdade. Sua crítica direciona-se à imposição de um tipo de conhecimento que pretende se estabelecer independente do intérprete, imposição que tende a nos tornar impenetráveis ao reconhecimento de outras modalidades de saber que são próprias às ciências humanas e as artes, e é justamente na experiência da arte que Gadamer vai procurar subsídios para construir seu modelo de entendimento.

1.3. Arte como jogo: revisitando a dicotomia sujeito/objeto a partir da experiência estética

O que é a experiência estética? Quais são suas singularidades? O que a define? Nosso objetivo na presente seção é revisar a dicotomia entre sujeito e objeto por considerar que esse é um ponto crucial, tanto na pergunta pela arte quanto pelo conhecimento.

A experiência estética, assim como outras formas de experiência, como a percepção, é produzida a partir do encontro de um sujeito com um objeto. Mas o que acontece a partir desse encontro? Como essas duas instâncias, sujeito e objeto, se relacionam? Duas vertentes se ocuparam de entender como somos afetados e qual o fator determinante no conhecimento, se seu centro de gravidade está no objeto ou no sujeito que o percebe. A questão dessas duas tradições de pensamento é saber se o *locus* da experiência está no objeto e em suas propriedades imanentes ou se está no sujeito que é afetado por ele. O objetivismo atribui ao objeto uma qualidade imanente e o subjetivismo atribui à consciência dos sujeitos a capacidade de deixar-se afetar.

Segundo o objetivismo o objeto é o elemento crucial da relação cognitiva. Ele é capaz de mobilizar um sujeito por conta de suas qualidades imanentes, num sentido tal que o objeto determina o sujeito. Nessa perspectiva cabe ao sujeito reproduzir as propriedades do objeto. Isso pressupõe que o objeto é uma entidade pronta, acabada e definida em si mesma. “O objeto é algo dado, algo que representa uma estrutura totalmente definida, estrutura que é reconstruída, digamos assim, pela consciência cognoscente” (HESSEN, 1978, p. 89). A tese objetivista tem sua origem na filosofia de Platão. Sua teoria das ideias é a formulação clássica do objetivismo, na qual as ideias são realidades objetivas. Na experiência estética, o objetivismo configura-se pelo entendimento de que a obra e suas propriedades estéticas imanentes independem do juízo dos sujeitos que as observa e se nem todos são capazes de apreciar uma obra de arte é porque não conseguem enxergar sua beleza imanente. Por sua vez, não trazer o sujeito para o cerne da experiência estética traz em si alguns problemas: encarcera a experiência estética nas qualidades e propriedades do objeto, em formas perfeitas, simétricas, equilibradas e em padrões canonizados e impostos culturalmente e alija a possibilidade de a experiência estética ser também oriunda de um ato produtivo.

Num outro sentido, mas que por sua vez complementa a teoria objetivista, o subjetivismo traz para o sujeito a centralidade na experiência e do conhecimento. Segundo Hessen (1978), foi a filosofia de Santo Agostinho e a de seu precedente Plotino que trouxe o pensamento platônico da essência das ideias e da verdade para uma primeira concepção de sujeito e, desde então, “a verdade já não está fundada num reino de realidades supra-sensíveis, num mundo espiritual objetivo, mas numa consciência, num sujeito” (HESSEN, 1978, p. 91). Por fim, foi Kant quem tirou o sujeito definitivamente da órbita do conhecimento e o colocou no centro. No subjetivismo kantiano o problema do conhecimento não está num mundo objetivo, mas a pergunta pelo conhecimento volta-se inteiramente sobre como a consciência apreende. Esta noção vai se desenvolver nos *a priori*s universais do conhecimento e da razão sobre os quais o sujeito ergue o edifício do conhecimento. Este subjetivismo é assim marcado por um profundo idealismo. O argumento idealista é que a existência de um objeto independente da consciência cognoscente é contraditória, pois é a partir do momento em que percebemos um objeto é que fazemos dele um conteúdo da consciência. Portanto, não haveria objetos exteriores à consciência e toda a realidade estaria contida nos sujeitos. Contudo, voltando ao problema da experiência estética, o reconhecimento ou não da arte encontra-se no fato de que o sujeito não reconhece as qualidades estéticas do objeto, o que acarreta a ideia de que existe um juízo estético correto – aquele que reconhece as qualidades estéticas na obra de arte e por isso é afetado por ela – e um equivocado – que não se sensibiliza frente a uma obra. Numa perspectiva subjetivista a experiência estaria então relacionada a dois pontos centrais: ao desenvolvimento da consciência estética dos sujeitos e à ideia de gosto. Ambas legitimadas pelo fato de que cada sujeito é afetado de forma diferente por um mesmo objeto, donde surge o entendimento de que temos uma consciência estética que pode ser treinada e desenvolvida.

Como dito, a relação entre o objeto e o sujeito que o reconhece estabelece o *locus* da experiência estética. Por sua vez nem a teoria objetivista nem a teoria subjetivista trazem para o centro da discussão a fusão entre sujeito e objeto, que tem lugar tanto no ato de entendimento quanto na experiência estética, uma relação que tem um caráter de co-pertencimento e que é anterior a qualquer tipo de separação que se pretenda colocar entre essas duas instâncias do conhecimento. Num viés psicológico e ontogenético, ou seja, considerando-se a gênese e o desenvolvimento humano, a união entre sujeito e objeto resulta da arcaica unidade entre o sujeito e o mundo com o qual ele interage e atua. Tal unidade primordial será discutida posteriormente por meio da contribuição de Winnicott (1975) que aponta serem os primeiros anos do desenvolvimento humano a origem de nosso potencial criador. Para o autor, a origem desse potencial advém de nossa experiência de indiferenciação em relação ao mundo – tal como a que acontece com os bebês nos primórdios de seu desenvolvimento –, de nossa capacidade de nos diferenciarmos do mundo – com

a emergência da percepção de um eu no mundo – e, por fim, nossa capacidade de retornar a esse estado de pertencimento que acontece em um “espaço potencial” – um campo de interseção com o mundo – que mantemos na vida adulta e que configura o “lugar” onde brincamos, onde nos comunicamos e onde criamos.

Entendemos que uma ontologia da experiência estética, que não deixa de ser também uma ontologia do entendimento humano, deve tratar da dialogicidade presente na relação entre sujeito e objeto, desse campo de interseção. A reflexão de Gadamer (2010, 2012) não é sobre o sujeito e sua consciência estética, mas sobre o modo de ser da arte, do entendimento e da experiência estética, que não se situam nem no objeto nem no sujeito, mas num campo intermediário que é fundamentalmente dialógico. Assim como a arte, o modo de ser do jogo não permite que quem joga se comporte em relação a ele como um objeto. Por ter uma natureza que lhe é própria, o jogo não se limita à subjetividade ou à consciência do jogador. O pensamento do filósofo é orientado por uma crítica ao princípio subjetivista que determina o pensamento moderno. A crise do idealismo subjetivo imprimiu uma direção nova ao sentido do que é compreender. É o *outro* que possibilita que o *eu* entenda algo, sendo, portanto, um elemento crucial do entendimento. É importante destacar que o outro pode assumir diferentes formas, não é necessariamente uma pessoa, mas é tudo aquilo que se constitui como alteridade, ou seja, “como elemento não imediatamente acessível, compreensível” (GRESPLAN, 2008) e a partir do qual posso enxergar a mim mesmo.

Ao romper com a centralidade do eu no processo de construção de sentido, o conceito de jogo traz a questão da compreensão para além da consciência de quem conhece, ao entender que esse processo não suspende a alteridade, mas a conserva. Desfazer um modelo centrado seja no objeto, seja no sujeito, é entender que a compreensão é sempre um jogo, um acordo, um diálogo e num diálogo não existem sujeitos e objetos. É justamente o caráter de mediação presente no jogo que confere ao conceito a possibilidade de se pensar a alteridade como um aspecto inerente à compreensão e que o ato de entendimento se estabelece a partir da dialética da pergunta e da resposta. Esse processo não se limita ao diálogo entre duas pessoas, mas também na relação texto e intérprete, espectador e obra de arte, sujeito e objeto do conhecimento e, por fim, entre indivíduo e mundo. Como um jogo, todo processo de compreensão é uma experiência em aberto, é uma ação interpretativa e não a reprodução interna de uma realidade externa. Enquanto jogo, o entendimento é um ato criativo que não se inicia nem se esgota no sujeito. Entender produz um momento de desprendimento de si-mesmo (*selbst*) que o modelo proposto por Gadamer procura iluminar. O espaço lúdico comporta um movimento de alternância que não pode ser reduzido à subjetividade do jogador, pois “a real experiência do jogo consiste no fato de que, no jogo, passa a predominar algo que obedece inteiramente as suas próprias leis” (GADAMER, 2012b, p. 154). Quando alguém entra

no jogo, pode experimentar uma alternância fluida que parece caminhar por si mesma e que confere ao jogador uma experiência de liberdade e leveza, “o que entra ou está em jogo já não depende de si mesmo, mas é dominado por essa relação chamada jogo” (GADAMER, 2012(II), p.154).

O modelo de entendimento que Gadamer (2012) apresenta como alternativa ao modelo tradicional no qual sujeito e objeto são instâncias autônomas baseia-se no princípio de que o entendimento é uma experiência de estar-fora-de-si (*Aussersichsein*). O auto esquecimento que o mergulho no jogo produz na consciência de quem joga não é uma perda de si-mesmo, mas seu alargamento. A saída de si-mesmo é o movimento essencial do conhecimento, daí a “capacidade que a arte tem de expandir e modificar a compreensão que se tem de si próprio e do mundo” (GAY, 2010, p. 140). Como argumenta Gadamer (2012) estar-fora-de-si (*Aussersichsein*) não deve ser reduzido a uma negação do estar-em-si (*Beisichsein*), e ser assim entendido como um devaneio. Estar-fora-de-si é, por sua vez, a *possibilidade de se estar inteiramente em alguma coisa*. Nessa perspectiva, entender significa participar de uma espécie de diálogo com a alteridade, com o desconhecido.

O jogo é capaz de estabelecer uma realidade que enlaça o jogador num encontro que o transforma. A subjetividade dos indivíduos, seu comportamento e sua auto compreensão, mergulham numa determinação maior que lhes comporta. A comunicação significativa pode ser entendida segundo a categoria jogo, pois não se reconhece a distância entre aqueles que jogam e aqueles que assistem ao jogo. Mais do que apenas observadores, todos são coparticipes¹². No jogo da arte não somos nós que dirigimos a ação interpretativa, mas somos transportados para uma realidade que nos ultrapassa: o jogador se dobra à autonomia do jogo e a subjetividade de quem joga encontra-se implicada, mas em nenhuma medida ela é o “sujeito” do jogo.

Como discutido, a pergunta pela arte e pelo entendimento não pode estar restrita ao sujeito, ou à sua consciência estética como pressupõe o subjetivismo, pois a arte não é um objeto. O jogo, assim como a arte, não se encontra na consciência nem no comportamento dos sujeitos, mas os convidam a participar de seu mundo circunscrito. Isso é evidente em jogos que criam uma realidade a ser assistida, no caso Gadamer (2012) se refere ao espetáculo, tanto teatral quanto musical. No espetáculo, uma realidade é performada com a finalidade de ser assistida e o jogo se configura pela dupla presença de espectadores e atores. Mesmo, por exemplo, quando fazemos música para nós mesmos, temos algo em vista. Existe uma expectativa de que a música se realize como desejamos, que saia corretamente para alguém, um potencial ouvinte. A natureza da arte é tal “que sempre se endereça a alguém, mesmo que não tenha alguém efetivamente presente” (GADAMER, 2012,

12 O rompimento das distâncias entre produtores, espectadores e obra é um impulso fundamental na arte moderna. Um exemplo significativo disso é a obra 4'33" de Jonh Cage, em que o espectador, juntamente com os músicos que estão em cena, constroem a obra.

p.165). O artista constantemente dialoga com uma tradição que lhe serve de modelo, seja um modelo a seguir ou um modelo a confrontar. Assim

a tradição criada por um grande ator, regente ou músico, na medida em que seu modelo continua atuante, não representa necessariamente um obstáculo para a livre criação, mas se terá fundido de tal maneira com a própria obra que o confronto com esse modelo estimula a recriação criativa posterior de todo artista tanto quanto a própria obra. As artes reprodutivas possuem exatamente esse algo especial, ou seja, que as obras com as quais elas se ocupam autorizam essas recriações, mantendo assim visivelmente abertas para o futuro a identidade e a continuidade da obra de arte (GADAMER, 2012, p. 175-176).

O padrão que possibilita estabelecer se uma interpretação é “correta” é móvel e relativo, e a interpretação de uma peça musical está, como o jogo, sempre circunscrita a determinadas condutas e inscrita em uma determinada tradição que ao mesmo tempo em que canoniza alguns modelos, marginaliza outros. A interpretação não se encerra na subjetividade do intérprete, embora dependa de sua corporeidade¹³ para acontecer; não trata de uma variedade apenas subjetiva de concepções de uma mesma peça, mas assinala o próprio modo de ser da arte: *interpretar é sempre recriar* (GADAMER, 2012). A interpretação também não se limita à reprodução correta de um modelo. Uma recriação é circunscrita e joga com aspectos objetivos presentes na peça musical, com outras interpretações e com as experiências próprias do intérprete. Em face da nossa finitude e da nossa visão sempre parcial e culturalmente circunscrita, a ideia de uma representação correta ou de um modelo a ser seguido é para Gadamer (2012) um contrassenso, uma vez que a experiência com a obra é sempre hermenêutica, tanto na perspectiva de seu produtor quanto de seu espectador.

Na arte, o jogo exerce em plenitude uma de suas características mais fundamentais, cria uma realidade autônoma e circunscrita, tanto no tempo e no espaço quanto a condutas. Especialmente nas artes transitórias como a música e o teatro, o conceito de jogo apresenta um ganho metodológico pois a obra de arte não pode “ser isolada da “contingência” das condições de acesso sob as quais se mostra, e onde isso ocorre o resultado é uma abstração que reduz o verdadeiro ser da obra. O espetáculo só acontece onde está sendo representado, e para ser música deve soar” (GADAMER, 2012, p. 172).

A inseparabilidade entre a obra musical e as condições nas quais essa obra é produzida é discutida pelo musicólogo Nicholas Cook (2006), que critica a concepção, presente na música de concerto ocidental, de que a performance é a reprodução e não a construção do sentido musical – como se fosse possível pensar a obra musical como “um tipo de propriedade intelectual a ser entregue intacta do compositor para o ouvinte” (COOK, 2006, p. 7). O autor critica o entendimento de que a obra musical é um produto autônomo em relação a quem a realiza e quem a escuta. A

13 Na frase acima poderíamos dizer corpo, mas corporeidade congrega o sentido de experiência do corpo bem como a relevância de seus aspectos materiais. Corporeidade refere-se as propriedades comuns a tudo aquilo que tem corpo e que se percebe como um agente no mundo. Vitalidade, conceito que será discutido no capítulo 3, é um exemplo de propriedade que emerge da corporeidade.

performance como reprodução está inserida na própria linguagem; falamos sobre a música e sua performance, caracterizando os eventos musicais em termos de reprodução. Cook por sua vez defende que a música deve ser pensada *como performance*, que é ao mesmo tempo processo e produto. Pensar a música como performance comporta a ideia de que o sentido é construído pelo ato da performance contando com as negociações de sentido entre compositor, intérpretes e público.

O sentido da performance é um processo, um jogo. No entanto, na tradição da música de concerto ocidental entende-se o processo como suplementar, ou seja, como subordinado ao produto final. Por sua vez, como alerta a tradição hermenêutica gadameriana, uma obra é inseparável de sua interpretação. Toda obra artística apresenta uma série de regras ou condutas que podem ser mais ou menos fixas e que, portanto, são passíveis de serem repetidas. Mesmo o jogo livre e imprevisível da improvisação é também circunscrito a condutas que podem ser mais ou menos fixas. Ao se considerar que as variações na execução musical são livres e arbitrárias, ignora-se a própria natureza da arte, como se existisse uma representação correta a que a execução deva estar vinculada. Não se trata de uma arbitrariedade de concepções, mas reconhecer que toda obra deixa, de algum modo, um espaço de jogo a ser preenchido. A percepção da forma tem um caráter que é performativo, ou seja, é construída ativamente em nossa relação com a obra. O que está em evidência na percepção da arte é justamente a realização dessa construção própria do jogo da arte (GADAMER, 2010).

Como texto, a obra musical apresenta uma materialidade, ela está escrita, mas a forma como será lida não pode ser desconsiderada. A fim de lidar com as operações levadas a cabo no processo textual, Wolfgang Iser (2002) propõe o uso do jogo como conceito pertinente para se pensar a relação entre autor-texto-leitor, que incorpora a natureza duplamente produtiva do processo textual: a produção do texto e de seu sentido. O caráter de produção presente na tarefa do escritor é bastante evidente, afinal é ele quem escreve o texto. Por sua vez, o sentido do texto é produzido no encontro, no jogo, entre escritor e leitor. O sentido não é um produto acabado que o leitor recebe passivamente, mas sim um jogo, e como tal é um processo aberto e dinâmico. O jogo ilumina o aspecto performativo da construção de sentido no processo textual, ou seja, seu caráter dinâmico de produção e de realização, tanto por parte do escritor quanto por parte do leitor. O texto não é entendido por Iser “como um objeto de representação, mas sim como o material a partir do qual o novo é modelado” (ISER, 2002, p. 105). Ao entender o processo criativo da produção textual como jogo, Iser evidencia os processos de elucidação e de complementação presentes nos processos de construção do sentido. A relação autor-texto-leitor é um devir que acontece a partir de um encontro. Não há uma realidade pré-dada que pretenda estar representada no texto, mas sim uma realidade construída por esses três elementos. Cada encontro será único e no qual algo novo se configura. O

novo produto, no caso o sentido, não é predeterminado pelo texto, mas se configura no jogo entre autor e leitor onde o campo de jogo é o próprio texto. O texto não tem um sentido fixamente estabelecido, mas antes é um campo de interseção e de encontro entre autor e leitor.

Iser questiona o conceito de representação nas artes e na literatura, por este não englobar “a operação performativa do texto como uma forma de evento” (ISER, 2002, p. 106). A crítica do autor está inserida em um contexto mais amplo. Ele questiona a representação como imitação de um mundo pré-dado. Em contraposição ao caráter imitativo, o autor chama a atenção para o aspecto performativo de nossa relação com o mundo. Em vez de representarmos um mundo, realizamos sua construção e configuração. O conceito de jogo permite pensar a relação autor-texto-leitor como uma dinâmica que conduz a um resultado final. Mesmo partindo de uma ação intencional do autor, o jogo do texto é um processo em aberto, pois convida o leitor a imaginar e a interpretar. O texto não é estático, mas sim um campo de interseção. É ao mesmo tempo um ato intencional do autor e uma operação performativa por parte do leitor. O texto enquanto jogo apresenta um caráter que vai além dos atos de leitura, é antes um meio de transformação.

Em seu ensaio *Graciosidade e jogo: porque não é preciso entender a dança*, Gumbrecht (2012) apresenta uma série de assimetrias e proximidades entre jogo e dança. O autor discute o tema a partir da perspectiva de observador da dança e não de produtor. Como os esportes, a dança se enquadra na categoria performance, definida como “movimento do corpo, percebido da perspectiva da cultura de presença” (GUMBRECHT, 2012, p.105). Por sua vez o elemento *agôn* é mais presente na constituição do esporte. É preciso entender que o pensamento do autor se orienta em grande parte por uma crítica à tradição hermenêutica, que entende nossa experiência no mundo como interpretação e construção de sentidos.

Para Gumbrecht (2012) vivemos em duas dimensões diferentes e complementares de existência que estabelecem diferentes relações com os objetos e o mundo: a dimensão da presença e a dimensão do sentido. Em cada uma dessas, estabeleceríamos diferentes relações com o mundo. Em cada ambiente cultural, em cada época, confluem elementos dessas duas dimensões. Por exemplo no medievo, a cerimônia da eucaristia era vivida pelos cristãos a partir da dimensão da presença, o pão e o vinho não *representavam* Cristo, mas eram sua própria carne e sangue (GUMBRECHT, 1998). Na dimensão do sentido, estamos produzindo interpretação e atribuição de sentido em relação ao que experimentamos e nos entendemos como consciência e esta exerce sua supremacia em relação ao corpo, que é pouco considerado e até mesmo menosprezado. Assim, “a autorreferência se compreende excêntrica em relação ao mundo, porque existe um hiato ontológico entre esses dois lados”. (GUMBRECHT, 2012, p. 118). Essa autorreferência excêntrica ao mundo é o que possibilita ao ser humano interpretar, construir sentidos e de onde surge o impulso de querer

transformar o mundo. Já na dimensão da presença a autorreferência não se vê como separada do mundo. Quando nos encontramos na dimensão de presença estabelecemos uma relação física e espacial com o entorno. Corpo e consciência formam uma unidade. Enquanto no sentido a dimensão dominante é o tempo, porque transformar requer tempo, na presença a dimensão dominante é o espaço, pois é no espaço que nos relacionamos com o mundo.

Para Gumbrecht (2012), a dança é capaz de proporcionar a experiência de um comportamento complexo pelo corpo que “a consciência não consegue permitir ou controlar (...), percebe-se durante a dança que é possível produzir uma complexidade de movimentos com o corpo que seria impossível se a consciência participasse demais desse jogo” (GUMBRECHT, 2012, p.110). O autor deixa claro seu entendimento de que existe uma tensão entre o fenômeno do ritmo e da dança por um lado, e a consciência e a semântica por outro, ou seja, uma tensão entre presença e sentido. Concordamos em parte com o pensamento do autor e em sua crítica à dimensão do sentido. A acepção de *sentido* em Gumbrecht não considera a existência de sentidos incorporados, ou seja, que o corpo experimenta e comunica sentidos em sua atuação no mundo, conforme defendemos na presente tese. Por sua vez, a distinção entre as dimensões da presença e do sentido, são profícuas para refletirmos sobre os processos criativos na performance musical. As relações entre dança e performance musical são estreitas se observadas sob uma perspectiva incorporada. Os gestos que participam da performance musical são ensaiados, refinados, como uma rica coreografia que possibilita a produção sonora. A fluidez gestual da dança, a concatenação de ações expressivas muito se assemelha a construção gestual na performance musical.

Na performance, seja ela qual for, existem momentos em que o *performer* deve ser capaz de se libertar da dimensão do sentido, para entregar-se à presença, para viver um estado de indiferenciação em relação àquilo que realiza. No entanto, não é possível desconsiderar que a performance é um evento que requer preparação e aprendizado, o que, necessariamente, envolve processos de construção de sentidos. A presença é uma dimensão fundamental da performance, mas em seus processos de aprendizagem, seja a dança, a performance musical ou o esporte, acreditamos que construímos sentidos para experimentarmos a presença.

Para Gumbrecht, o “jogo exige uma modalidade específica de entendimento. Entender um jogo significa entender suas regras de forma que possamos participar do jogo (...), quando entendemos as regras de um jogo, compreendem-se também rapidamente as motivações que podem surgir intrinsecamente em um jogo” (GUMBRECHT, 2012, p. 119). As regras, ou o estabelecimento de condutas de ação, podem ser uma motivação para a ação. Para o autor, a presença de regras não é compatível com a graciosidade da dança, pois a graça do movimento não é passível de regras e condutas fixas. Gumbrecht (2012) estabelece a ação séria como pano de fundo contrastante em

relação ao que considera jogo. A ação, que é motivada pelas suas finalidades, é para o autor a ação séria e tais motivações externas e pragmáticas são o que conferem orientação e direção ao comportamento. No jogo opera um tipo de interação que se configura pela ausência de motivações, “uma interação com motivações fracas ou até ausentes” (GUMBRECHT, 2012, p.113). A fim de coordenar essa interação ausente de motivações, o jogo precisa ter regras que podem ser estáveis e estabelecidas antes da interação e aquelas desenvolvidas e negociadas no devir do jogo, regras que são reinventadas a cada momento. Na ausência pragmáticas, o jogo opera por um outro princípio: é intrinsecamente motivado o que o configura como uma espécie de ruptura com a vida cotidiana e com a ação séria.

Entendemos que o autor ao considerar como elemento mais proeminente no jogo seu contraste em relação a ação séria e a presença de regras, apresenta um entendimento específico sobre o conceito. Na presente tese, o jogo não se limita ao estabelecimento de regras e o fato de ser desprovido de motivações exteriores é o que o torna capaz de proporcionar uma experiência de profunda seriedade e de presença para os jogadores. É importante considerar como nos entregamos as regras do jogo, ao estabelecimento de determinadas condutas que delineiam as ações e movimentos possíveis em um jogo – como a movimentação de uma peça de xadrez, passos de dança, os gestos básicos que possibilitam a execução de um instrumento.

Não é possível negar que em todo aprendizado, inclusive da performance, que é uma atividade predominantemente corporal, existe uma dimensão de sentido, pois aprender é a transformação de comportamentos. Aprender a tocar um instrumento requer o desenvolvimento de um repertório gestual, conceitual, metafórico¹⁴ e imagético, que estrutura nosso entendimento e aprendizado. O processo de objetivação do gesto necessita da percepção do corpo que realiza o gesto, da criação de movimentos básicos que se ancoram em sentidos incorporados como trajetória, equilíbrio e apoio. Enfim, a performance é uma atividade incorporada, que requer o desenvolvimento de uma grande complexidade de ações. De fato, quando esses gestos já são naturalizados, a consciência pode, como argumenta Gumbrecht (2012), atrapalhar, se participar demais desse jogo. No entanto, a fim de criar um complexo repertório gestual que nos possibilite tocar um instrumento, é preciso construir sentidos que orientem a ação. A dicotomia apresentada por Gumbrecht de que a produção de sentidos é apenas metafísica, acarreta o entendimento de que nossa cognição é desincorporada, o que traz consequências para a forma como percebemos e significamos o vivido. Ao contrário, acreditamos que o conceito de jogo pode ser uma ponte que

14 Conforme será apresentado no capítulo 2, a metáfora apresenta um papel central em nossos atos de construção de conhecimentos, pois ela nos possibilita projetar nossa experiência em domínios concretos em domínios abstratos.

tem a capacidade de conectar, em nossa experiência, corporeidade e construção de sentidos, ou na terminologia do autor, conectar presença e sentido.

2. Criatividade como potencial e como processo humano

No presente capítulo não poderíamos deixar de discutir o que é processo criativo e criatividade, pois entendemos que a ação criativa está atrelada a um comportamento de jogo. O conceito de criatividade pode ser entendido sob duas perspectivas que se complementam, a de ser um *potencial* humano e a de ser um *processo* de elaboração desse potencial. O espaço potencial (WINNICOTT, 1975) é o “lugar” no qual a criatividade tem origem enquanto potencial e se desenvolve enquanto processo. A criatividade é um conceito relativo e permeado de mitos. Dentre eles, há o mito da criatividade como um “dom divino” e que alguns indivíduos são criativos e que outros não o são. Esse mito se distancia da ideia que queremos apresentar de criatividade como um potencial inerente à condição humana.

2.1. Criatividade como potencial

Para Ostrower (2014), a criatividade é um potencial humano e a realização desse potencial é uma necessidade humana. O potencial criativo não é restrito às artes. Independente dos modos e dos meios, ao criarmos, sempre relacionamos, ordenamos e configuramos (OSTROWER, 2014). Criar é dar nova forma, é revestir de novas coerências e sentidos algum fenômeno, é relacionar acontecimentos e objetos sob novo olhar, é ressignificar, é estabelecer novas relações entre a infinidade de eventos que experimentamos enquanto seres humanos. Nossos processos perceptivos são criativos. Ao perceber, relacionamos, ordenamos, configuramos e atribuímos sentidos às formas percebidas. A percepção é um processo dinâmico de síntese no qual o percebido está em constante atualização.

Como processo ordenador e configurador, é uma forma de conhecimento. O potencial criador humano se expressa para Ostrower (2014) nos diversos caminhos possíveis de se ordenar e de se configurar o vivido. Pelo trabalho, os sujeitos elaboram seu potencial criador e esse processo de elaboração é uma dinâmica transformação da matéria que orienta a ação criativa. Essa matéria, a que se refere a autora, pode tanto ser uma substância concreta como também conceitos e ideias que orientam a formulação de uma teoria – por exemplo, ou gestos que possibilitam a concretização de uma performance. Os processos de criação são processos produtivos de configuração, de experimentação e de controle sob uma determinada matéria.

2.2. Criatividade como processo

O processo criativo é oposto a um fazer mecânico, automatizado e enrijecido. Ele conta com a abertura de olhar, uma atenção que possibilita a quem o desenvolve abordar uma questão, um problema ou um fenômeno, sob diferentes perspectivas. Aprender é um processo criativo. O aprendizado leva à transformação da experiência e, quando aprendemos, modificamos nosso olhar e nossos conceitos. Na busca por ordenações, por produzir sentidos e coerência ao que experimentamos, reside a motivação humana para criar (OSTROWER, 2014). O ser humano busca ordem e relações naquilo que vê. Ao relacionar, ordenar, e configurar damos sentido ao que experimentamos, não criamos apenas porque gostamos, mas também porque precisamos nos orientar no mundo e o fazemos construindo sentidos. Em nosso cotidiano relacionamos, ordenamos, configuramos e significamos eventos, objetos, emoções de forma inconsciente e também consciente.

No caso específico da performance musical, o instrumentista precisa se aprofundar na elaboração de suas técnicas de expressão. É o “saber fazer” (OSTROWER, 2014). Tocar um instrumento é “saber fazer”, é dar forma a uma matéria expressiva. Ao se aprofundar nos meios de comunicar a música, o instrumentista aprimora seu gesto. Sendo um processo em constante atualização e que necessita de um campo adequado para se desenvolver. Como processo dinâmico e circunscrito, a criatividade tem estreitas relações com o jogo e com o brincar, e, como veremos adiante, a ação criativa e o brincar desenvolvem-se em um “lugar” específico que apresenta características próprias.

2.3. Espaço potencial: nem “dentro” nem “fora”

Para Winnicott (1975), o brincar deve ser pensado como um tema em si mesmo, como aspecto universal e inerente ao ser humano. O brincar para o autor não é um atributo apenas do universo infantil, mas é uma categoria de ação que possui certas características, sendo a principal delas estabelecer uma relação criativa com o mundo. Antes de entrar no tema específico do brincar, é necessário abordar o conceito de espaço potencial no qual o brincar tem lugar assim como suas origens.

O espaço potencial é onde a criatividade como potencial humano tem sua origem. Essa origem tem relação direta com uma característica inata e universal da espécie humana: a dependência. O ser humano é um animal que nasce dependente de cuidados absolutos, é incapaz de se locomover, muito menos de se alimentar sozinho. O bebê experimenta em seus primeiros meses

de vida um acoplamento entre suas necessidades e um acolhimento das mesmas por parte de quem lhe presta cuidados, seja essa pessoa a mãe ou não. Esses cuidados são ao mesmo tempo físicos e emocionais. Ser embalado, alimentado e aquecido constrói um campo de proteção que não permite a exposição prolongada do infante ao desconforto físico e emocional. Uma mãe, ou alguém que exerça essa figura deve ser suficientemente boa na sutil tarefa de manejar o bebê, a ponto de não expor sua imatura existência àquilo que ele não possa suportar. O estado de dependência do bebê é tão imperativo que, numa situação normal de provisão ambiental suficientemente boa, aquilo de que ele necessita acomoda-se bem com aquilo que encontra no ambiente. Esse acoplamento confere ao infante uma certa experiência de controle e onipotência, uma sensação de continuidade entre aquilo que ele é e aquilo que experimenta no mundo. O acoplamento entre necessidade e o atendimento à necessidade não é perfeito, mas bom o bastante para que o bebê experimente a continuidade.

Winnicott (1975) aborda essas primeiras experiências humanas no mundo como a gênese dos processos criativos. Nossa primeira experiência de *ser* é uma experiência de indiferenciação na qual o *ser* precede o *eu*. O bebê não se sente em união com o mundo que experimenta, mas ele *é* o mundo. Com o amadurecimento, cresce a percepção no infante de que existem acontecimentos que estão fora do seu controle onipotente. Nesse momento, o ser humano opera talvez a sua maior disjunção: separa o eu e o não eu. Com a percepção da alteridade, o eu também se configura.

Vivemos a maior parte do tempo num espaço experiencial que Winnicott (1975) chamou de espaço potencial. O autor não se conformava com a dicotomia entre mundo interior e mundo exterior e declara se colocar entre esses dois extremos ao construir sua teoria. As atividades criativas residem num mesmo “espaço” experiencial. “Não é apenas: o que estamos fazendo? É necessário também formular a pergunta: onde estamos (se é que estamos em algum lugar)? Já utilizamos os conceitos de interno e externo e desejamos um terceiro conceito” (WINNICOTT, 1975, p. 147). Um conceito que não é apropriadamente descrito nem pelo termo “interno” nem pelo “externo”. O brincar, entendido pelo autor como a essência da experiência cultural e da intersubjetividade, reside nesse terceiro espaço. Esse espaço que em nenhum sentido é “dentro” do indivíduo, tão pouco é “fora” dele. “Fora” nesse contexto diz respeito àquilo que está fora do corpo, fora dos contornos do eu e de sua experiência de controle. Assim, “para controlar o que está fora, há de se fazer coisas, não simplesmente pensar ou desejar, e fazer coisas toma tempo. Brincar é fazer” (WINNICOTT, 1975, p. 63).

É necessário observar com mais acuidade a que o autor se refere quando fala em mundo interno e mundo externo para compreendermos o que configura esse espaço de interseção. O mundo externo é para Winnicott (1975) o princípio de realidade. É algo que nos delimita e onde nossa ação é mais ou menos livre. Diz respeito àquilo que não podemos controlar, mas com o que podemos

jogar. Já o mundo interno é um espaço subjetivo e tem origem nas experiências, desejos e motivações dos sujeitos. Para o autor experimentamos a realidade em uma zona intermediária de interação entre esses dois polos. Esse terceiro espaço, o espaço potencial, é o campo da ação humana, onde concretizamos e comunicamos o que imaginamos, onde jogamos com as possibilidades e impossibilidades da nossa ação e onde desenvolvemos nossa capacidade e flexibilidade de interagir com o que está fora dos limites de nossa corporeidade e de nosso controle.

Entendemos que a flexibilidade e a adaptabilidade presentes na ação criativa são os princípios que nos possibilita fazer projeções metafóricas entre diferentes domínios de experiência, o que será apresentado no capítulo 2. A flexibilidade diz respeito às possibilidades interpretativas no uso de conceitos, imagens, sensações, e tem relação com nossa capacidade de perceber diferentes perspectivas semânticas para entidades já conhecidas.

3. Aprofundando relações: espaço, tempo, corpo, performance musical e jogo

De todas as características do jogo apresentadas até aqui, destacamos duas que, em nossa perspectiva, são as mais representativas para a performance musical: delimitação e interação. Jogo é um acontecimento circunscrito e que por tanto estabelece um campo de contingência para a ação. É ainda um acontecimento interativo, ou seja, não é possível jogar sozinho, para que haja jogo é necessário o movimento dialético, ou como diria Gadamer, um movimento de vaivém entre os copartícipes no jogo. Nesta seção procuraremos expor possíveis relações entre jogo e performance musical. Essa relação necessariamente tangencia os campos da estética, da relação entre sujeito e objeto, como experimentamos o tempo, o espaço e o corpo, como estabelecemos uma relação criativa com o mundo, enfim, como estabelecemos uma relação lúdica com o que realizamos.

Conforme apresentado, o jogo se desenvolve em um tempo específico. No entanto, mais do que acontecer no tempo, o jogo instaura uma certa temporalidade que estabelece uma forma específica de experiência temporal. Em seu texto *O país dos brinquedos: reflexões sobre história e jogo* o filósofo e historiador Giorgio Agamben (2008) usa a chegada do personagem infantil Pinóquio ao “País dos Brinquedos” como alegoria para tratar do caráter de suspensão do tempo que o jogo pode promover. No “País dos Brinquedos”, o tempo era vivido de maneira diferente do mundo comum: as horas, dias e semanas passavam como num lampejo. Essa distorção na sensação do tempo alterava o calendário, que se caracteriza por ser repetição e alternância, e o transformava em um único dia festivo. O tempo vivido no país dos brinquedos se caracterizava por ser a suspensão do calendário.

Sobre o caráter de suspensão do tempo que o jogo pode provocar, o conceito de *timing* que Gumbrecht apresenta em seu *Elogio à beleza atlética* (2007) é bem ilustrativo e permite refletir tanto sobre a experiência do tempo quanto sobre a experiência do espaço por parte do jogador. *Timing* é “a capacidade de fazer os movimentos certos na hora certa” (GUMBRECHT, 2007, p. 138). É um fenômeno que o autor observa nos esportistas e que está relacionado a entrar em uma “zona” experiencial específica. Em momentos decisivos de um jogo o fluxo do tempo experimentado pelos atletas parece ficar extremamente dilatado ou até mesmo em suspenso. Essa experiência temporal característica do jogo, é descrita pelos atletas como entrar “na zona”, ou seja, em entrar em um “espaço” específico em que as dimensões espaciais e temporais parecem fundir-se. Assim nas palavras de J. R. Lemon, jogador de futebol americano do Stanford, citado por Gumbrecht (2007, p. 139):

Quando um jogador entra nessa “zona”, aparece um estado de hipersensibilidade e tensão. Isso explica minha aparente facilidade na corrida para a área. Não é que eu não esteja me esforçando tanto quanto os outros jogadores em campo. É só que, nesse estado de hipersensibilidade, as coisas se movem muito mais devagar que para o resto dos jogadores. Meus sentidos estão muito mais atentos ao que está acontecendo à minha volta e isso faz com que todos os meus impulsos reajam um pouco mais rápido que os outros jogadores, fazendo com que eu pareça mais fluido.

O jogador em questão usa uma metáfora espacial para evocar o seu aguçado senso de *timing*: quando o jogador entra “na zona” não se sente mais sobre pressão, os movimentos que antes pareciam difíceis ganham fluidez, graça e leveza. É a retirada da pressão temporal e a sensação de alargamento do tempo que permite um bom *timing* e que possibilita ao jogador encontrar o momento certo de cada movimento num determinado contexto espacial. O *timing* é um fenômeno temporal presente quando falamos de jogo e se caracteriza por ser uma perfeita fusão entre a percepção do espaço, do tempo e do movimento do corpo. O conceito de *timing* nos permite falar sobre uma experiência que é dificilmente expressa em palavras: a fusão entre as dimensões temporal e espacial que em muitos momentos caracteriza a experiência do jogo e se configura por ser a capacidade do corpo em estar no lugar certo na hora certa e é uma habilidade construída e adquirida pela prática.

Pensar a dimensão “espaço” é necessariamente pensar o corpo. Um corpo que atua em um espaço, e a experiência desse corpo depende de condições ambientais que o afetam. Transpondo essa ideia para a performance musical, elementos como acústica, temperatura, luminosidade, movimentação que acontece no espaço podem influenciar na experiência da performance por parte do executante e são fatores com os quais o músico deve aprender a se familiarizar, mas que, no entanto, são pouco discutidos nos cursos de formação de instrumentistas.

No jogo há um comportamento visado, o que o configura como uma atividade intrinsecamente motivada. É uma atividade que acontece em um tempo e num espaço específico e que instaura uma certa temporalidade, assim como pressupõe a presença de um corpo que joga. É circunscrito a regras e condutas que podem ser mais ou menos fixas, criando um espaço de contingência para a ação assim como um espaço experiencial que estabelece uma realidade autônoma e circunscrita que absorve o jogador. Conforme apresentado por Gadamer (2010, 2012), tanto a experiência hermenêutica do entendimento quanto a experiência da arte apresentam a estrutura dialógica e automotivada do jogo.

A performance musical, tanto sob a perspectiva de sua produção quanto de sua recepção, é uma experiência de entendimento. Alguma coisa acontece quando entendemos algo que escapa do nosso controle, escapa das nossas intenções e ações. Como vimos ao longo do capítulo, o entendimento tem algo de jogo e que como jogo tem uma dimensão imponderável de encontro com o outro. A performance pode ser pensada como um jogo no qual participam produtores e espectadores que jogam um jogo comum. Numa análise apressada, poderíamos pensar que o “sujeito” da performance é o músico e que o ouvinte simplesmente assiste à performance e, portanto, essa relação é unilateral. No entanto, o músico não é o sujeito que produz o sentido da performance, ele não tem esse poder. O sentido de uma performance é sempre uma construção partilhada. A experiência de compreensão que acontece no ato da performance pública de uma obra é um jogo entre as intenções do intérprete (ou intérpretes), do compositor e dos ouvintes. A presença do espectador dá o contexto no qual a performance acontece. Podemos pensar que diferentes audiências geram diferentes performances, ou tocar em casa para familiares é a mesma coisa que tocar para uma banca de especialistas?

A presente discussão objetiva a desconstrução de subjetividades – que se configuram em crenças e padrões de significação de experiências – relacionadas ao ato da performance e sua preparação. A compreensão de que o ouvinte está em um jogo pode ser um caminho para dar novos sentidos à experiência da performance, assim como desconstruir a ideia de que a música é um objeto que existe em si, um objeto “fora” do ouvinte e “fora” de quem produz. Entendemos que esse é um caminho para um processo de resinificação da experiência musical. Em sua ação cotidiana, o músico deve procurar fazer música para quem está em busca da experiência estética, do jogo que configura essa experiência, e não apenas para o crítico, ou para aquele que vê a música como um objeto imanente.

Gostaríamos de nos ater a outro aspecto da performance: sua preparação. Enquanto a performance é uma experiência pública, sua preparação, ou aquilo que costumamos chamar de prática ou estudo, é um trabalho solitário e que envolve muitas horas de elaboração (CHAFFIN &

LEMIEUX, 2004; ERICSSON, 1997). A capacidade de refletir, de regular e de organizar a própria prática são fatores relevantes para a construção de habilidades de performance musical que é, portanto, uma atividade dinâmica que exige o constante direcionamento da atenção.

Nosso argumento é que a atividade da performance e sua preparação é dinâmica no sentido que apenas um jogo pode ser. O jogo, assim como a performance, é uma experiência que se realiza a partir de uma configuração fluida de sentidos (SANTOS, 2013). Jogo e performance não têm um desenrolar preestabelecido, ou seja, “o jogo se revela justamente como um fenômeno que se descobre em ato, isto é, realizando-se” (SANTOS, 2013, p. 105). Como processo dinâmico, todo jogo comporta um risco intrínseco e uma dimensão de abertura para o mundo. Jogar é constantemente a experiência de uma saída de si mesmo e a entrada em um nexos dinâmico e autônomo à vontade do jogador. Na situação de jogo estamos abertos à experiência. O jogo é assim um processo que conta com a capacidade de adaptação e flexibilidade do jogador.

Quando jogamos, experimentamos um espaço de interseção e de extensão entre nós mesmos e o mundo. Sempre que jogamos, jogamos *com* alguém ou *com* alguma coisa e ao entrarmos no jogo podemos ter a experiência fundamental da criação, que é a sensação de co-pertencimento entre sujeito e objeto. Criar é jogar, é estabelecer uma relação criativa com o mundo, num impulso eminentemente humano de construção de entendimento, de criação de sentidos que orientem nossas ações ao interagir no mundo. Ao jogarmos, nos abrimos para a interpretação e para a ação do outro, movimento essencial à experiência estética. No jogo o eu e o outro, sujeito e objeto, formam um meio contínuo e inseparável. Por fim, o jogo é um processo que se configura pela abertura, flexibilidade, prazer e concentração de quem joga e por isso é um campo profícuo para que a ação criativa possa se desenvolver. Trazer o conceito de jogo para a cena dos debates em performance musical coloca em destaque o aspecto criativo, prazeroso, dinâmico, imponderável, intrinsecamente motivado e circunscrito dessa atividade, possibilitando a ampliação do entendimento do músico sobre suas próprias experiências de performance.

Ao pensar o jogo como campo de ação que favorece a criação e o engajamento cognitivo, adentramos no campo do prazer e do brincar, na configuração do que Winnicott (1975) conceituou como “espaço potencial”, um espaço experiencial que não encontra-se nem “dentro” nem “fora” dos sujeitos, mas num campo de interseção criativa com o mundo e que, para o psicólogo, tem sua expressão mais genuína no brincar. Quando o indivíduo se propõe a jogar, ele desenvolve a atenção em relação a si próprio e ao que acontece ao seu redor, experimentando a continuidade entre o si mesmo e o mundo. No jogo, também é preciso coragem e criatividade para lidar com os imprevistos, assim como uma postura de abertura e flexibilidade, a fim de acolher o novo. Acreditamos que compreender os processos de construção de conhecimentos em performance

musical e a formação do instrumentista pelo olhar do jogo é um caminho profícuo para pensarmos a prática instrumental e um caminho saudável para a construção dessas habilidades.

Capítulo 2 – Contribuições do paradigma da cognição incorporada para o entendimento¹⁵ da experiência musical

É crescente o interesse de pesquisadores que estudam os processos de construção de sentidos em música (NOGUEIRA, 2014; OLIVEIRA, 2014; ZBIKOWSKY, 2002; SPITZER, 2004), que investigam modelos que superem o paradigma representacionista da cognição a partir do qual o que conhecemos é a representação de uma realidade externa e objetiva independente do sujeito cognoscente. As abordagens cognitivas representacionistas ou objetivistas, trazem consigo pressupostos epistemológicos e filosóficos que não apresentam condições necessárias e suficientes para explicar a mente e a experiência musical em toda a sua envergadura (OLIVEIRA, 2014). Dentre esses pressupostos podemos destacar a dicotomia corpo-mente assim como uma concepção de cognição que oscila entre dois polos: ora coloca o sujeito como tendo a centralidade do conhecimento, da compressão, da experiência e da ação, ora coloca no objeto essa centralidade. Tal polarização foi discutida teoricamente no capítulo 1, no qual procuramos por meio do conceito de jogo de Gadamer (2010, 2012) propor um novo olhar sobre as relações entre sujeito e objeto do conhecimento e, conseqüentemente, sobre a dialogicidade da compreensão e seu caráter polissêmico.

Levando-se em consideração o caráter dinâmico e incorporado da cognição, o presente capítulo procura compreender como acontecem nossos processos de produção de sentidos, para então compreendermos como operam tais processos no contexto da experiência musical. Faz-se necessário um primeiro passo na busca de um modelo de cognição que melhor explique a relação humana com o conhecimento e sobre como desenvolvemos e experienciamos os processos de produção de sentidos, processos esses que conduzem à objetivação do conhecimento. O processo de objetivação permite-nos transformar uma experiência difusa em um conhecimento disponível. Nossos processos de elaboração de sentidos, que possibilitam a objetivação do conhecimento, dizem respeito a como ancoramos novos conhecimentos e experiências em uma rede significativa, o que tem estreita relação com nossa capacidade imaginativa e com os processos de categorização.

A experiência musical é, tanto sob a perspectiva de sua produção – de quem realiza a ação musical – quanto de sua recepção – quem nela se engaja enquanto ouvinte, bailarino – uma experiência que acontece no corpo e pelo corpo em ação. Mesmo a escuta musical dentro dos padrões estabelecidos pela tradição da música de concerto ocidental, ou seja, em uma postura

15 Embora “compreender” e “entender” pareçam sinônimos, conceitualmente, no âmbito da teoria do conhecimento, “compreender” envolve necessariamente linguagem e capacidade de conceituar. A ideia do presente capítulo é pensar o sentido que não depende exclusivamente do aparato intelectual, por isso optamos pelo termo “entendimento” em vez de “compreensão”.

estática, mobiliza esquemas de entendimento que foram aprendidos pelo corpo em movimento – tanto na percepção do próprio movimento (propriocepção) quanto pela percepção do movimento no ambiente. Buscando explorar as potencialidades da relação entre cognição, movimento, música e corpo, julgamos pertinente a escolha de um referencial teórico a partir do qual a cognição é um fenômeno interdependentemente corporal, mental (em sua dimensão imagética e imaginativa), ativo, dinâmico e interacional. O paradigma da cognição incorporada e suas áreas afins, tal como a semântica cognitiva, oferecem uma perspectiva integrada desses aspectos da cognição, o que contribui para uma perspectiva profícua sobre a cognição musical e sobre a experiência da performance.

1. Ciência Cognitiva Incorporada

Segundo Varela (1991), a ciência cognitiva moderna¹⁶ possui duas gerações. A primeira, conhecida como conexionista, é centrada em noções de computação simbólica. Nesse paradigma, o pensamento é entendido como desincorporado e literal e desenvolvido apenas a partir da lógica formal e da manipulação de signos. No conexionismo, o estudo da mente é realizado em termos de suas funções cognitivas, negligenciando princípios que têm origem no corpo.

No conexionismo, os processos de construção de sentidos são concebidos a partir do relacionamento entre símbolos entendidos como representações internas de uma realidade externa. O conexionismo procura modelar os processos cognitivos a partir da arquitetura do cérebro, representando as informações e os “estados mentais” por meio de padrões de atividade distribuídos em forma de rede. O processamento de informação ocorre pela interação de um grande número de componentes simples que se interconectam dinamicamente, cada um enviando sinais excitatórios e inibitórios uns aos outros. No modelo conexionista o cérebro é uma rede flexível e adaptável, que ajusta-se a novas situações, aprende a partir de novos exemplos e com capacidade de processar informações de forma paralela. O conexionismo é uma corrente da cognição em vigor nas pesquisas em inteligência artificial, redes neurais e teorias do conhecimento variadas.

Os pressupostos conexionistas herdados do cognitivismo clássico, sobretudo o modelo representacionista que o suporta, são reformulados por uma segunda geração de estudos das ciências cognitivas, denominada enacionismo ou ciência cognitiva incorporada (VARELA, 1991; 2000; LAKOFF; JOHNSON, 1999; GIBBS, 2005; MATURANA, 2014). Esta corrente da cognição fundamenta-se numa relação de interdependência entre a experiência corporal e o entendimento

¹⁶ Não estamos considerando nessa retrospectiva o cognitivismo clássico dos anos 1950-60. No cognitivismo clássico, a mente é concebida como um programa de computador que governa a máquina corpo, evidenciando o dualismo cartesiano entre mente e corpo em sua fundamentação epistemológica.

conceitual e pré-conceitual, além de atribuir um papel central aos processos imaginativos subjacentes à metáfora, à metonímia, nas elaborações imagéticas, aos efeitos de prototipia, aos *frames* e às categorizações. Tais processos imaginativos são parte constitutiva de nossas conceitualizações, de nossos processos de construção de sentidos e, conseqüentemente, de nossa capacidade de racionalização e de discernimento da realidade.

As ciências cognitivas incorporadas baseiam-se no princípio de que a origem de nossa estrutura conceitual é ancorada em nossa experiência sensório-motora e que a organização em redes emergentes estrutura nossas conexões neurais. Essa vertente da pesquisa em cognição postula que nossos processos mentais são significativos devido à sua conexão com nossa corporeidade. Tendo o corpo como princípio experiencial e atuacional, nosso sistema conceitual é metafórico e ancorado na existência de estruturas de entendimento que são pré-conceituais e oriundas da experiência concreta no mundo.

Fisiologicamente, estruturas neurais projetam a ativação de padrões de experiência sensório-motoras para níveis corticais mais altos. Essas projeções nos possibilitam conceituar noções abstratas a partir de padrões inferenciais que são utilizados em processos sensório-motores. Conseqüentemente nossa razão é incorporada, ancorada em formas fundamentais de inferência que têm origem em esquemas sensório-motores que, via projeção metafórica, estruturam nosso entendimento. Por conseguinte, a razão não pode ser concebida como alheia à nossa capacidade imaginativa e à nossa corporeidade, na medida em que nossas habilidades intelectuais são estabelecidas a partir do mapeamento entre domínios conceituais e de experiência diversos.

A ciência cognitiva contemporânea de vertente enacionista assume que nossos circuitos neurais são moldados pela experiência concreta no mundo, o que epistemologicamente coloca o outro, o mundo, os objetos com os quais interagimos e os eventos que experienciamos como formativos em nossa cognição, inclusive sob uma perspectiva neurológica. Estudos em neurociências demonstram que nossa cognição não é centralizada, mas sim uma rede distribuída na qual a mente não está apenas na cabeça, mas em todo o corpo (VARELA, 2000). A cognição tem relação direta com os tipos de experiência que temos enquanto seres corpóreos, com características corporais específicas, de aspectos de simetria e assimetria desse corpo e de características estruturais do cérebro. Em nossos processos cognitivos, mente e corpo não formam uma dicotomia, mas uma unidade.

O cérebro deve ser entendido como um sistema cooperativo e auto-organizado e não uma rede uniforme de processamento de dados. Nossas respostas neuronais alteram-se em decorrência do contexto e operam em redes que emergem em decorrência de nossas experiências. A mesma rede que opera nosso controle motor e nossa percepção, opera também nossa racionalidade. E a

configuração em redes emergentes é um elemento crucial da arquitetura da cognição humana (VARELA, 1991; LAKOFF, 2008). Diferentes regiões podem se conectar em forma de rede em nosso cérebro, formando ligações neurais que são responsáveis por que duas ou mais entidades conceituais e perceptivas diferentes sejam consideradas uma mesma entidade (LAKOFF, 2008). Os grupos neurais são conjuntos de neurônios que se agrupam em estruturas locais no cérebro e formam “nós significativos” (*meaningful nodes*), e esses nós podem se sobrepor e se conectar a outros. Uma mesma célula nervosa participa de diferentes grupos neurais que operam diferentes funções, como nossa racionalidade, nossa percepção, nossas emoções, nossa memória, não sendo mais possível dizer que essas funções são exclusivas, pois são localmente interconectadas. Quando imaginamos, por exemplo, certo movimento, ativamos os mesmos grupos neurais que são ativados quando fisicamente realizamos esse movimento. Durante a aprendizagem a ativação disparada por um grupo neural *A* pode se encontrar com a ativação de um grupo neural *B* e se formar uma conexão entre eles. Os grupos neurais podem tanto se ativar quanto se inibir mutuamente, e quando dois grupos neurais se ativam simultaneamente, a ativação se espalha ao longo de conexões em rede, o que é experimentado por nós como uma inferência. A arquitetura das ligações neurais tem assim um importante papel na forma como estruturamos nosso pensamento e ela tem uma estrutura metafórica (LAKOFF, 2008).

Como consequência dessa estrutura cognitiva dinâmica, interacional e metafórica, o que é percebido não é simplesmente a computação de uma informação externa. O mundo não é independente daquele que o experimenta, não é uma estrutura fixa e transcendental que deve ser corretamente conhecida, pois os próprios conceitos que organizam nosso entendimento são também moldados por nossa experiência no mundo (LAKOFF; JOHNSON, 1999). O sujeito cria e é criado pelo mundo ao interagir com ele e esse mundo não existe *a priori* de maneira objetiva e externa ao sujeito, tampouco é uma construção apenas subjetiva. O pensamento e a produção de sentidos é parte de um processo que tem origem no próprio corpo. Numa perspectiva incorporada não é mais possível assumir que a cognição é apenas interna e simbólica; por sua vez o pensamento, os conceitos que organizam nosso entendimento e a linguagem têm origem e são moldados pela ação e pela interação do corpo no ambiente.

2. Semântica Cognitiva

A Semântica Cognitiva de vertente incorporada é a área que investiga os sistemas conceituais, *frames* que balizam sentidos e inferências, tomando como pressuposto o princípio de que nossas elaborações conceituais são engendradas por meio da experiência corporal, de

características estruturais do cérebro humano e de nossa experiência no mundo. Os estudos em semântica cognitiva tiveram início no final dos anos 1970 como produto de diversos confrontos epistemológicos em torno do papel da semântica e da gramática e, em especial, da linguística gerativa de Noam Chomsky (apud LAKOFF; JOHNSON, 1999).

Na linguística gerativa a gramática é um sistema formal e seu desenvolvimento não depende dos significados e tem como base epistemológica um projeto filosófico de caráter cartesiano-formalista. Nessa perspectiva, a linguagem é pautada por uma concepção cartesiana da mente que pode ser sintetizada pela separação e pela hierarquização entre mente e corpo. Em uma orientação epistemológica cartesiano-formalista, a mente, a razão, o pensamento e a linguagem são ontologicamente separadas do corpo. A razão, autônoma em relação ao corpo, opera por princípios próprios e a racionalidade define a natureza humana. Nossa habilidade de raciocinar estaria pautada na capacidade de manipular representações a partir de regras oriundas da lógica formal, a fim de estruturar e relacionar símbolos mentais, o que acarreta na noção de que o pensamento e a produção de sentidos se manifestam somente pela linguagem e têm um caráter puramente metafísico. Entendida como inata e universal, a linguagem é vista como uma habilidade autônoma presente na mente. Sua origem não remonta à nossa natureza corporal nem a nossa experiência no mundo, de modo que a capacidade humana para a linguagem independe de nossas experiências concretas e incorporadas e de nossas experiências culturais e históricas. Por fim, na lógica cartesiana, as coisas possuem essências que fazem delas o que são, o que dá origem a um entendimento objetivista da realidade.

Segundo Johnson (1987) o paradigma objetivista é regido por uma epistemologia que caracteriza o mundo e a realidade a partir de uma forma única e universal a ser considerada como verdadeira. Nesse paradigma, os elementos teriam uma existência objetiva e seriam categorizados segundo seus traços distintivos. Na cognição de cunho objetivista, caberia à mente simplesmente manipular símbolos abstratos, a fim de discernir sentidos produzidos por meio da correspondência direta entre entidades e suas categorias. Nossas conceituações, quando entendidas como representações mentais da realidade e das entidades presentes no mundo, apresentam a limitação de não situar a mente e o sujeito nos processos de entendimento. Se conceitos são usados para representar o conhecimento real e verdadeiro do mundo, então devem necessariamente excluir todas as outras possibilidades que estão fora de correspondências pré-estabelecidas entre símbolos e realidade. Na perspectiva objetivista a categorização do real não é afetada pela forma pela qual experienciamos uma determinada situação. Contudo, como veremos em seções posteriores, os processos de categorização são essenciais para compreendermos a cognição humana.

Ainda numa concepção representacionista ou objetivista da cognição, a consciência apreende e representa internamente objetos externos. Nesse sentido estrito, representação é uma operação mental na qual a mente humana faz presente na consciência um objeto que lhe é exterior. Por meio das representações mentais, tornamos a realidade conseqüentemente entendida como algo que nos é exterior, um objeto da consciência. Os modelos filosóficos que predominaram no Ocidente, desde o Renascimento até meados do século XIX, preconizavam que as produções humanas eram consideradas representações fiéis de uma realidade pré-concebida (DELACAMPAGNE, 1997). Tal concepção permeia até hoje nosso entendimento da realidade, dando origem ao critério moderno de objetividade.

Contra-pondo-se à concepção filosófica de cunho cartesiano-formalista, desincorporada e objetivista, surgiram pesquisas empíricas que começaram sublinhar que a linguagem não pode ser considerada a despeito dos processos de construção de sentidos inerentemente interacionais e incorporados, bem como as estratégias comunicativas e cognitivas envolvidas nessas elaborações. Trabalhos distintos dos estudos gerativistas focalizam a problemática presente nas elaborações de sentidos como tendo papel central e fundacional na constituição da linguagem e na experiência da realidade. Para Gibbs (2005), as estruturas formais da linguagem não devem ser entendidas como autônomas, mas como produto de uma organização conceitual geral e de princípios de categorização. Fauconnier (2003) propõe que a linguística cognitiva entenda a linguagem como uma parte da construção de sentido. Segundo o autor, a linguagem é uma “janela para a mente” e o olhar por essa janela não é óbvio, traz componentes implícitos presentes em nossos processos cognitivos e em nossas elaborações conceituais. Sob essa ótica, a linguagem é somente a ponta do *iceberg* de processos que acontecem a partir da mobilização de modelos cognitivos, *frames*, mapeamentos entre domínios, transferências, projeções que possibilitam elaborações de sentidos.

Os conceitos evocados linguisticamente são organizados por meio de *frames*. Lakoff (1987) justifica o emprego do termo *frame*, recorrente na semântica cognitiva, como uma designação geral para conceitos afins, como enquadre, modelo cognitivo, modelo cognitivo idealizado. Por *frame*, Fillmore (1976) considera o recurso pelo qual estruturamos caminhos de interpretar nossas experiências. Em seu trabalho seminal, o autor defende que o pensamento, a linguagem e a cognição são estruturados a partir de *frames* que utilizamos para interpretar o ambiente, nossas experiências e, conseqüentemente, organizam a forma como nos comunicamos e atribuímos sentidos ao vivido. Por meio dos *frames*, criamos e compartilhamos modelos de entendimento. Ao longo de nossas contínuas experiências, acumulamos um repertório de *frames*, assim como criamos novos a fim de dar sentido a novas experiências. A teoria de Fillmore (1976) é interessante pois explicita que as palavras que usamos para dar sentido a objetos, experiências e eventos é

relacionada à forma como experienciamos esses mesmos eventos. Ao objetivar em palavras uma dada experiência, damos pistas sobre os processos de construção de sentidos que as organizam, processos que possibilitam aos sujeitos interpretar uma dada experiência desta ou daquela maneira.

Na presente tese, *frames* referem-se a essas estruturas de organização do conhecimento acerca do mundo e de nossas experiências, assim como configuram estruturas de expectativa. Ou seja, a forma como agimos, pensamos, coerimos e conceituamos dá-se a partir de *frames* que são em grande medida revelados pelas metáforas que empregamos. A metáfora expõe uma forma de pensar — um *frame* que baliza nosso pensamento e também nossa ação —, evidenciando um sistema conceitual que não deve ser entendido como uma estrutura fixa, mas relativamente estável, sujeita a revisão e que se forma e se estabiliza por meio de recorrências na experiência. Por exemplo, o *esquema de imagem*, conceito que será apresentado a seguir, de CONTENÇÃO ou de RECIPIENTE, é um *frame*, que baliza nosso entendimento e a nossa experiência do mundo como algo fora de nós. Vemo-nos como um recipiente, com limites bem definidos em relação ao mundo e ao outro.

Lakoff e Johnson (1999) propõem uma perspectiva de cunho experiencialista como uma forma de expandir nossa compreensão sobre o caráter polissêmico da realidade. O entendimento dos sentidos independente da natureza e da experiência dos sujeitos – conforme propõe o objetivismo – contrasta, portanto, com a visão experiencialista que caracteriza a problemática do sentido em termos de incorporação e experienciação. No paradigma proposto pelos autores, nossa estrutura conceitual é compreensível pelo fato de existirem entendimentos pré-conceituais, dentre os quais se destacam os esquemas de imagem, estruturas relativamente simples, presentes constantemente em nossas experiências concretas e interacionais no mundo, tais como CONTENÇÃO, CAMINHO, FORÇA e EQUILÍBRIO, e suas relações dicotômicas subjacentes como cima-baixo, frente-trás, parte-todo, centro-periferia. Pelo fato de serem experienciadas concreta e repetidamente, essas estruturas formam padrões de interação significativos, os quais mapeamos no entendimento de experiências mais abstratas, o que se desenvolve tanto num nível experiencial quanto fisiológico e neural.

A fim de ilustrar o que queremos dizer ao afirmar que os conceitos que organizam nosso entendimento são moldados por nossa experiência concreta no mundo traremos o exemplo de um estudo realizado com sujeitos da cultura Aymara da América do Sul. A pesquisa realizada por Nùnez & Sweetzer (2006), encontrou evidências de que a metáfora o FUTURO É PARA FRENTE¹⁷, tão arraigada na cultura ocidental, não se aplica à etnia Aymara, na qual o futuro é metaforizado como sendo para trás. Por ser algo desconhecido e que, portanto, não pode ser visto, o futuro está atrás,

17 Sempre que nos referirmos a metáforas conceituais e ontológicas que operam como *frames* para a ação e para a percepção da realidade utilizaremos sua grafia em caixa alta em concordância com a prática comum no campo de estudos da semântica cognitiva.

onde não é possível vê-lo. O passado, por ser algo conhecido, é entendido na cultura Aymara como à frente, ou seja, onde é possível vê-lo. Essas diferenças no entendimento de conceitos que orientam o cotidiano e que podem ser observados em estudos interculturais, expressam o fato de que mesmo os conceitos mais convencionados em nossa cultura (como O PASSADO É PARA TRÁS) não são universalmente válidos, mas são construções que têm origem em nossa experiência concreta.

Assumir uma perspectiva incorporada da cognição significa necessariamente uma crítica aos limites presentes no dualismo corpo-mente historicamente associada às figuras de Platão e Descartes, que dão origem a uma perspectiva representacionista da cognição, na qual o corpo não tem relação com a linguagem e com o pensamento e a cognição é entendida como computação de informações independente de quem as percebe. Entender corpo e mente como entidades distintas traz em si outros dualismos como sujeito-objeto, razão-emoção, conhecimento-experiência, verbal-não verbal (GIBBS, 2005). Em suma, a principal premissa da perspectiva incorporada é que nossa interação concreta no mundo fornece as bases que estruturam nosso pensamento e nossa linguagem. Em uma perspectiva incorporada, pensamento e linguagem emergem de padrões recorrentes de interação do corpo com o ambiente, por isso percepção e ação são dois lados de uma mesma moeda: por um lado nossas percepções nos guiam ao interagir com o mundo e por outro agimos em vista de melhor perceber esse mundo, pois a cognição é o que acontece quando o corpo age no mundo físico e cultural e precisa ser estudado em termos de interações dinâmicas entre as pessoas e o ambiente (GIBBS, 2005). O fato de que nossa mente é incorporada e que nossa cognição é ação corporal acarreta uma mudança no entendimento do que seja a razão humana e como ela opera (LAKOFF; JOHNSON, 1999), como podemos ver a seguir:

- 1) a razão é em grande parte inconsciente e não é universal, mas reflete diversos sistemas conceituais;
- 2) não existe uma razão separada de nossas experiências corporais e emocionais;
- 3) nossa compreensão conceitual é decorrente de uma história de interações concretas com o mundo que projetamos imaginativamente na elaboração de estruturas conceituais abstratas;
- 4) nossos conceitos abstratos são em grande medida metafóricos.

3. Os laços entre imaginação e realidade

A perspectiva incorporada da cognição redimensiona o papel da imaginação. Esta deixa de ser tratada como devaneio ou uma mera fantasia e passa a exercer um papel central em nossos processos de construção de conhecimento e em como atribuímos sentido às nossas experiências (JOHNSON, 1987). A imaginação está relacionada à nossa capacidade de organizar percepções,

imagens, esquemas de imagem e memórias em unidades coerentes de sentido, incluindo nossa capacidade de gerar novas ordenações, habilidade essencial para aprendermos coisas novas. Exerce um papel central em como conhecemos, damos sentido e conceituamos a realidade. A imaginação é, enfim, uma faculdade que organiza e que possibilita nossos processos cognitivos. A forma como categorizamos nossa experiência, como estruturamos esquemas mentais e como projetamos nossa experiência de um dado domínio em outros tem relação direta com a nossa imaginação. Nossa capacidade de encontrar conexões significativas entre objetos e experiências, de delinear inferências e de resolver problemas são também decorrentes de nossa capacidade imaginativa. Realizamos complexos atos de imaginação perceptiva em nosso cotidiano. A forma como percebemos as relações espaciais é um exemplo: não vemos a trajetória de um objeto, mas a imaginamos, o que nos permite calcular a velocidade com que vamos atravessar uma rua movimentada.

As relações intrínsecas entre imaginação e realidade já haviam sido notadas por psicólogos do desenvolvimento, sobretudo Vigotsky (2014), muitos anos antes do surgimento dos estudos em cognição incorporada. Para o autor, a imaginação é um aspecto imprescindível tanto para os processos criativos quanto para o aprendizado, que também é um processo de criação: a configuração de novas ordenações e coerências a partir do que já experienciamos e conhecemos. Os laços entre imaginação e realidade foram sintetizados por Vigotsky (2014) em quatro pontos:

1. O ato imaginativo é uma composição de elementos trazidos da realidade fenomênica.

As experiências vividas pelo sujeito são a matéria prima para a atividade dissociativa e combinatória que tem lugar na imaginação. Esta é produto da realidade vivida e suas criações são de fato uma recriação a partir de fragmentos experienciados que são remodelados, recontextualizados e recombinados. O que faz da imaginação diretamente relacionada a qualidade das experiências dos sujeitos.

2. A imaginação cria realidade.

Quando o entendimento de um fenômeno se torna possível pela experiência alheia, a imaginação é capaz de criar e de fazer conhecer uma realidade. A imaginação é capaz de ampliar a experiência dos sujeitos dando acesso, a partir da descrição do outro, a experiências que o sujeito não viveu por si mesmo, sendo, portanto, uma condição para a produção intelectual e para o aprendizado que possibilita aos sujeitos experimentarem e conhecerem além do vivido em primeira mão.

3. A imaginação matiza a realidade

As invenções da imaginação são vividas de maneira real pelos sujeitos. Sentimentos, imagens e sensações podem ser acessados pela imaginação e ser experimentados vividamente.

4. O produto da imaginação não encontra correspondente na realidade.

Nessa quarta forma de ligação, a imaginação concretiza-se em produtos e/ou ações que afetam e comunicam, quando o produto da imaginação passa a existir e a influenciar outros objetos e sujeitos. A realidade oferece o material para as construções da imaginação e esta, por sua vez, retorna à realidade oferecendo seus produtos: a imaginação concretizada em produtos e ações que oferece novos materiais para construções imaginativas. Nessa quarta forma de ligação entre imaginação e realidade, identificamos os processos de objetivação do conhecimento. A partir da seleção e recomposição inerentes ao ato imaginativo, podemos criar novas configurações que passam a figurar no rol de possibilidades de ação. Um importante aspecto da nossa cognição que está relacionado à nossa capacidade imaginativa são os processos de categorização, de abstração de esquemas de imagem, oriundos de nossa experiência concreta, e os processos de projeção metafórica. Trataremos a seguir de cada um deles.

4. Como operam nossos processos de categorização

A categorização é um processo inerente aos seres vivos mas, foi a partir do trabalho desenvolvido por Rosch (1978) que a categorização passou a ser entendida não somente como um processo individual, mas cognitivo e constitutivo de nossa percepção da realidade e que nos possibilita diferenciar e organizar aspectos de nossa experiência vivida determinando o que é real e significativo. Estar no mundo e em constante interação como ele seria uma experiência desconexa e arbitrária, um perpétuo contínuo de acontecimentos, se não fossemos capazes de estabelecer descontinuidades e disjunções em nossa experiência. As categorias que formulamos para entender o mundo, para revesti-lo de coerências, são resultado desses processos de disjunção. Categorizar diz sobre a forma como entendemos. O ato de entendimento acontece quando podemos estabelecer correlações frente à nossa experiência, o que não significa necessariamente um conhecimento intelectual e consciente sobre o vivido. Podemos entender correlações de forças em nossas ações e gestos, entre as intenções e as trajetórias que delineamos com nosso corpo, o que não depende de uma intelecção sobre a ação, mas o estabelecimento de correlações com sentidos incorporados e padrões de interação já mapeados.

O entendimento é um processo de reconhecimento. Reconhecer estruturas e padrões já experimentados, mesmo que em contextos¹⁸ diferentes, em um novo objeto ou evento. Nossos processos de categorização atravessam e perpassam a forma como entendemos o mundo e nossas experiências. Nossas categorias fornecem modelos para nossa ação assim como material para a

18 Um importante conceito para entendemos os processos de categorização é contexto. Em um contexto habitual podemos categorizar um objeto de uma forma, mas quando fazemos uma metáfora por exemplo, o objeto é tirado de seu contexto habitual e alocado em uma outra categoria.

criação de novos modelos de entendimento, como veremos quando discutirmos as categorias de nível básico e o potencial de abstração presente nas categorias superordenadas.

Na teoria clássica da categorização, havia o pressuposto de que alocar duas entidades em uma mesma categoria estava relacionado apenas ao compartilhamento de atributos em comum – uma cadeira compartilha atributos em comum com outras cadeiras. Mas como demonstra o trabalho de Rosch (1978), o compartilhamento de similaridades é apenas uma das características de entidades que pertencem a uma mesma classe. Embora a visão clássica da categorização não esteja totalmente equivocada, é necessário considerar a complexidade desse processo e sua importância para a nossa percepção do real. Organizamos a todo momento nossa experiência em categorias, seja esse um processo consciente ou não. Categorizamos objetos, pessoas, gestos, emoções, percepções. Os processos pelos quais categorizamos o vivido e como o organizamos em bocados coerentes, não se referem a princípios estáticos, mas interacionais, são elaborados a partir de nossa relação com aquilo que categorizamos. Rosch (1978) propõe dois princípios básicos para a formulação de categorias: a economia cognitiva e a estruturação de um mundo percebido.

A formulação de categorias tem como função prover ao organismo o máximo de informação sobre o ambiente com um mínimo de esforço. Categorizar um estímulo é considerá-lo a partir de certos objetivos que se tem frente a ele. A categorização tem como função tornar o mundo percebido algo coerente e não um amontoado arbitrário de atributos perceptíveis. O mundo não pode ser experienciado como um conjunto de atributos desordenados, estímulos que acontecem de forma sobreposta e indistinta, caso o fosse, teríamos muita dificuldade em nos orientar nele e os processos de aprendizagem seriam impossíveis. Por sua vez, quais atributos são percebidos e selecionados no contínuo de nossa experiência é determinado por muitos fatores relacionados com as necessidades que temos frente aos objetos e as nossas experiências prévias. A categorização tem estreita relação com a forma como percebemos, a ponto desses processos direcionarem a seleção de atributos em nossa percepção, ou seja, os atributos que selecionamos, que percebemos em determinado objeto ou evento está relacionada à forma como os categorizamos.

As fronteiras entre os atributos que podemos perceber em objetos e eventos formam discontinuidades em nossa experiência. Rosch (1978) achava no princípio que os atributos eram inerentes ao mundo. Por sua vez, nem mesmo as cores são inerentes aos objetos. Como mostra o estudo de Davidoff (1991) grupos culturais da Namíbia têm mais nomes para tons de verde culturas ocidentais, ou seja, podem perceber mais discontinuidades no espectro de verde do que normalmente somos capazes de discernir. Pensar os processos de categorização como constitutivos da forma como percebemos a realidade é considerar que ao lidarmos com um objeto ou um evento podemos ser ignorantes, indiferentes ou não estarmos atentos para seus atributos, ou ainda

desconhecer suas correlações ou ainda podemos saber dos atributos e de sua estrutura correlacional e, no entanto, nos enganar, ao ver como completude, o que é de fato um aspecto parcial da experiência (ROSCH, 1978).

No processo de refinamento de um gesto, a percepção de atributos na experiência é um movimento necessário para a deliberação sobre a ação. É um caminho de aprendizado no qual direciona-se a atenção para os diversos eventos que correlacionados geram um resultado sonoro. No estudo do gesto do arco em *legato*, por exemplo, o instrumentista deverá atentar-se para a execução de uma certa qualidade de gestos – que poderíamos talvez entender como fluidos, escorregadios, amanteigados, pastosos – que é diferente da qualidade de gestos que configuram um resultado *stacatto*. Os processos de categorização acontecem no fluxo da experiência e segundo Rosch (1978), muitos princípios de categorização que usamos para entender objetos concretos podem ser utilizados para o seccionamento da continuidade da experiência em unidades temporais delimitadas e singulares que chamados de *eventos*. A percepção de descontinuidades na experiência é o que nos permite categorizar eventos discretos, como os gestos e, no processo de construção do gesto, podemos aprimorar suas características, selecionar seus atributos, correlacionar esses atributos com outros.

4.1. A teoria prototípica

As categorias que usamos para organizar o mundo não tem necessariamente fronteiras claras e definidas – um mesmo objeto pode ser alocado em diferentes categorias, assim como pode ser classificado dentro de uma categoria que ele tradicionalmente não pertence, recurso utilizado na criação de metáforas. Categorias de nível básico como cadeira, violão, cachorro, formam aglomerados de atributos percebidos, no entanto, esses atributos apresentam também descontinuidades, alguns membros são mais representativos que outros dentro de uma mesma categoria. Uma forma de estabelecer diferenças entre as categorias e assim poder selecionar quais membros fazem parte desta ou daquela categoria é por meio do estabelecimento de modelos, protótipos que contém as características mais representativas da categoria (ROSCH,1978).

A “Teoria Prototípica” mostra que a categorização se estende para além dos princípios propostos pela teoria clássica. Rosch (1978) chega à conclusão de que as fontes dos efeitos de prototípia não poderiam ser determinadas por eles mesmos, por sua vez, esses efeitos são resultantes da forma pela qual nosso conhecimento é organizado. Lakoff (1987) toma o conceito de categoria, originário dos trabalhos de Rosch (1978) e propõe que a distinção dos protótipos é feita

basicamente por saliência perceptual, por sua memorabilidade e pela generalização. Os efeitos prototípicos promovem a caracterização da estrutura interna de uma categoria.

Essa organização é feita por meio de modelos cognitivos idealizados (MCI) (LAKOFF, 1987). Os protótipos têm a função de realizar inferências, aproximações, planejamentos, comparações, julgamentos, definir categorias, estendê-las e organizar subcategorias, sendo empregados em todos os nossos atos de entendimento. Enfim, as fontes dos fenômenos prototípicos são os MCI e seus efeitos são subprodutos de estruturas cognitivas complexas, consequência de como nossos conhecimentos e experiências são organizados. A identificação de MCI tem como finalidade identificar as variadas fontes desses efeitos.

Os MCI embasam-se em uma teoria do sentido que tem como princípio a capacidade de conceitualização humana. Para Lakoff a categorização só é possível por causa dos modelos cognitivos idealizados, que têm como função organizar o conhecimento. Os modelos cognitivos são *idealizados* por não se adequarem ao mundo em decorrência de serem produto do encontro entre o aparato cognitivo humano e a realidade. O modelo cognitivo é determinado pelas necessidades, crenças, experiências e valores dos sujeitos. A possibilidade de construção de diferentes modelos para a compreensão de uma mesma situação ou objeto, ocasiona modelos cognitivos diversos sobre um mesmo tema e que podem ser contraditórios entre si. A existência de MCI, *frames* ou protótipos que balizam nosso entendimento, apontam para o caráter polissêmico e interacional presente no entendimento humano.

4.2. As categorias de nível básico e superordenadas

Em seu estudo, Rosch (1978) notou a existência de pelo menos três níveis de categorização: as categorias superordenadas, de nível básico e as subordinadas. A maioria das categorias que usamos no cotidiano é formada no nível básico e a maior parte do nosso conhecimento prático está organizada em categorias desse nível. Conceitos como mesa, xícara, cachorro e piano são categorias de nível básico e cada uma delas se insere em uma categoria superordenada, como mobília, utensílios de cozinha, mamífero, instrumento musical e se desdobra em uma categoria subordinada: xícara de café, labrador, piano de armário. Nas categorias de nível básico formamos uma única imagem mental para representar a categoria por inteiro e usamos ações motoras similares para interagir com os membros de uma mesma categoria. No nível básico nossas categorias aparentemente tocam o mundo, mais do que se observarmos as categorias em outros níveis, por isso elas apresentam mais materialidade e realismo para nós. Esse processo não se refere apenas à categorização de objetos, mas também de emoções, experiências e ações. As categorias de nível básico apresentam algumas características fundamentais (ROSCH, 1978):

- 1) formamos imagens mentais no nível básico;
- 2) os membros de uma mesma categoria no nível básico apresentam similaridades de forma, assim podem ser reconhecidos por uma percepção gestáltica (percepção da forma completa);
- 3) os sujeitos apresentam programas motores e emocionais específicos de interação com elas;
- 4) organizam nossa interação com o mundo;
- 5) são assimiladas desde muito cedo na linguagem.

Os atributos que usamos para definir as categorias de nível básico não são propriedades inerentes a elas, mas sim propriedades interacionais, ou seja, que são construídas em nossos processos de interação com objetos ou com as entidades pertencentes à categoria. Essas propriedades interacionais têm relação com as partes, atributos e características que podemos perceber nos objetos. É pela interação que desenvolvemos uma rede associativa, tanto visual quanto cinestésica, que nos permite identificar as coisas e a adotar modelos de comportamento em relação a elas.

As categorias superordenadas, por sua vez, englobam diferentes categorias de nível básico. Por não se referirem a coisas específicas, mas a conceitos, as categorias superordenadas são poderosas ferramentas que contêm o potencial de construção de inferências. Desenvolvemos categorias superordenadas porque somos capazes de abstrair diferentes características de entidades com as quais interagimos no nível básico. Por compartilharem uma mesma estrutura ou propriedades interacionais comuns, é possível alocá-las numa mesma categoria superordenada.

Entidades podem ser categorizadas em nível superordenado de diferentes maneiras, dependendo da forma como são percebidas e significadas. Por se referirem a conceitos e não a um membro de uma categoria específica, podemos estender o alcance e a utilidade das categorias superordenadas a fim de cobrir categorias de nível básico que tradicionalmente elas não comportam e, com isso, estamos mobilizando nossa capacidade de produzir inferências metafóricas.

Um exemplo no nível de abstração presente nas categorias superordenadas é pensarmos na categoria “veículo”. Categorias de nível básico como carro, avião, bicicleta são alocadas na categoria superordenada veículo. Por sua vez, veículo caracteriza um conceito, uma ideia: algo que transporta e, portanto, pode ser abstraído para outros domínios de experiência menos concretas ou menos habituais: a água é um veículo que transporta substâncias para dentro das células, uma metáfora é um veículo de sentidos, que transporta atributos de um objeto a outro.

Em uma afirmação metafórica coincidimos as propriedades de dois conceitos distintos. Identificar uma categoria superordenada comum que os engloba e as propriedades da categoria superordenada constitui os caminhos pelos quais podemos igualar conceitos distintos. Na

compreensão e na elaboração de metáforas, trabalhamos com um alto grau de abstração. Quando usado como um “veículo metafórico” (GLUKSBERG, 2008), um conceito se refere a uma categoria, e quando usado em sentido literal, refere-se a um membro dessa categoria. As metáforas fazem referência, assim, a categorias superordenadas, e a elaboração e compreensão de metáforas diz respeito à abstração de propriedades presentes nessas categorias. Compreender uma metáfora envolve a ativação de alguns sentidos e a inibição de outros. Nesse caso, o sentido literal e a categoria de nível-básico do veículo metafórico (domínio fonte) são inibidas e as propriedades ou características da categoria superordenada são ativadas. É justamente a flexibilidade da correlação entre categorias e seus atributos que nos permite realizar inferências metafóricas. Na construção e no entendimento de metáforas, ocorre uma seleção de atributos e pelo emprego da metáfora salientamos esses atributos. Ela cria efeitos de prototipia, efeito que tem relevância em nossos processos cognitivos e de aprendizagem.

A visão da metáfora como substituição (quando a metáfora entra no lugar do sentido literal ou “verdadeiro”) e de semelhança entre atributos (quando a metáfora é entendida como um tipo de comparação implícita entre entidades de natureza diferentes) – dimensões da superfície linguística da metáfora – não é suficiente para explicar a sua dimensão cognitiva. A metáfora deve ser entendida não apenas como uma comparação implícita ou como substituição, mas também como assertiva de inclusão de classe (GLUCKSBERG, 2008), ou seja, quando incluímos um conceito em uma classe a que ele tradicionalmente não pertence.

Para Klinkenberg (2006), a atividade perceptiva mais elementar consiste em um processo de disjunção. Ao sermos capazes de delimitar o *continuum* de nossa experiência em unidades significativas, estamos operando por processos de disjunção e categorização. Detectar uma qualidade em um campo nos permite distinguir “uma entidade, dotada desta qualidade e distinta de seu entorno” (KLINKENBERG, 2006 p.105). Uma entidade se configura por ser uma, ou várias, qualidades objetivadas. Esse conhecimento elementar (o discernimento de uma entidade dotada de certas qualidades) nos permite comparar qualidades e entidades entre si, dando origem aos nossos processos de formulação de categorias. Uma mesma entidade possui graus diversos de pertencimento a uma ou a mais categorias (KLINKENBERG, 2002). Consequentemente, algumas classes são mais institucionalizadas que outras e é justamente a existência de classes pouco institucionalizadas que permite a construção de metáforas que, por um lado, prejudicam “a estabilidade das classes muito institucionalizadas, aí incluindo entidades que não parecem *a priori* deter a qualidade constituinte da classe; de outro lado, ela constitui um julgamento de pertencimento a duas entidades em uma classe, mas a uma classe fracamente institucionalizada” (KLINKENBERG, 2002, p.6)

A fim de ilustrar essa ideia e aproximando essa densa discussão teórica dos sentidos construídos na performance musical, vamos dar um exemplo. É comum entre músicos o medo de palco, fenômeno amplamente estudado pela cognição musical. O pânico do palco e da exposição pública podem ser tão intensos e mobilizar toda uma gama de emoções, que a eminência da performance pode ser experienciada como uma eminência de morte. O que está prestes a ser realizado é uma performance musical, pode ser assim classificada em nível básico, mas emocionalmente essa mesma experiência pode ser inserida em uma categoria superordenada de situações de perigo de morte. Conscientemente, os músicos sabem que uma performance musical não está na categoria de atividades que apresentam risco de morte, mas ela pode ser assim emocionalmente experienciada por muitos músicos em diferentes intensidades.

Acreditamos que essa discussão é importante, porque quando nossas capacidades de categorização são estendidas, ampliam-se nossas possibilidades de perceber, de imaginar, de intervir, de discernir diferentes aspectos da realidade e assim podemos aprimorar nossas capacidades de selecionar diferentes formas de organizá-la. Essa ampliação gera mudanças na nossa experiência do mundo, na maneira como o experimentamos e em como o conceituamos, bem como a maneira como dirigimos nossas ações. Quando um aprendizado é significativo, ampliam-se nossas formas de objetivar, de conceituar e de categorizar. Essa ampliação na maneira de conceber a realidade é a essência do ato de aprender. Pensar o aprendizado como uma ampliação na maneira de organizar e categorizar o vivido pode ser uma ferramenta no sentido de criar estratégias mais significativas de ensino e aprendizagem.

5. Esquemas de imagem

Os esquemas de imagem (JOHNSON, 1987; LAKOFF; JOHNSON, 1999) são estruturas básicas de relações espaciais que organizam nosso pensamento e nossa ação. São transculturais e construídos desde a mais tenra idade por meio de nossa interação corporal com o ambiente. Conforme discutido, nosso entendimento do mundo emerge da nossa experiência primeira que é de ter um corpo que está em contato constante com o mundo, um corpo que se move no espaço e que manipula objetos. Dessas experiências sensorio motoras emergem estruturas de sentido que são pré-conceituais, tais como CAMINHO, PARTE-TODO, CONTENÇÃO. O sentido que atribuímos às coisas do mundo é em grande parte objetivado por essas estruturas pré-conceituais de experiência. Desde o dia em que nascemos, experimentamos com o corpo nosso ambiente. Experimentamos corporalmente, por exemplo, o sentido de “força”. Temos corpos que agem sobre forças variadas, internas e externas como gravidade (que confere a sensação de peso), o calor, o vento, a obstrução

causada por objetos. Essas interações nos oferecem padrões recorrentes de relações com ambiente. Que se desenvolvem em estruturas de sentido a partir das quais o mundo começa a exibir certa coerência e regularidade (JOHNSON, 1987). O sentido de força, por exemplo, é experimentado primeiramente de maneira pré-conceitual e só posteriormente formulamos conceitos para ele o que permite nos projetá-lo em outros domínios que não apenas o concreto.

Como veremos na seção 7 do presente capítulo, ao construir nosso entendimento em música, utilizamos de maneira inconsciente esses esquemas de imagem (BUTTERFIELD, 2002; JOHNSON & LARSON, 2003; ZBIKOWSKI, 2002). Experimentamos música como movimento, como forças de atração e de repulsão, e esse entendimento tem raízes em esquemas de imagem que temos incorporado ao longo de nossas contínuas experiências com o concreto no mundo e que projetamos metaforicamente em nossa experiência musical, a fim de organizar, dar sentido aos sons e assim ouvi-los “como” música.

6. Teoria da metáfora conceitual

O repertório de metáforas conceituais empregado em comunidades discursivas explicitam universais cognitivos humanos – como os esquemas de imagem – e também expõe *frames*, crenças e objetivos, mesmo que inconscientes, presentes em discursos. A metáfora é uma figura que dá vazão à expressão dos processos de objetivação do conhecimento. Pela metáfora podemos aprender algo novo e compartilhar uma experiência. Ela marca a originalidade na percepção entre similaridades, entre o que *a priori* não é similar. Na medida em que cria cognitivamente relações entre alvo e fonte, a metáfora requer e resulta em uma operação cognitiva significativa que conta com nossa capacidade imaginativa e de abstração. Tanto na elaboração quanto na percepção de metáforas não partimos de uma similaridade real entre domínios. Esta é, por sua vez, um efeito cognitivo criado pelo uso da metáfora: um efeito que ressalta aspectos do domínio fonte a serem projetados no domínio alvo. É na interação entre essas duas instâncias – alvo e fonte – que o efeito de similaridade da metáfora é produzido.

As expressões metafóricas, sejam elas mais cristalizadas na cultura discursiva sejam elas mais originais, explicitam uma forma não apenas de dizer, mas também de pensar e de conceituar um domínio de experiência em termos de outro domínio experiência – podemos pensar numa ação em termos de outra, podemos pensar que a experiência sonora é uma projeção da experiência do movimento. A partir da elaboração conceitual, que tem origem no *mapeamento*, a metáfora assume um papel cognitivo ao desencadear um processo em que experiências são elaboradas e reelaboradas cognitivamente a partir de outras.

É importante explicar o processo de mapeamento que precede a projeção metafórica. Mapas são elaborados pela mente ao interagir com objetos, pessoas e ao experienciar eventos. A interação com o outro, num sentido amplo de “outro”, é um aspecto crucial para a elaboração de mapas e essencial para guiar nossas ações, que nos permite conhecer, dar sentido e estabelecer relações significativas a partir do vivido. Para Damásio (2011) o cérebro é um cartógrafo nato, mapeia tudo com o que interage e o primeiro objeto mapeado é o corpo em suas interações cotidianas. Pelo mapeamento, a mente humana é capaz de recriar aspectos e estruturas presentes em eventos e objetos de modo que:

os padrões mapeados constituem o que nós, criaturas conscientes, conhecemos como visões, sons, sensações táteis, cheiros gostos, dores, prazeres, e coisas do gênero – imagens em suma. As imagens em nossa mente são os mapas momentâneos que o cérebro cria de todas as coisas dentro ou fora de nosso corpo, imagens concretas e abstratas, em curso ou previamente gravadas na memória (DAMÁSIO, 2011, p. 95).

A todo momento mapeamos nossa interação como o mundo estabelecendo padrões que são estocados em nossa memória e que servem de material para projeções metafóricas ao serem evocados pela imaginação. Mapas podem, pela nossa capacidade imaginativa e de abstração, ser projetados ocasionando numa espécie de sobreposição entre uma experiência já objetivada e uma outra ainda em processo de objetivação. A elaboração e interpretação de metáforas pressupõe o processo de mapeamento, mas não se restringe a ele. As elaborações metafóricas não apenas mapeiam padrões, mas também projetam os padrões mapeados sobre um outro domínio de experiência. Essas projeções não são aleatórias, um elemento presente no domínio fonte não será mapeado se produzir uma inferência contraditória com o domínio alvo a ser conhecido (LAKOFF; JOHNSON, 2003). No processo de projeção metafórica, intuitivamente selecionamos os atributos presentes no domínio fonte que melhor se enquadram no entendimento do domínio alvo, por isso a *metáfora conceitual* cria momentaneamente similaridades. Pela metáfora encontramos não apenas uma forma de comunicar uma experiência, seja ela gestual, emocional, auditiva, mas também encontramos uma forma de objetivá-la.

Ao projetarmos nossa experiência de um determinado domínio em outro, estamos fazendo uso da metáfora como estratégia cognitiva, pois a essência da metáfora é compreender e experimentar uma coisa nos termos de outra (LAKOFF; JOHNSON, 2003). A todo o tempo compreendemos, experimentamos, percebemos e assimilamos uma coisa nos termos de outra e desta forma associamos diferentes domínios de experiência e mundos de sentido. Nosso sistema conceitual é extremamente metafórico e ilustra o fato de que nosso pensamento também se orienta por metáforas. Concordamos com Lakoff (2008) de que nosso pensamento se organiza por meio de metáforas porque nosso cérebro apresenta uma estrutura que é metafórica. Metáforas enquanto

mapeamentos conceituais acontecem também em um nível neural. Nosso cérebro opera de tal forma que operacionaliza também num nível neurofisiológico o cruzamento entre domínios conceituais e de experiências diversos.

Num nível experiencial, as projeções metafóricas são “jogos de estruturação imaginativa” (JOHNSON, 1987) nos quais o sentido que atribuímos às coisas é ampliado. A metáfora é um veículo do pensamento que “transporta” estruturas de sentido de um domínio para outro e pela metáfora uma estrutura de sentido pode emergir como consequência da nossa experiência. Além de projetar características estruturais entre diferentes domínios, a metáfora projeta também todo um horizonte de conotações afetivas ligadas à história de cada sujeito. Por isso, entendemos que o emprego de metáforas na linguagem que objetiva processos de ensino-aprendizagem que tem o gesto como elemento crucial é um recurso pedagógico profícuo.

Fazemos projeções metafóricas entre estruturas conceituais e pré-conceituais de sentido e imaginativamente elaboramos e projetamos esquemas de imagem para estruturar nosso entendimento, o que coloca a metáfora e a imaginação em um lugar central em nossos processos de aprendizagem. É a faculdade imaginativa que nos possibilita remodelar padrões já conhecidos, de modo a criar novos sentidos num processo que joga com as propriedades que podemos perceber em objetos e eventos. Enquanto jogos de estruturação imaginativa (JOHNSON, 1987), as metáforas têm estreita relação com nossos processos de categorização e com as qualidades e propriedades que podemos perceber nos objetos e experiências que servem de referências para as projeções metafóricas e para a criação de novas categorias.

Exposto o paradigma que fundamenta a presente pesquisa, vamos a seguir discutir algumas de suas contribuições para o entendimento da experiência musical.

7. Os processos de produção de sentidos em música sob uma perspectiva incorporada

A experiência musical se configura por ser uma emergência fluida de impressões na qual percebemos padrões emergentes, mesmo que incompletos e sujeitos a revisão, ao longo de todo processo de escuta. Para Zbikowsky (2002), devemos pensar o processo de conceituar música como um caminho na direção de desvelar os processos de entendimento subjacentes a essas conceituações. Ao conceituarmos, objetivamos impressões que designam a forma como experienciamos música. Partindo do princípio de que o entendimento musical obedece aos mesmos princípios cognitivos gerais pelos quais organizamos nosso entendimento do mundo, Zbikowsky (2002) defende que, confrontados com o som musical, nossos processos cognitivos,

operacionalizados por princípios de categorização, cruzamento entre domínios e balizados por modelos cognitivos, criam nossa experiência musical.

Conforme exposto no presente capítulo, as ciências cognitivas têm revisto o papel da formulação de conceitos e seus processos subjacentes, além de sua importância para a cognição. Esses trabalhos inspiraram uma revisão sobre a aparente imediatividade do entendimento musical e sobre o que é a musicalidade. Essa revisão da cognição e conseqüentemente da cognição musical, distancia-se de um entendimento sobre competências, como sugere a teoria gerativista de Noam Chomsky sobre as competências para a linguagem. As competências, tanto na linguagem como em música, não são fixas, mas relativas a um contexto. Seguindo o caminho de teóricos da linguagem que rejeitam a noção de competências linguísticas e que preferem explorar a problemática do sentido a partir dos fundamentos cognitivos da linguagem, Zbikowsky (2002) explora esses mesmos princípios para o entendimento da experiência musical, buscando discutir como conceituamos um grande complexo de sons não familiares sem lançar mão da ideia de competência musical e de musicalidade, mas sim de princípios cognitivos gerais humanos.

Para Zbikowsky (2002), a teoria musical, envolva ela a decodificação de escalas, acordes, regras gramaticais, relaciona-se com o nosso pensamento cotidiano, ou seja, fora do contexto musical. A forma como teorizamos música reflete os mesmos processos cognitivos pelos quais buscamos relações significativas e coerentes no mundo. O autor procura explicitar as bases cognitivas de nosso entendimento musical a partir de um olhar sobre a teoria musical ocidental. São elas a categorização, o cruzamento entre domínios e a elaboração de modelos cognitivos.

Como visto, categorização é um processo cognitivo básico que estrutura nosso entendimento. A categorização estende-se a diversos domínios sensoriais: categorizamos sons, gestos, odores, sensações táteis, emoções. Categorias não são dadas ou inerentes às coisas. Estão sempre sujeitas a revisão e modificação de acordo com nossa experiência. Zbikowsky (2002) dá como exemplo duas categorias básicas presentes na teoria musical: intervalos dissonantes e intervalos consonantes, que sofreram profundos processos de ressignificação ao longo da história da música ocidental. O que, num dado momento, era considerado dissonante, em outro momento histórico deixa de ser. A categorização relativa à teoria musical também pode ser observada quando analisamos outras formas de categorizar que não são oriundas da tradição ocidental. Enquanto a música ocidental é centrada em categorias dicotômicas como dissonância e consonância, a música tradicional indiana é livre desse foco qualitativo sobre os intervalos, existindo intervalos dissonantes, consonantes e neutros e esta também é uma proposta incluída nas teorias europeias modernas, desde a primeira metade do século XX. Consonância e dissonância não são propriedades inerentes ou naturais, mas emergem da forma como entendemos e categorizamos música.

O processo pelo qual estruturamos o entendimento de um domínio em termos de outro é chamado de “cruzamento entre domínios” que, como discutido, é um processo cognitivo básico que permeia nossa existência cotidiana e que se caracteriza pela emergência de metáforas. Como exemplo, Zbikowsky (2002) usa o conceito de intervalo. Como alturas são entidades intangíveis e imateriais, a ideia de intervalo desafia nosso entendimento. A relação entre os sons precisa ser objetivada em termos mais concretos. Por isso mapeamos nossa experiência com objetos concretos (que sobem descem, que aceleram) ao atribuir sentidos aos sons que podem então ser medidos, estudados e preservados. Sons não são objetos concretos, têm uma natureza intangível, efêmera e imaterial, mas essa é uma projeção metafórica tão introjetada em nossa cultura que nem nos damos conta dela.

A categorização e o cruzamento entre domínios oferecem as bases de como conceitualizamos tanto nossa experiência musical quanto os princípios da teoria musical. Categorias organizam-se ao redor de modelos conceituais, *frames* que fornecem um guia para o discernimento sobre quais são os potenciais membros da categoria ou não. O modelo conceitual que organiza uma categoria reflete informações sobre os objetivos e os princípios gerais de categorização e organizam conceitos relacionados dentro de um domínio específico (como o domínio da experiência musical). Modelos conceituais são estruturas básicas que organizam o sentido e apresentam um limitado número de relações entre outros conceitos e que são basilares no entendimento de um domínio.

Para Butterfield (2002), o *frame* SONS SÃO OBJETOS subjaz à nossa experiência musical e forma um modelo cognitivo que organiza a maneira como percebemos música. Ao tratar os sons como objetos espaciais atribuímos a eles verticalidade, horizontalidade, dizemos que os sons são saltitantes, opacos, ásperos, entre tantos outros atributos que usamos para lidar com objetos concretos. Por sua vez, um modelo cognitivo não é universal. Zbikowsky (2002) dá o exemplo dos índios Suryá que não entendem os intervalos a partir de um modelo cognitivo que contemple a espacialidade. Eles não dizem que uma nota é mais alta ou mais baixa que a outra, mas que uma nota é mais velha que a outra.

Zbikowsky (2002) salienta três assertivas sobre o modelo cognitivo que balizam o entendimento musical ocidental: as alturas (sons) são consideradas objetos, independente de sua fonte sonora; símbolos gráficos podem ser usados para representar tais objetos sonoros e essas representações gráficas guardam semelhanças com a espacialidade a partir da qual entendemos os sons (sons mais agudos são grafados espacialmente mais acima que sons mais graves).

Spitzer (2004), outro teórico da música que busca explicar nossos processos de entendimento musical por um viés cognitivo e metafórico, defende que para pensarmos sobre música é preciso trazê-la para um domínio mais material o que fazemos via projeções metafóricas.

A metáfora assume francamente uma característica de mediação que fornece um modelo que nos possibilita objetivar os sons “como” música e que ancora, na materialidade de alguma experiência outra mais tangível, a efêmera e imaterial experiência musical.

Segundo Spitzer (2004) a teoria musical é ainda pobre ao descrever como a música é composta e ouvida. A teoria musical deveria ser construir modelos não só com base em conhecimentos musicais ou sobre a cultura e a linguagem, mas também com base na própria experiência sensorial humana. Para abordar a experiência musical, o autor utiliza o termo “vendo como” utilizado por Wittgenstein. O filósofo, usando princípios da *Gestalt*, entende que sempre “vemos como” ou seja, nosso olhar é sempre hermenêutico, procuramos sempre interpretar o que vemos. Wittgenstein usa como exemplo uma imagem que pode ser vista tanto como um coelho quanto como um pato. Esse princípio geral pode ser transposto para qualquer ato perceptivo, não se restringindo somente à visão. O que Spitzer faz é transpor essa ideia para a experiência sonora. Para o autor sempre “ouvimos como”. Ouvimos música ancorados em uma experiência outra que, em grande medida, é corporal. O ouvinte projeta sua experiência corporal na música e o faz por que não tem outra escolha: os esquemas básicos de entendimento que utilizamos para nos guiar no mundo são primeiramente aprendidos pelo corpo em ação no ambiente. Então ouvimos uma nota *como o apoio, como estando fora da harmonia, como algo leve e brilhante*. Nossa percepção é sempre contextual e ancorada em relações que estabelecemos com outros domínios de experiência.

7.1 A experiência da performance musical sob uma perspectiva incorporada

Conforme discutido no primeiro capítulo, o entendimento enquanto evento dinâmico, dialético e criativo, pode ser entendido como jogo. Sob essa perceptiva entender é recriar e não reproduzir, pois o sentido é sempre um processo e não um produto ou representação. A dialética pressupõe conflito e oposição – que se deve ao encontro com a alteridade – e a resolução do conflito – ou seja, a emergência do sentido. O movimento presente no entendimento é, portanto, dialético, de idas e vindas entre o que já é conhecido, e que serve de ponto de partida para a construção do sentido, e a alteridade. Acreditamos que essa dialética é a chave para construir, organizar, evocar e executar ações significativas – como os gestos presentes na performance musical que comunicam sentidos pela ação de um corpo sobre um instrumento.

Enquanto processo dinâmico, o jogo implica em mudança e em imponderabilidade, características próprias à esfera da construção de sentidos e da comunicação, pois nosso entendimento é construído a partir de um jogo de conceitos que o designam. É a instabilidade presente nos conceitos, devido a processos de categorização, que nos permite a construção de

metáforas, potentes comunicadoras da experiência incorporada dos sujeitos. Por sua natureza transmodal, a metáfora está presente na linguagem, na ação, na forma como percebemos música e em praticamente todos nossos atos de entendimento.

A todo momento em nosso cotidiano, lidamos com forças, enquanto causação de movimento, que agem sobre o nosso corpo. Aprender a manter o equilíbrio e a lidar com forças e movimentos é um dos primeiros desafios que o ser humano encontra em seu desenvolvimento. Coerir, enquanto ser dotado de *anima* em um mundo que está em constante movimento, é tarefa que, primeiramente, aprendemos com o corpo, com a experiência de perder e recuperar o equilíbrio, de relacionar tempo e espaço no transcurso de uma trajetória, entre tantos outros *esquemas* que aprendemos desde o dia em que nascemos. Seja atravessando a rua, lançando uma bola, manejando um arco de viola ou contando uma narrativa, lidamos com o movimento e seus desdobramentos: espaço, tempo, força, direcionalidade/intencionalidade (STERN, 2010).

Na performance movimentos se tornam *gestos* que são construídos, lapidados, mantidos ou transformados. O gesto é uma dimensão do sentido, não algo que acompanha o pensamento ou que representa uma intenção comunicativa. Ele configura, dá materialidade e comunica intenções. Por isso podemos dizer que enquanto experiência material o gesto é a incorporação do sentido em uma ação concreta. Acreditamos que uma investigação que considere a natureza incorporada da performance musical sobre o modo como gestuamos pode ser um caminho para fundamentar o desenvolvimento de uma pedagogia da performance instrumental. Uma investigação que nos possibilite dizer sobre a motivação presente nos gestos produtores de som e nos gestos que acompanham a performance, o que está por trás desses gestos – como a apropriação de gestos cotidianos na performance musical por meio de metáforas cinestésicas – e como damos sentido aos gestos de modo a podermos recriá-los a cada nova ação musical.

Ao reconhecermos uma experiência como “incorporada” estamos admitindo o corpo humano como uma estrutura experiencial assim como a interdependência entre corporeidade, pensamento e linguagem. As experiências relacionadas a realização musical são de ordem subjetiva e incorporada e seus processos de objetivação e de comunicação dizem respeito à categorização e à ressignificação de gestos anteriormente realizados, de conceitos aprendidos, de toda variedade de sensações, imagens e emoções que experimentamos enquanto seres corporais, dotados de movimento e de consciência. A performance é uma ação que depende da atuação de um corpo e a expressão de ideias e intenções musicais só pode ganhar materialidade por meio da construção e da ampliação de um repertório de gestos. Enfim, consideramos que a experiência da performance é a da construção do gesto, entendido como a *Gestalt* entre a imagem aural (qual som desejo produzir?

Com qual intenção?) e a disposição corporal para agir (como realizo a ação?) e a consolidação dessa *Gestalt* pela prática.

A comunicação de conhecimentos em performance enfrenta a questão de como objetivamos experiências que são de ordem subjetiva e incorporada. As imagens (visuais, auditivas, cinestésicas) que construímos não são disponíveis a terceiros. Para comunicá-las em processos de ensino-aprendizagem da performance musical precisamos desenvolver a nossa consciência cinestésica dos desdobramentos presentes na experiência do movimento e de suas qualidades. Por isso consideramos necessária a construção de um arcabouço teórico que possibilite tratar do movimento não apenas como fenômeno mecânico, fisiológico e anatômico mas também como fenômeno incorporado, ou seja, que leve em consideração fatores como energia, intenção, vigor e a vitalidade dos gestos, atributos que desde muito cedo aprendemos a ler nas ações dos outros e também emanando de nossas próprias ações. Portanto, o próximo capítulo é dedicado especificamente ao conceito de gesto.

Capítulo 3 – Gesto e fazer musical

Gesto é um conceito que congrega muitos sentidos como ação e movimento, assim como expressão e intenção. É a realização do movimento corporal imbuído de expressividade, o que permite a um observador identificar afetos que mobilizam uma ação. Além de expressivos, gestos apresentam intenção, uma intencionalidade que se mostra pela organização corporal para a ação que configura certa direção, temporalidade, amplitude, trajetória e vigor com o qual um gesto é realizado. Por ação intencional entendemos aquela que i) comunica alguma ideia ou narrativa¹⁹ ii) expressa alguma intenção, como as gesticulações presentes nos discursos espontâneos que comunicam e expressam as intenções de seus produtores. Para a presente pesquisa, gestos são também *ações intencionalmente construídas*, ou seja, a elaboração de uma organização corporal intencional que tem como finalidade a realização de determinado movimento. Esse movimento pode ter uma função expressiva, como no caso da dança e da performance musical, ou não, como no caso dos esportes. Esporte e performance artística se interceptam em uma busca pelo controle e aprimoramento de ações. Nos esportes a busca pelos limites do corpo se resume a lapidar uma ação voltada para que ela se realize da maneira mais fluida e precisa o quanto possível. Na performance artística, essa construção visa a expressão e a comunicação de intenções e afetos, seja por meio da ação do corpo no espaço, seja pela ação do corpo sobre um instrumento. Na performance musical, ações corporais intencionalmente construídas produzem certo resultado sonoro. Esse ponto é, em nosso entendimento, de suma importância para a compressão dos processos de construção de sentidos na performance sob o ponto de vista de sua produção. A discussão sobre esses processos é necessariamente uma discussão sobre a experiência subjetiva²⁰ do movimento, sobre os acoplamentos entre intenção e ação e entre percepção e ação próprios da cognição humana.

Uma discussão sobre a intencionalidade da ação é o que, sobretudo, visamos desenvolver no presente capítulo, principalmente por sua importância para a pedagogia da performance musical. Todo movimento experimentado, ensaiado, treinado, ensinado e aprimorado, realizado pelo corpo humano, é entendido por nós como um gesto sendo, esse é um conceito chave para pesquisas em performance musical desenvolvidas sob o paradigma da cognição incorporada, um paradigma que entende o corpo como agente cognitivo e expressivo. O conceito de “gesto de certa forma burla a distinção entre movimento e sentido. *Movimento* denota um físico deslocamento de um objeto no

19 Como será discutido posteriormente, narrativas não são construções apenas verbais, mas podem ser também imagéticas.

20 Por experiência subjetiva entendemos as experiências próprias do sujeito como as sensações corporais, as emoções, as imagens mentais. Essas experiências podem, em certa medida, serem expressas verbalmente, mas não temos como sentir exatamente como um outro sente.

espaço, enquanto que *sentido* denota a ativação mental de uma experiência”²¹ (JENSENIUS et al., 2009, p.13). Ao unir em um mesmo conceito sentido e movimento, gesto nos possibilita ultrapassar o dualismo cartesiano entre mundo físico e mental, questão central trazida pela perspectiva incorporada da cognição.

O presente capítulo é dedicado a discutir o conceito de gesto e sua importância para a pesquisa em performance musical e seu ensino. Para tanto, apresentaremos o trabalho de McNeill (2005) um dos primeiros autores a pesquisar a relação entre gesto, pensamento e linguagem; o conceito de gestos musicais, proposto por Hatten (2004); uma discussão sobre o gesto corporal no fazer musical, o conceito de *narrativas gestuais*, bem como ressaltar a importância do desenvolvimento de uma pedagogia voltada ao desenvolvimento gestual na performance musical

1. O que é gesto?

Um dos primeiros estudiosos do gesto foi McNeill (2005). O autor pesquisou as relações entre gesto, linguagem e pensamento, analisando sobretudo os gestos espontâneos que acompanham os discursos. As gesticulações de mãos revelam elaborações imagéticas, sentidos e pensamentos que se encontram embutidos nos discursos e, ao impulsionar e modelar pensamentos e narrativas, participam de nossos processos de construção de sentidos. Pensamento, linguagem e gesto são facetas de um mesmo processo que é concomitantemente cerebral, mental e corporal. Como argumenta McNeill (2005), linguagem e pensamento são inseparáveis de construções imagéticas que alimentam a elaboração e a comunicação de sentidos, e essas imagens são corporificadas nos gestos presentes nos discursos. Imagens no contexto da presente pesquisa não se restringem a imagens visuais, não são fotografias de uma realidade externa capturadas pela mente. Imagens são sintéticas, esquemáticas, multimodais²², instantâneas e dinamicamente modeladas e são cruciais para os processos de construção de sentidos e para a concretização do pensamento em discursos e ações. Construções imagéticas podem ser memórias de eventos e apresentar certo realismo, mas não se restringem a isso. O sentido que queremos enfatizar na definição de imagens proposto por McNeill (2005) é seu aspecto de imagética espacial-ativa (*Spatial-actional imagery*), mais próximo ao conceito de esquemas de imagem apresentado no capítulo 2, ou seja, são imagens que configuram sentidos incorporados.

21 The notion of gesture somehow blurs the distinction between movement and meaning. *Movement* denotes physical displacement of an object in space, whereas *meaning* denotes the mental activation of an experience.

22 Ao dizer que imagens são multimodais estamos nos referindo ao fato de que imagens não são apenas visuais, mas ocorrem em todas as modalidades sensoriais: visual, auditiva, olfativa, gustativa e somato sensível.

Os gestos dão pistas sobre os sentidos incorporados dos conceitos e expressam a forma como pensamos e as metáforas que materializamos na linguagem. Cienki e Müller (2008) analisaram os gestos presentes nos discursos sobre conceitos morais realizados por estudantes universitários americanos. Os gestos utilizados no discurso dos estudantes iluminam a metáfora conceitual CONCEITOS MORAIS SÃO MOVIMENTOS DELIMITADOS. Vista sob a luz dessa metáfora conceitual, a conduta moral é entendida como um caminho a ser seguido e que o comportamento imoral é um desvio desse caminho, expressa tanto no discurso verbal quanto gestual. Frequentemente os autores observaram que os gestos precedem a afirmativa verbal, dando suporte à noção de que elementos visuais e verbais são integrados e formam a unidade de uma ideia que é “empacotada” em uma narrativa (CIENKI; MÜLLER, 2008). Os gestos que acompanham os discursos frequentemente delineiam o domínio fonte de metáforas conceituais que podem estar presentes ou não no discurso. Essas metáforas funcionam como estruturas cognitivas que ancoram sentidos mesmo quando não estão presentes diretamente no discurso, mas apenas no gesto.

Pensamento, linguagem e gesto interagem e modelam uns aos outros. Os gestos estão imbricados com diferentes modos de expressão e também com nosso pensamento visuo-espacial e imagético, o que os faz potencialmente relacionados a modos verbais e não verbais de expressão. Algumas ideias têm uma natureza imagética que deve ser integrada a categorias linguísticas, a fim de serem expressas em um discurso verbal e os gestos, como os que delineiam as metáforas presentes nos discursos, exercem um importante papel em como os sujeitos elaboram verbalmente seu entendimento de conceitos mais abstratos. A criação de metáforas, como apresentado no capítulo 2, tem como base um princípio cognitivo geral, perceber uma coisa nos termos de outra. A metáfora é assim transmodal, ou seja, transita em diferentes modalidades cognitivas e sensoriais e está presente na linguagem, no gesto e também em como percebemos e realizamos música.

Pela abordagem proposta por McNeill (2005), não é possível separar discurso de gesto, pois ambos fazem parte de um mesmo processo cognitivo, o que corrobora o princípio exposto no capítulo 2 de que para compreendermos os processos levados a cabo na construção de sentidos não é possível separar pensamento e corporeidade que, em vez de serem instâncias separadas e hierarquizadas, são interdependentes. Como consequência, os gestos não são meramente códigos que simbolizam os conteúdos dos discursos, nem apenas mecanismos para atingir determinado fim, como será discutido na seção sobre os gestos presentes na performance musical. Por sua vez, gesto, pensamento e discurso tem uma origem comum e emergem de um mesmo processo de construção e de comunicação de sentidos.

1.1. Dialética imagem-linguagem

Conforme apresentamos sob uma perspectiva teórica e filosófica no capítulo 1, todo processo de construção e comunicação de sentidos é dialético. Sob uma perspectiva cognitiva e experiencial, é uma dialética própria da interação e da tensão entre diferentes modos de cognição (como as construções imagéticas que podem ser visuais, cinestésicas, auditivas). A resolução das tensões nos processos de construção de sentidos é possível pela associação entre diferentes modos de cognição e é realizada em intervalos mínimos de tempo em que entendimentos são produzidos e comunicados. A sincronia entre gesto e discurso implica que entendimentos são construídos por, pelo menos, duas modalidades expressivas e cognitivas inter-relacionadas, tratando-se de um mesmo processo de elaboração e de comunicação de sentidos e não de processos separados: um gestual e outro verbal.

No modelo dialético proposto por McNeill (2005), que se configura por uma visão dinâmica e incorporada da cognição, o entendimento é uma ação, portanto um processo e não apenas seu produto resultante. Dialética implica em conflito ou algum tipo de oposição e a resolução do conflito pela mudança, configurando um processo que é inerentemente dinâmico e instável. Por fim, toda instabilidade tende pela busca ao fechamento e ao repouso que emerge com a resolução do conflito e a emergência do sentido. Acreditamos que um modelo no qual a cognição é um processo dinâmico, dialético e multimodal possibilita conceber os processos de ensino e aprendizagem não apenas um resultado final ou um produto, mas como um processo significativo de construção de sentidos.

A visão dinâmica da construção de sentidos contrasta com a tradição estruturalista estática na qual o sentido é entendido apenas como um produto. A linguagem é entendida com estável e amplamente convencionalizada e o sentido das palavras é dado e não construído pelo contexto. McNeill (2005) não nega a dimensão estática da construção do sentido, mas entende que ela é o final de um ciclo dinâmico que encontra repouso quando o entendimento é atingido. No modelo dialético, a dimensão estática é o ponto de repouso no qual mudanças dinâmicas tendem a conclusão de um processo. O repouso é um novo recomeço, um novo giro no ciclo da compreensão e o resultado desse processo cíclico e dialético é a emergência do sentido que cria “pontos de parada” (MCNEILL, 2005). Esses “pontos de parada” ocorrem de forma concomitante tanto no discurso como nos gestos presentes nos discursos. As dimensões estática e dinâmica coexistem na medida em que transitamos, em nossos processos de entendimento entre sentidos já fortemente instituídos e a busca de novas coerências semânticas. Enquanto fenômeno, a dialética tem lugar no momento em

que o pensamento do falante é simultaneamente sob duas formas distintas: imaginativa e linguística e é resolvida quando o sentido é “empacotado” em uma forma linguística convencional.

Na abordagem proposta por McNeill (2005), o gesto é a incorporação do pensamento. Ao realizarmos um gesto, uma ideia é trazida para uma dimensão concreta de ação e de comunicação de sentidos. Gestos não são representantes passivos de ideias, mas participam ativamente de processos cognitivos que envolvem a expressão e a comunicação na medida em que tem um mesmo ponto de emergência (*grown-point*) que o pensamento e a linguagem. Nessa perspectiva, gesto e linguagem não são apenas expressões do pensamento, mas sua materialidade. O ponto de emergência é a unidade dialética mínima entre linguagem e imagem que movimenta a construção do sentido. O ponto de emergência concentra, em um mesmo pacote, componentes linguísticos e gestuais. É o ponto de emergência da unidade inicial entre pensar-para-falar a partir da qual um processo dinâmico de organização cognitiva emerge (MCNEILL, 2005).

Esse ponto de emergência é para McNeill (2005) imagético e incorporado e congrega o sentido presente tanto em palavras quanto em gestos e configura a própria emergência do pensamento para a ação. Para o autor, a essência de “pensar enquanto se fala” ou pensar-para-falar, que em nosso entendimento pode ser transposto para pensar enquanto se executa uma ação, é a dialética relação entre as duas dimensões da linguagem: a estática e a dinâmica. Essa dialética não se estabelece apenas a partir da linguagem, mas é própria da construção de sentidos. Entendimentos são construídos a partir de movimentos de idas e vindas entre o já conhecido e estabelecido, e o que intentamos conhecer (ou o movimento de vaivém proposto por Gadamer próprio do jogo do entendimento e apresentado no capítulo 1). Toda ação, assim como nossos atos de entendimento e de comunicação, são organizados segundo a dialética presente entre diferentes modos de cognição, incluindo a musical. Essa dialética é a chave para a evocação, organização e execução de ações significativas que tomam forma por meio de ações e discursos. Transpondo-se essa ideia para o contexto da performance musical, por meio do processo dialético e dinâmico entre modos de cognição diferentes, o pensamento e as intenções musicais do executante são empacotados em ações, em gestos capazes de expressar sentidos musicais. Gestos que, por sua intencionalidade, amplitude, trajetória, vigor e temporalidade, produzem diferentes resultados e expressam diferentes sentidos musicais.

1.2 Transmodalidade cognitiva

Existem evidências de um mecanismo expressivo humano inato que conecta diferentes modos de cognição: visual, auditivo, motor e oral de tal forma que esses modos se complementam e

colaboram na construção dos processos de construção de sentidos que podem, por fim, ser expressos pela linguagem (TREVARTHEN, 2011). Gestos, enquanto ações comunicativas que tem o corpo como campo experiencial, são um importante veículo para o fluxo entre diferentes modalidades cognitivas, sendo, portanto, espaço de interseção entre domínios de experiência diversos.

Da experiência da corporeidade emerge o senso de movimento e com ele nosso sentido de tempo em movimento sem o qual não construiríamos nem compreenderíamos uma narrativa nem perceberíamos sons enquanto música. Segundo Trevarthen (2011), esse senso emerge da característica humana de expressar ideias, de imitar e de contar histórias com o movimento do corpo. Para o autor, a capacidade que a música tem de nos cativar surge em parte do fato de que nela ouvimos intenções humanas, pensamentos e sentimentos que se movem o que nos permite compartilhar e participar da subjetividade de outros. Os gestos sejam eles vistos, sentidos ou ouvidos, indicam a força que motivou sua realização sendo um campo de ação humana em que modalidades cognitivas diversas se cruzam (TREVARTHEN, 2011). Gestos emergem de um mesmo ponto que outras formas de comunicação e de expressão, o que lhes confere um potencial papel de interseção entre domínios de experiência e de modalidades cognitivas diversas.

Ações resultam em eventos que fornecem informações para a percepção que, por sua vez, guiarão novas ações, sendo, portanto, eventos interdependentes. Uma das hipóteses sobre as intrínsecas relações entre percepção e ação que ganha projeção no meio neurocientífico é que a percepção de ações está relacionada a processos de simulação motora implícita. O sistema de neurônios-espelho atua diretamente na percepção de uma ação. Esses neurônios são ativados simultaneamente quando realizamos uma ação e quando vemos uma ação sendo realizada. Essas evidências sugerem que a ativação de uma ação pode ter consequências sobre a percepção, assim como uma percepção ativa grupos neurais envolvidos em ações correspondentes (HOSTTETER; ALBALDI, 2008)

O ato perceptivo não é passivo, mas consiste em uma ação: a criação e o estabelecimento de relações de coerência que permitam dar sentido ao contínuo de nossa experiência e que, ao mesmo tempo, orientam novas ações. Tais coerências são subordinadas a processos de disjunção, o processo cognitivo básico do ser humano (MATURANA, 2010). Nossos processos de disjunção dão origem a processos de segmentação que possibilitam organizar e dar coerência a nossas experiências. A percepção de continuidades e descontinuidades no fluxo perceptivo, sejam elas sincrônicas – por exemplo quando discernimos entre diferentes figuras em uma imagem, ou diferentes sons simultâneos – ou diacrônicas – quando segmentamos e agrupamos elementos em uma frase a fim de compreendê-la – são o solo a partir do qual se desenvolvem nossos processos de

construção de sentidos. A percepção musical também não é passiva, mas um processo de construção de coerências a partir da criação de continuidades e descontinuidades no fluxo sonoro (BREGMAN, 1994). O discernimento de uma figura melódica no fluxo musical implica em que o ouvinte atue por meio de antecipações e contínuas retroações e avaliações que orientam sua percepção imediata do fluxo musical (IMBERTY, 2008)

Por fim, o que nos interessa nas abordagens da cognição que se propõem a estudar as relações entre gestos, linguagem e pensamento é justamente o embricamento entre ação corporal, construção e comunicação de sentidos. Ao colocar em evidência a inter-relação entre imaginação corporificada nos gestos presentes nos discursos, a existência de um ponto de emergência comum entre pensamento, linguagem e ação, bem como a importância da transmodalidade em nossos processos cognitivos e das intrínsecas relações entre percepção e ação, as pesquisas em gesto apontam para o fato de que processos mentais e corporais se modulam mutuamente.

1.3. A experiência da vitalidade na construção gestual

A vitalidade é a experiência de estar vivo e é um aspecto inerente a experiência humana, mas só recentemente com o trabalho do psicólogo Daniel Stern (2010) passou a ser explorada teoricamente. Pouco falamos sobre a experiência da vitalidade e das muitas formas dinâmicas que ela pode adquirir. Vitalidade é a manifestação da vivacidade que, desde a mais tenra idade, estamos alertas para sua manifestação nos outros e em nós mesmos. Avaliamos intuitivamente o comportamento das pessoas, a expressão de suas emoções por meio da vitalidade presente em seus gestos. Esta é produto da integração mental, de uma *Gestalt* entre eventos “internos”, ou seja, como percebemos subjetivamente os acontecimentos, e eventos externos, a realidade fenomênica com a qual interagimos e que nos afeta de diferentes maneiras.

As experiências dinâmicas emergem da ação de forças em movimento que, enquanto experiência humana arcaica, tem um papel primordial na cognição. A experiência do movimento modela nossos sentidos de tempo, espaço e força e tem um papel importante na construção de nosso sentido de auto-agência (SHEETS-JOHNSTONE, 2011). A experiência do movimento seja ele físico ou mental, traça uma pequena jornada, no espaço e no tempo e é guiado, motivado e mantido por forças. Todo movimento, seja concreto ou imaginado, é subjetivamente experienciado como causado e guiado por forças e nossas intenções são expressões mentais de forças direcionais motivadoras (STERN, 2010). O movimento, tanto percebido quanto realizado, desdobra-se em outros eventos dinâmicos que se encontram fundidos em nossa experiência: espaço, tempo, força e direcionalidade/intencionalidade. O movimento instaura um senso de tempo, ele ocupa um lugar no

espaço e desenvolve uma trajetória. Ao se desenvolver no tempo e no espaço, o movimento traz consigo a percepção de uma força que o desencadeia, que o impulsiona ou que o contém e que lhe confere direção e intenção.

A experiência da vitalidade tem sua gênese na ação física e é recuperável mentalmente. Enquanto experiência inerente ao movimento concreto e imaginado, pode ser evocada pela imaginação e, por isso, é aplicada ao contexto das artes baseadas no tempo (*time-based arts*) como música, teatro, cinema e dança. Essas manifestações artísticas nos afetam justamente por expressarem formas de vitalidade que ressoam em nós (STERN, 2010). As formas de vitalidade são fenômenos psicológicos, subjetivos e incorporados que emergem de nossa experiência com eventos dinâmicos. São “a experiência sentida de força – em movimento – com um contorno temporal, e um senso de vivacidade, de ir algum lugar. Elas não pertencem a nenhum conteúdo em particular. Elas são mais forma que conteúdo. Elas dizem respeito ao ‘como’, a maneira e o estilo, não a ‘o que’ ou ‘porque’”²³ (STERN, 2010, p.8). Independente de um conteúdo, as formas de vitalidade apresentam o padrão de fluxo que percebemos em eventos dinâmicos sejam eles concretos ou imaginados. Uma mesma ação pode ser realizada com diferentes formas de vitalidade e assim expressar diversos afetos dinâmicos. Ações podem ser explosivas ou restritas, podem diminuir, crescer, acelerar, pulsar, flutuar. As formas de vitalidade expressam afetos de vitalidade como a sensação de surgimento, desvanecimento, explosividade súbita, fugacidade entre tantos outros afetos dinâmicos. Por exemplo, afetos dinâmicos de vitalidade como explodir ou desvanecer podem ser compreendidos em termos da relação entre tempo e intensidade, ou seja, como a expressão de uma força no tempo.

Formas de vitalidade não são emoções, mas são acompanhadas por emoções. Proveem um caminho para a elaboração verbal de experiências subjetivas, dinâmicas e incorporadas. A percepção das formas de vitalidade presente nos gestos permite detectar sua intenção. Estão associadas a um conteúdo e dão um contorno temporal e de intensidade a esse conteúdo, configurando-o como um fenômeno que emerge, desenvolve-se e declina. Entendemos que tem um importante papel, por exemplo, na coordenação de ações que requerem uma mesma intenção como nas práticas de conjunto, ou na comunicação de intenções presentes numa ação (STERN, 2010; KIM, 2013), como nas aulas de instrumento. Portanto, entendemos que a percepção das formas de vitalidade que emanam de nossas próprias ações, participam dos processos de construção e de regulação dessa ação questão que será discutida na seção 3 do presente capítulo.

23 They are the felt experience of force – in movement – with a temporal contour, and a sense of aliveness, of going somewhere. They do not belong to any particular content. They are more form than content. They concern the “How”, the manner and the style, not the “What” or the “Why”.

2. Gestos musicais

O termo “gestos musicais” pode ser utilizado de diferentes maneiras. Para Jensenius e colaboradores (2009), gesto musical é todo movimento do corpo humano que se engaja com a música, seja em sua produção, seja em sua recepção. O termo está relacionado também à maneira metafórica que experimentamos a música e que não necessariamente envolve a realização de movimentos, mas a percepção da música como gesto, ou seja, como movimento significativo. Gesto musical configura uma teoria do sentido musical exposta por Hatten (2004) e se refere à percepção de unidades de sentido musical que, embora não necessariamente estejam ligadas ao movimento concreto do corpo, apresentam uma intrínseca relação com a ação. Gestos musicais não são apenas as ações que permitem a realização musical mas a forma que dá aos sons um sentido expressivo (HATTEN, 2004).

Para Hatten (2004), o conceito de gesto é fundamental para a compreensão da experiência humana, pois está relacionado à habilidade no reconhecimento de formas dinâmicas através do tempo. Essa habilidade está atrelada ao reconhecimento de unidades experienciais e de atribuir forma e sentido a essas unidades. Como proposto por McNeill (2005) e por Trevarthen (2011), Hatten entende que o gesto é um fenômeno que congrega diferentes modalidades de percepção, ação e cognição. Conforme exposto anteriormente, tanto nossas ações quanto nossas percepções são coordenadas por um mesmo sistema sensorio-motor, o que nos permite perceber e agir na direção de aprimorar nossa percepção, nossa interação com o ambiente e com os objetos. Nossos diferentes modos de percepção atuam conjuntamente na construção de informações sobre o ambiente no qual nos encontramos e com o qual interagimos. Esses laços entre percepção e ação são para Hatten (2004) constitutivos de nossa relação com a música e próprios da realização musical.

Gestos musicais são para Hatten (2004) mais do que energia que leva um performer a produzir som, indo além de seu caráter concreto. Opera no sistema musical ocidental uma espécie de campo gravitacional virtual, um espaço vetorial que promove forças análogas às que agem no corpo humano no espaço físico e que permitem a expressão de conteúdos, como luto e tristeza, por meio de uma certa qualidade de gestos, ou alegria e divertimento, por meio de outra qualidade de gestos. Enquanto luto e tristeza são expressos pelo peso dos gestos, alegria e divertimento são expressos por sua leveza (HATTEN, 2004).

Esse campo gravitacional de forças sob o qual o sistema musical tonal ocidental opera, é criado basicamente por dois princípios. O primeiro é por uma concepção métrica que opera “como um campo ativo e qualitativo que promove uma orientação virtual a respeito de cima x baixo e um senso de relativa ausência de peso, diferente do campo gravitacional que experimentamos no dia a

dia”²⁴ (HATTEN, 2004, p.16). O segundo princípio organizacional é tonal, um complexo estilístico que contribui para sua própria convencionalização de forças. A ação da métrica e da tonalidade, contribuem para a configuração de um ambiente virtual em que rastreamos, enquanto ouvintes, a presença de forças motivadoras que agem sobre o movimento percebido nos sons e, certos gestos, caracterizam estilos musicais (como o gesto anacrústico de colcheia pontuada e semicolcheia que caracteriza o estilo *galante*).

A teoria da música desenvolvida por Hatten a partir do conceito de gesto coloca em evidência o caráter incorporado presente na construção dos sentidos em música. Por sua vez, cabe aqui uma ressalva ao ponto de vista do autor. Conforme discutido no capítulo 1 todo processo de compreensão e de construção de sentidos é dialógico, acontece sob a forma de um jogo, sendo portanto um processo bidirecional. Na construção de sua teoria, Hatten não salienta o caráter dialógico próprio das construções de sentidos levados a cabo na experiência musical. O autor explicita apenas o caráter incorporado dessa experiência não chamando atenção também para seu caráter intersubjetivo, na medida em que Hatten que não leva em consideração em sua teoria o outro, ou seja, quem “recebe” ou aprecia o gesto musical. O sentido de um gesto musical seria uma característica do objeto musical, ou seja, intrínseco a ele mesmo, e não sujeito a uma relação dialógica de construção de sentidos.

3. Gestos corporais no fazer musical

É tácito o entendimento de que a performance musical é a expressão de uma ideia artística. Por sua vez, esse entendimento não é suficiente para explicar plenamente o que é a experiência da performance sob o ponto de vista de sua produção. A expressão de ideias e intenções musicais ganha materialidade por meio da construção e da ampliação de um repertório de ações. Nos movemos de uma certa maneira, na tentativa de comunicar e/ou produzir alguma coisa. Músicos se engajam em vários tipos de ações e interações no momento da performance. Uma performance pode ser realizada com alguém, para alguém e em diferentes contextos de execução e assim adquirir diferentes características interacionais. Enquanto realização do si-mesmo (como, por exemplo, a prática deliberada que é uma realização “solitária” do músico), é também uma constante interação com o outro, uma alteridade que é sentida de maneira cinestésica no jogo de forças que atuam no movimento e na superação das dificuldades presentes, por exemplo, na interpretação de em uma obra, enquanto contínuo processo de construção de sentidos.

24 As an active and qualitative field that provides virtual orientation with respect to up vs down and to a sense of relative weight-not unlike the gravitational field we experience every day.

As ações dos músicos com seus instrumentos podem ou não resultar na produção do som. Os gestos presentes na performance musical constituem-se de um conjunto de movimentos com diferentes funções e motivações. Os movimentos de músicos podem ser classificados primeiramente, de acordo com Windson (2011), em três tipos, segundo sua importância para a produção sonora: (1) ações que diretamente produzem som; (2) ações que indiretamente afetam a produção do som; e (3) aquelas que dão suporte à produção sonora. Numa segunda categoria encontram-se os movimentos que não estão diretamente relacionados a produção do som, mas que também são classificados como gestos, tem um mesmo ponto de emergência que as elaborações de sentidos musicais e, conseqüentemente, expressam intenções do *performer*, como movimentos de dorso, cabeça e expressões faciais. Nessa segunda categoria encontram-se os gestos auxiliares que são estudados por fornecerem pistas sobre os processos de segmentação e de organização musicais realizados no momento da performance, gestos presentes no início e no encerramento de ideias, motivos e seções que comunicam sobre intenções e sobre afetos de vitalidade mobilizados na execução musical. Os gestos presentes na performance, sejam eles envolvidos na produção sonora, sejam eles auxiliares, participam e compartilham de sua vitalidade, expressão e do sentido musical (MARTINEZ; GHIENA, 2015). Mais do que dizer sobre como a música soa, os gestos dão indícios de quais afetos ela mobiliza. “Cada gesto é a expressão externa da vitalidade dos ‘estados de espírito’ dinâmicos dos sujeitos, a sensação de como a energia motora flui pelos músculos do corpo através de um tempo controlado”²⁵ (TREVARTHEN, 2011, p.14).

Gestos não significam isoladamente das situações nos quais são forjados e das intenções dos sujeitos que os realizam. Enquanto ações intencionais, sinalizam basicamente para três tipos de experiência do movimento (TREVARTHEN, 2011). (1) Mostram o estado corporal e emocional de quem os realiza; (2) manifestam e direcionam o interesse da ação para o mundo objetivo das coisas físicas, incluindo a manipulação de objetos, (3) transmitem e complementam os propósitos da comunicação. Essas três experiências com o movimento próprias do gesto caracterizam também tipos de ações presentes na performance musical. Nessa atividade as ações do corpo fornecem informações sobre as intenções e estados de seus produtores. A performance musical é construída também pela manifestação do interesse e da ação intencional sobre um objeto (o que a faz sujeita a processos de regulação exteroceptiva) e, por fim, os gestos colaboram para a construção do sentido musical por parte de uma audiência²⁶.

25 Every gesture is an outward expression of the vitality of the subject’s dynamic “state of mind”, the feeling of how motive energy flows in the muscles of the body through a controlled time.

26 De acordo com pesquisa realizada por Vines (2003), os gestos corporais dos músicos no momento da performance fornecem pistas importantes para os processos de segmentação musical dos ouvintes.

3.1. Narrativas gestuais

Das três características próprias do gesto expostas anteriormente, gostaríamos de nos ater a ideia de que a experiência gestual é o desenvolvimento de ações intencionalmente construídas. Gestos podem ser harmoniosos e fluidos ao transmitir uma bem formada construção entre pensamentos, intenções e ações, ou podem ser desarmoniosos e transmitirem a impressão de lutarem por se manter no controle das forças que atuam no movimento. Enquanto sequências de ações intencionais que participam da criação de unidades de sentido, configuram-se em “narrações de movimentos expressivos de invenções presentes em pensar e agir”²⁷ (TREVARTHEN, 2011, p.14). Essas sequências organizadas de ações apresentam, como suporte em sua construção, experiências que podem ser imaginadas e/ou lembradas. Uma característica importante para o desenvolvimento de ações significativas na performance musical é que essa atividade é multimodal e nela operam de maneira integrada nossa imaginação e nossa memória auditiva, visual e cinestésica o que dá o suporte à construção de ações intencionais que são praticadas e desenvolvidas por músicos.

A relevância das construções imaginativas na execução musical foi estudada por Holmes (2005) que identificou uma colaboração entre diferentes tipos de imaginação: visual, auditiva, motora e emocional, que funcionam de forma interdependente na execução musical. Seu estudo procurou explorar como uma determinada concepção musical é executada em ações tendo a imaginação um papel-chave nesse processo. A autora identificou uma rede de imagens que formam uma cadeia cognitiva na qual há uma forte relação entre imaginação cinestésica e emoção. Para que uma concepção emocional seja expressa na música, o elemento emotivo também deve estar presente no gesto. Em seu estudo ficou evidente a importância da imaginação cinestésica na relação entre a concepção musical e a técnica de execução, assim como sua relação com a memória, pois a sensação física do movimento contribui para a capacidade de transferir a informação adquirida para a memória de longo prazo (HOLMES, 2005). A memória não está aqui apenas relacionada a tocar de cor, mas a importância da prospecção para o desenvolvimento de ações musicais que são empacotadas em ações físicas mostrando um embricamento entre imaginação auditiva e cinestésica.

Holmes (2005) identificou também que músicos usam representações mais abstratas para compreender a música do que somente uma análise formal da partitura. O uso recorrente de imagens para estruturar tanto o sentido musical como sua realização, formam uma rede de imagens mentais que organizam a prática musical e são essenciais para todos os aspectos do fazer musical. Essas imagens são extremamente integradas e interdependentes e acontecem de forma concomitante

²⁷ narrations of movement expressive of inventions in thinking and acting

durante a performance, revelando que a execução instrumental mobiliza uma variada gama de experiências, sejam elas musicais ou não.

A performance artística requer o aprimoramento de ações expressivas, intencionais e controladas. Os gestos presentes na performance musical são mais ou menos elaborados segundo rituais e técnicas estabelecidas, legitimadas e compartilhadas em uma comunidade por meio de processos de ensino-aprendizagem que requerem o íntimo cultivo dos gestos realizados pela voz e também pela habilidosa ação de mãos e corpo em matéria ressoante configurando-se como uma narrativa expressiva da ação humana desenvolvida por meio da prática (TREVARTHEN, 2011). As narrativas presentes na construção de uma sequência de ações, enquanto movimentos propositalmente realizados e construídos, envolve a harmonia de atividades corporais concomitantemente realizadas. Numa coordenação entre percepção e ação pois

o processo essencial em toda narrativa comunicativa de expressão gestual, e em todos os produtos do trabalho com instrumentos que funcionam como agentes para a ação humana, é a captação guiada da informação sobre a ‘vitalidade’ ou ‘energia no tempo’ que nosso cérebro usa para controlar nossas ações corporais²⁸ (TREVARTHEN, 2011 p. 22).

A coordenação de ações realizadas pelo corpo que tem como intenção a produção sonora, promove a criação de narrativas de ação. Narrativas não são configurações apenas linguísticas (DAMÁSIO, 2015). A construção de um relato sobre o que acontece com o organismo e sobre como ele interage com o meio e com os objetos²⁹ é uma narrativa que prescinde de palavras. As construções narrativas precedem a linguagem e, segundo Damásio (2015), são uma condição para o estabelecimento desta. A hipótese do neurocientista é que a consciência emerge na forma de um relato imagético de como o organismo interage com o meio, com outros sujeitos e objetos. “O primeiro truque subjacente à consciência é a criação desse relato, e seu primeiro resultado é o sentimento de conhecer” (DAMÁSIO, 2015, p. 143)

Essa narrativa imagética não verbal que agencia nossa observação do mundo possui personagens: o organismo, que se configura em observador-narrador, o meio e os objetos com os quais interage. Com a emergência da narrativa imagética pré-verbal, emerge também a observação de segunda ordem. Esta se configura por ser a observação da observação, quando um ser observa a si mesmo, ou ainda quando nos percebemos em pleno ato de “ver”, tomado aqui enquanto metáfora para o ato mais abrangente de conhecer. A observação de segunda ordem nos confere a sensação de observadores protagonistas da narrativa que se desenrola em nossa consciência.

28 The essential process in all communicative narratives of gestural expression, and in all the products of work with instruments that function as agents for human action, is the guided uptake of information about the ‘vitality’ or ‘energy in time’ that our brains use to control our own bodies’ actions.

29 Esses objetos podem ser tanto percebidos no meio, como serem evocados pela memória e podem ainda estar fora dos limites do corpo (como uma paisagem) ou dentro dos limites corporais (como a dor, a fome)

Num sentido prototípico, narrativa é uma finita e longitudinal sequência de eventos que se desenvolve no tempo. A capacidade de contar histórias, seja pela expressão linguística, seja por outras formas de expressão como a gestual, é inata ao ser humano e é decorrente de nosso contínuo processo de construir coerências entre acontecimentos, de nossa inata propensão a comunicação, de nossa habilidade de fazer distinções entre eventos, de organizá-los em uma rede significativa e, por meio de nossa imaginação, ressignificar esses acontecimentos – como a transposição de nossa experiência concreta para a construção de entendimentos abstratos por meio de processos de metaforização.

Por toda nossa existência entramos em contato com diferentes experiências e acontecimentos e precisamos estabelecer coerência entre eles. Nossa capacidade narrativa nos possibilita reconstruir o vivido a partir de unidades de tempo organizadas em bocados coerentes. Uma característica prototípica das narrativas é sua intencionalidade, a capacidade humana de dar sentido à experiência vivida. Por isso a construção de narrativas tem uma grande relação com a agência sobre a ação, pois organizam-se a partir de uma motivação, uma intenção orientada para um objetivo. Contar histórias nos dá a capacidade de orientar e deliberar ações, de construir sentidos a partir de nossas experiências e de comunicar a outros os sentidos que construímos. As elaborações narrativas em infantes delineiam o tempo vivido em que eles estão atentos à sua própria coerência, às sensações de suas necessidades (como estar com fome), de seus atos (movimentos, gritos, etc.), de suas percepções (de rostos, vozes), de seus sentimentos (emoções, afetos de vitalidade) o que está relacionado a própria emergência de um senso de “eu” e de “outro” (IMBERTY, 2008).

O auto testemunho da consciência, como um processo não verbal de segunda ordem, organiza-se em uma temporalidade proto-narrativa da experiência (DAMÁSIO, 2015). Para Damásio, a base na narratividade não verbal é a rememoração de eventos vividos e de objetos que manipulamos e que adquirem a forma de mapas somato-sensório, planos de ação ou de ações que podem ser evocados imaginativamente.

Toda construção do conhecimento, do simples ao complexo, do imagético não verbal ao literário verbal, depende da capacidade de mapear o que ocorre ao longo do tempo, *dentro* de nosso organismo, *ao redor* de nosso organismo, *para* e *com* o nosso organismo, uma coisa seguindo-se da outra, causando uma outra, infinitamente (DAMÁSIO, 2015, p. 156 grifos do autor)

Nossos processos de construção de narrativas não são apenas abstratos e acontecem em algum lugar em nosso intelecto ou em nosso cérebro. Em vez disso, narrativas são criadas e experienciadas pelo corpo em ação.

Em suma, narrativas são construídas, em primeiro lugar, imagetivamente, pressupõem a existência de um observador de segunda ordem (um protagonista-observador-narrador), dizem

sobre o desenrolar de um acontecimento e sobre como os indivíduos o experimentam. Elaboramos narrativas para construir sentidos, ordenar experiências e orientar ações. A partir dessas três características prototípicas das construções narrativas entendemos que a percepção e a elaboração de distâncias, ângulos, direções e intenções que mudam conforme a realização de gestos, podem ser combinados e sequenciados em um fluxo que aprendemos a elaborar e coordenar. Esse fluxo pode ser mais ou menos consciente e se apoiar mais ou menos na linguagem e em esquemas imaginativos e configuram o que entendemos por *narrativas gestuais*. Quando estamos bem coordenados, essa narrativa é clara e facilmente expressa as intenções sonoras e musicais de seu produtor. No entanto, se estamos pobremente coordenados em nossa ação, seja pelo estresse, ansiedade, falta de preparação ou de entendimento sobre os gestos que possibilitam a produção sonora, ou ainda por alguma disfunção presente no sistema motor, nossa narrativa gestual é truncada o que limita a comunicação e a expressão musical. As narrativas gestuais não são necessariamente desenvolvidas somente pela linguagem, embora ela seja fundamental para a comunicação de conhecimentos. Podem ser subjetivamente experienciadas na forma de recursos imaginativos (como a imaginação de trajetórias que guiam o movimento), de metáforas cinestésicas e de imagens (o que será mais bem desenvolvido em capítulos posteriores). Narrativa gestual é o termo que cunhamos para dizer sobre os processos de construção de sentidos na performance musical que envolvem a modelagem de ações que tem como objetivo certo resultado sonoro e o desenvolvimento do controle prospectivo sobre o movimento, a coordenação gestual, a expressão, a intencionalidade e a regulação sobre a ação.

3.2. Ações intencionalmente construídas e processos de regulação

Um dos objetivos da aprendizagem musical é o desenvolvimento da comunicação por meio dos sons o que se materializa pela ação do corpo e pela experiência gestual da produção sonora. Essa construção não é apenas sobre a mecânica dos movimentos, mas sobre suas intenções. Conforme discutido na seção 1.3 do presente capítulo, nossas intenções são expressões mentais de forças direcionais e motivadoras que agem sobre os movimentos e que configuram um movimento como um gesto. O deslocamento espacial durante a performance não está sujeito apenas a processos mecânicos presentes nos movimentos. Por configurarem uma experiência do movimento que congrega ação e intenção, os gestos corporais no fazer musical não devem ser entendidos apenas a partir de uma perspectiva fisiológica, anatômica ou mecânica sobre o movimento humano, mas, sobretudo, como fenômeno incorporado, que leve em consideração fatores como energia, intenção,

vigor e a vitalidade dos gestos, atributos que desde muito cedo aprendemos a ler nas ações dos outros e também emanando de nossas próprias ações.

Gestos não são apenas convenções ou são a instrumentalização da ação, mas emergem de atos de vitalidade guiados pelo desejo de mover-se, de expressar, de construir, de realizar. Os propósitos de uma ação podem ser entendidos como um princípio motivador essencial pelo qual coordenamos e regulamos os movimentos do corpo. O aprendizado dos gestos pressupõe a elaboração de elementos individuais na ação (como o detalhamento de ações pela prática e pelo ensaio), a coordenação entre intenções (como a evocação da memória auditiva e a evocação da disposição corporal para agir em determinada direção) e ações. Essa característica faz parte da construção de habilidades que demandam grande controle sobre a ação. A intenção musical, caracterizada pela criação de uma imagem acústica vívida do resultado visado na produção sonora é de fundamental importância na performance, assim como um cultivo de ações que viabilizam sua produção. No entanto, as dificuldades presentes nessa atividade não se resumem a esses dois pontos. Essas também estão relacionados a processos que envolvem o acoplamento entre percepção e ação e a auto-percepção sonora, ou seja, a coordenação entre intenção e ação e a avaliação dessa coordenação.

A intenção para se moverem determinada direção confere a trajetória, a temporalidade, a amplitude ao gesto e é regulada pela percepção somato sensível, o sentido da propriocepção. Propriocepção se refere a nosso senso inato de movimento e posição. Isso inclui a consciência sobre movimento realizado e da posição do corpo por meio do tato e da cinestesia, incluindo nosso senso de equilíbrio. Cinestesia se refere especificamente ao senso de movimento por meio da ação muscular. Esses sentidos, tanto a propriocepção quanto a cinestesia, permitem que percebamos as qualidades de nosso próprio movimento (SHEETS-JONHSTONE, 2011). Os movimentos, além da regulação proprioceptiva, devem ajustar-se ao ambiente e, portanto, devem submeter-se a regulação exteroceptiva, a percepção das qualidades presentes em objetos e ambientes.

A velocidade e pressão com a qual um arco se move sobre a corda influencia o resultado sonoro e é dependente de movimentos realizados por todo membro superior direito e da flexibilidade das articulações dos dedos e punhos de forma a permitir o amortecimento do impacto do arco sobre a corda assim como ajustes finos nas mudanças de direção e de corda relativos à inércia desse movimento. Esse sistema integrado compartilha predicados com o som resultante. Por ser uma ação realizada por um corpo, não é apenas física, de forma que não pode ser percebida e comunicada apenas segundo predicados atribuídos a objetos como velocidade, pressão. Ela também deve ser pensada segundo seus componentes experienciais, ou seja, em como percebemos e

comunicamos as qualidades presentes nas experiências sentidas de força³⁰ em movimento que produzem certo resultado sonoro.

O arco apresenta elasticidade e alguns momentos se assemelha a uma bola que quica controlada ou descontroladamente e essa percepção está associada à regulação exteroceptiva, a percepção das propriedades presentes nos objetos que manipulamos. A imagem da bola, quando empregada, pode servir para evocar, e assim objetivar, sensações presentes na condução do arco. Essa imagem serve tanto para comunicar, nos processos de ensino aprendizagem da performance do violino, sobre o gesto do arco e sua resposta à ação do instrumentista, quanto cria uma narrativa gestual que o sujeito pode evocar imaginativamente.

O controle prospectivo, ou seja, o planejamento do movimento, requer o fechamento controlado de uma série de lacunas presentes na diferença entre o estado atual de um agente do movimento e seu objetivo, seu alvo. Essas lacunas comportam a trajetória percorrida, seus pontos de parada, sua temporalidade e esse delicado controle opera por uma série de movimentos subordinados e de processos de regulação, como o uso da imaginação presente na prospecção da ação, (como ser capaz de antever, imaginar os próximos gestos) e na construção de estratégias regulatórias (como o emprego de imagens, metáforas, memórias como marcadores na narrativa gestual).

As ações intencionalmente construídas fluem em ciclos de ação e conservação. Pela prospecção e sondagem de informações oferecidas pelo corpo e pelo meio, realizamos a apreensão de mudanças e diferenças presentes em eventos dinâmicos, como nosso próprio movimento, às quais produzem surpresas e a emergência de novos afetos e qualidades e, assim, guiamos nossas ações. A percepção e o ingresso nesse fluxo de ação dinâmico é a essência do que Stern (2010) chama de vitalidade. Por meio de “envelopes narrativos”, ou formas dinâmicas de vitalidade, expressamos e percebemos afetos dinâmicos. As motivações que guiam a ação dão forma e controle prospectivo aos movimentos num fluxo de ações que expressam emoções na temporalidade e na qualidade dos movimentos. A regulação proprioceptiva é responsável pela graciosidade presente no movimento realizado com avaliação prospectiva sobre a ação. O planejamento do gesto ocorre em uma pequena fração de segundos, mas foi construído pela prática e a partir de estratégias de controle sobre a ação e da elaboração de narrativas gestuais.

30 No capítulo 7 discutiremos a partir da perspectiva de Jonhson (1987) os sentidos de *força* e sua experiência sentida.

3.3. O fenômeno da coarticulação

Discutir sobre prospecção e planejamento de gestos corporais na performance coloca a questão da relação e os princípios de coerência de agrupamentos baseados na convergência entre som e movimento. Esses agrupamentos

exibem formas superordenadas de trajetória de som e movimento, e esses elementos ou átomos de som e movimento que ocorrem sequencialmente no curso de qualquer porção é subsumido sob essas formas superordenadas de trajetória. Esse fenômeno de subsunção de átomos de som e movimento é conhecido em linguística e na ciência do movimento pelo termo de *coarticulação*³¹ (GODOY, 2011, p. 67).

Em linguística coarticulação é o fenômeno pelo qual antecipamos o formato da boca para dizer uma palavra. Um plano da palavra inteira é traçado antes dela ser produzida, não pensamos em cada letra ao dizer uma palavra, assim como não pensamos em cada nota ao tocar. Se pensássemos em cada letra o fenômeno da coarticulação não seria possível. Esse fenômeno é aplicável a todo domínio do movimento no qual exista e concatenação de distintos eventos atômicos. Uma série de eventos atômicos incluindo notas, mudanças de altura e de duração, e conseqüentemente os gestos que os produzem, são fundidos em unidades de ação e de sentidos superordenadas, os quais Godoy chama de *chunks*: unidades de sentido que se configuram pela fusão entre gesto e som. O processo de segmentação que dá origem a essas unidades significativas de sentido é definido como *chunking* e se refere às relações entre continuidade e descontinuidade pelas quais organizamos nossas experiências.

Os *chunks* estão num nível de categorização acima dos eventos atômicos e são primordiais em relação a seus átomos, o que equivale dizer que o entendimento de frases musicais vem antes da noção de sons ou notas isoladas. Por sua vez a notação musical ocidental confere às notas individuais um status que desvirtua a atenção do papel primordial dos gestos na percepção e na produção do som (GODOY, 2011). A coarticulação entre som e movimento permite que percebamos o conteúdo de um segmento musical como tendo algum tipo de coerência interna sentido e não como um recorte arbitrário. Isso significa dizer que de alguma forma um segmento musical apresenta unidade, a despeito do contexto maior de que foi extraído.

Há uma sincronia entre gesto e música, tanto na perspectiva do ouvinte quanto do *performer*, pois temos à capacidade de perceber refinados acoplamentos entre som e gesto. Perceber um som está intimamente relacionado a simulação mental de gestos que acreditamos ser a origem dos sons. Como mencionado anteriormente, pesquisas em neurofisiologia sugerem que percepção e cognição

31 exhibit superordinate trajectory shapes of motion and sound, and that elements or ‘atoms’ of sound and movement that occur sequentially in the course of any chunk are subsumed under such superordinate trajectory shapes. This phenomenon of subsumption of atoms of sound and movement is known in linguistics and in movement sciences by the term *coarticulation*

estão relacionadas à simulação mental de ações que acreditamos ser a origem daquilo que percebemos, assim, perceber uma ação é o mesmo que simulá-la virtualmente, o que permite a um observador participar de uma ação observada por meio de um mecanismo implícito, inato, e automático que é o processo de simulação motora (HOSTETTER ET AL, 2008). Quando ouvimos música, ou a imaginamos, simulamos mentalmente alguns dos gestos produtores de som. A percepção do som inclui a imagem mental de trajetórias gestuais que apresentam direção, tensão, amplitude, apoio, a ponto de sermos capazes de imaginar a vitalidade presente nos gestos.

O fenômeno da coarticulação apresenta algumas características importantes para o entendimento sobre a experiência da performance musical sob a perspectiva de sua produção. A coarticulação considera *chunks* de uma só vez e o planejamento de uma ação e o trabalho dos efectores antes de sua realização é uma característica desse fenômeno. A cognição antecipatória está presente na performance, como na colocação antecipada de dedos em instrumentos de cordas, ou na aproximação das cordas nas mudanças, mas toda trajetória de ação pode ser entendida como um tipo de coarticulação por causa de suas graduais mudanças. A coarticulação forma um esquema de ação no qual a energia envolvida na produção sonora não é igualmente equânime, mas apresenta a forma de picos, seguidos de decaimentos, impulsos e ricochetes. As características musicais presentes no *chunk*, são acopladas as qualidades presentes no efector do movimento, como elasticidade, tensão, amplitude, pois a

Coarticulação não é apenas assunto de movimentos de dedos antecipados (...), mas se refere a distribuição de energia ao longo de um *chunk* inteiro (...) a distribuição de energia em um *chunk* coarticulado pode ter consequências em outras partes do aparato efector; por exemplo pode envolver movimentos dos braços, ombros, e até do torso na performance do piano e de outros instrumentos³² (GODOY, 2011, p. 75).

Ou seja, diversas partes do corpo participam da organização que permite a realização de um gesto.

A produção do som em música, assim como na linguagem, está em constante mudança de direção, intensidade. Constantemente acelerando e desacelerando, mudando de estados de relaxamento e de esforço e utilizando-se de impulsos para a conservação de energia na construção de trajetórias gestuais (que são agenciadas por processos de construção de sentidos que chamamos de narrativas gestuais), o que configura a presença de alvos para a ação dessas trajetórias, assim como pontos de apoio e de retomada. Gestos produtores de som são direcionados a objetivos no sentido de atingir alvos presentes no instrumento como também alvos presentes no tempo. Posturas-

32 coarticulation is not just a matter of anticipatory finger movements (...), but concerns the energy distribution over an entire chunk (...). The energy distribution in the coarticulated chunk could also have consequences for other parts of the effector apparatus; for example, it could involve movements of the arms, shoulders, and even torso when performing on a piano and on other instruments.

chave podem funcionar como marcadores, sejam eles prefixos ou sufixos de alvos presentes tanto no som quanto no gesto (GODOY, 2011).

As fronteiras entre eventos atômicos, os fragmentos que compõe um *chunk*, não são claras, mas fundidas tanto no gesto quanto no som, tanto em sua produção quanto em sua percepção. Um *chunk* coarticulado é concebido e planejado como um todo gestual e sonoro. Isso se deve ao fato de que os eventos atômicos presentes no *chunk* permanecem por um instante na memória de curto prazo. Nosso agrupamento básico entre som e movimento é em torno de três segundos (GODOY, 2011), o que se configura, fenomenologicamente, em uma fusão entre movimentos passados e futuros, o que é por nós experimentado como um instante. Essa fusão configura a presença de manchas contextuais na ação e no som. Os diferentes estágios na produção sonora (como ataque, sustentação, decaimento e variações no curso de um som) são mutualmente influenciáveis o que confere a nossa percepção do tempo um caráter de bidirecionalidade: o que foi anteriormente ouvido influencia o por vir, assim como o por vir influencia o sentido atribuído ao evento anterior.

4. Pedagogia do gesto

O entendimento de que ações são reguladas por diferentes propósitos e mecanismos acarreta, nos processos educativos, que o engajamento dos sujeitos em sua própria realização é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Quando um aprendiz experimenta dificuldades no entendimento de um tipo de comportamento, como aqueles necessários à performance musical, não é suficiente apenas identificar uma falha no movimento e tentar “curá-la”. É preciso motivar a participação desse aluno em uma nova experiência significativa de construção do gesto. Novos conhecimentos e entendimentos, sobretudo no âmbito da construção de habilidades, não podem ser inculcados em outros. Sem a participação em uma nova experiência que acarrete em um novo entendimento sobre a ação, não é possível intervir sobre comportamentos que prejudicam a performance musical. Esses comportamentos variam desde uma falta de entendimento sobre o deslocamento espacial na performance, o sentido musical, como a música deve soar, e sobre o acoplamento entre ações e intenções.

Eventos sonoros emergem da ação, da transferência de energia para objetos ressonantes e nosso sistema auditivo nos fornece uma caracterização perceptiva dessa energia, das qualidades presentes na ação e no objeto. O resultado sonoro diz sobre o objeto e sobre a ação que o produziu. Por exemplo, uma mala vazia soa diferente que uma cheia em uma queda. A relação entre som e ação é uma das habilidades a serem desenvolvidas, por exemplo, por professores de instrumento que devem saber diagnosticar na ação de seus estudantes falhas na produção sonora bem como lhes

fornecer informações que os possibilitem se engajar em um outro tipo de experiência na produção sonora.

Não podemos ver o que o *performer* pensa, mas podemos ver e ouvir como ele se movimenta, o que fornece à audiência informações sobre suas intenções e estados emocionais. Quando um observador está envolvido em uma ação, há um espaço de interseção entre espectador e produtor. Esse espaço se configura pelo vestígio do gesto do instrumentista e a informação sonora do movimento do corpo, guiada pela intencionalidade do gesto (WINDSON, 2011). Gestos são percebidos segundo os traços que deixam no ambiente. O traço de um gesto é a informação que especifica uma ação particular e que pode informar sobre suas qualidades. No entanto, nem todos os gestos são visíveis e este é um grande desafio para o ensino de instrumentos.

Som e movimento, seja o movimento metafórico, como a percepção do som como movimento, seja o movimento efetivo realizado pelo corpo que produz música, estão potencialmente relacionados e consideramos que essa relação pode ser melhor explorada, construída, expressa e comunicada na formação do músico. Por isso defendemos a construção de um arcabouço teórico que possibilite melhor objetivar a experiência da performance musical sob o ponto de vista de sua produção.

Os sentidos que balizam uma compreensão dicotômica entre corpo e mente³³ (como a metáfora corpo-instrumento, corpo-recipiente) balizam também a construção de epistemologias de ensino-aprendizagem musical (STORROLI, 2011). Mais do que um instrumento a ser treinado para se obter certos resultados, o corpo é o próprio agente da realização musical. É o local no qual o processo de criação se materializa em ações. Por isso entendemos que além da construção e da comunicação de sentidos musicais, a performance é a experiência da construção do gesto e que pensar o corpo segundo novas epistemologias é de fundamental importância para a pedagogia da performance musical enquanto atividade que se organiza a partir da atuação do corpo sobre um instrumento.

A percepção e a comunicação das metafóricas relações entre música e gesto é um caminho na direção de compreender e comunicar sobre o evento da performance musical sob o ponto de vista de sua produção. Por isso entendemos que o desenvolvimento de uma linguagem que comunique sobre a experiência incorporada da produção sonora é importante para o ensino de instrumentos e consideramos que as metáforas cinestésicas, as imagens e os recursos imaginativos, tem o poder de comunicar essas experiências subjetivas.

33 A discussão sobre os sentidos dicotômicos entre corpo e mente que dão origem, por exemplo, à dicotomia ação e intenção, será melhor abordada no capítulo 5. Nesse capítulo procuramos mostrar a presença de alguns desses pares dicotômicos no discurso pedagógico de Carl Flesch.

Ikuta (1990) discute a importância do desenvolvimento de uma linguagem metafórica no processo de ensino e aprendizagem de habilidades em geral. O autor estuda o papel da linguagem metafórica, que chama de “*craft language*”, na comunicação e na construção de conhecimentos em *waza* – uma performance artística tradicional japonesa. Essa linguagem metafórica é radicalmente oposta a uma linguagem descritiva ou científica. *Craft language* é efetiva para induzir e sugerir sensações no corpo do aprendiz. Isso por que a metáfora apresenta um aspecto que é interativo, ela cria um espaço de interseção entre a experiência do professor e do aluno. O professor que conhece a similaridade entre a metáfora e o gesto usa a ativação cognitiva que a metáfora provoca com a intenção de ajudar o aluno a descobrir e sentir por meio da imaginação (visual e cinestésica) a intenção presente em uma ação. A metáfora cria um espaço de interseção e de negociação de sentidos possibilitando a comunicação da experiência subjetiva e incorporada dos sujeitos. Nos processos de ensino-aprendizagem de habilidades, um professor pode compartilhar, por meio de metáforas e de recursos imaginativos, como percebe sua própria experiência gestual, convidando o estudante a sentir essa experiência em seu próprio corpo.

No próximo capítulo apresentaremos a metodologia utilizada para a coleta e análise dos dados dos quais procuramos iluminar o emprego de metáforas, imagens e recursos imaginativos presentes nos discursos pedagógicos coletados, o que será melhor desenvolvido em capítulos subsequentes (5 e 6).

Capítulo 4: Metodologia de coleta e análise dos dados

Pensar a ação como forma de conhecimento e como este conhecimento é construído e comunicado é um dos principais interesses da presente tese. Acreditamos que analisar e desvelar narrativas pedagógico musicais é um dos caminhos para compreender como damos sentido a ações corporais, de forma que elas possam ser repetidas e ensinadas. Analisar o pensamento subjacente à compilação e à escrita da obra de Flesch assim como as narrativas pedagógicas de professores *experts* entrevistados, pode fornecer subsídios para a compreensão de como conhecimentos de ordem incorporada são construídos e comunicados e quais são os principais entraves à construção desse tipo de conhecimento em seus processos de ensino-aprendizagem.

1. Instrumentos de coleta de dados

Foram escolhidos para a realização da presente pesquisa dois instrumentos de coleta de dados: a análise documental e a entrevista semiestruturada.

1.1. Análise documental

O documento escolhido para ser analisado foi o tratado *Die Kunst der Violin-spiel* de autoria de Carl Flesch. Esse tratado pedagógico foi escolhido como *corpus* de pesquisa pelo fato dele objetivar, na forma de um discurso escrito, as técnicas referentes à performance do violino bem com os processos, problemas e estratégias de ensino-aprendizagem da performance instrumental. Endentemos que esse material, assim como outros textos da mesma natureza, além de serem pouco explorados em pesquisas sobre os processos de ensino-aprendizagem na performance musical, oferecem um rico material de análise sobre como é objetivado o conhecimento em pedagogia da performance.

Segundo Lüdke e André (1981) embora pouco explorada na pesquisa em educação, a análise documental constitui-se de uma técnica valiosa na abordagem qualitativa, seja com o objetivo de complementar informações obtidas por outros instrumentos, seja revelando novos aspectos de um tema. São documentos todo material escrito que sirva como fonte de informação sobre o comportamento humano, no caso, nosso enfoque é sobre como o conhecimento em performance é objetivado e comunicado. A análise documental procura identificar informações a partir de questões e hipóteses motivadoras. Uma das vantagens desse tipo de análise para Guba e Lincoln (1981, apud LÜDKE; ANDRÉ, 1981) é que documentos são fontes estáveis. Persistindo ao longo do tempo,

documentos podem ser sistematicamente consultados e podem servir de base para muitos estudos que partam de questões diferentes e podem suscitar diferentes interpretações, o que enriquece a área de estudo.

O documento analisado na presente pesquisa é tratado como um recorte dentro de uma tradição pedagógica e trata de uma tentativa na direção de objetivar e sistematizar os conhecimentos referentes às técnicas e estratégias subjacentes aos processos de ensino-aprendizagem da performance musical. A análise documental pode oferecer exemplos de práticas, estratégias, crenças, procedimentos e problemas a serem tratados analítica e contextualmente pelo pesquisador sendo também uma possível fonte de questionamentos motivadores e de evidências que fundamentam o estudo. Documentos são fontes de informação extremamente contextualizadas, pois foram redigidos segundo objetivos e motivações específicas, assim como refletem a ambiência epistemológica de seu autor e de seus leitores em potencial. Quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da expressão dos sujeitos, ou seja, quando a linguagem empregada é crucial para a investigação, a análise documental é um instrumento interessante de coleta de dados.

Algumas críticas podem ser feitas a esse tipo de instrumento. A primeira delas é que documentos não são amostras representativas dos fenômenos analisados. Essa crítica é pertinente se o objeto de estudo for, por exemplo, a interação entre aluno e professor de instrumento. No caso do presente estudo o enfoque é o conhecimento consolidado em forma de tradição e materializado no discurso intencional de educadores da performance instrumental. A análise documental é criticada ainda por representar escolhas arbitrárias e subjetivas de seus autores, como os aspectos e as temáticas enfatizadas. No entanto, mais do que um *bias* de pesquisa, as escolhas subjetivas dos autores refletem o ambiente epistemológico no qual o documento foi produzido, sendo portanto mais um dado na análise.

1.2. Entrevistas semiestruturadas

Foram realizadas duas entrevistas com dois professores *experts* de violino e viola e herdeiros da tradição pedagógica Flesch: Paulo Bosisio e Marco Lavigne. A entrevista semiestruturada é produto do diálogo entre entrevistado e pesquisador e deve ser um momento de interação que se desenvolve numa atmosfera de influência recíproca. Na entrevista, o entrevistado é convidado a refletir sobre questionamentos que talvez não tenha se feito até aquele momento, ou que talvez tenha se feito mas não de maneira sistemática. A entrevista dá ao entrevistado a oportunidade de objetivar, na forma de um discurso, reflexões subjetivas sobre um assunto que é de seu interesse e sobre o qual ele possui conhecimento prático e/ou teórico. Na mesma medida, no

momento da entrevista o pesquisador é compelido a rever suas expectativas de respostas, o que permite a ele explorar novos questionamentos e interpretações trazidas pelo encontro com o informante. Especialmente em entrevistas semiestruturadas, nas quais o entrevistado é convidado a discorrer sobre questões mais abertas com base em sua própria experiência sobre um assunto proposto, é o encontro como a experiência do entrevistado o que de fato deve motivar a entrevista.

Esse tipo de entrevista se desenvolve a partir de um roteiro básico de perguntas que não precisa necessariamente ser aplicado de maneira rígida ou numa ordem específica e que pode se desdobrar em mais questões. Esse modelo permite captar a fluidez do discurso e do pensamento do entrevistado que pode se deslocar entre diferentes temas. Segundo Lüdke e André (1981), a entrevista semiestruturada é um dos instrumentos de coleta de dados mais adequados à pesquisa em educação quando se deseja convidar um professor a refletir e a expor seu entendimento sobre uma prática, um processo ou ainda sobre a tradição de ensino e aprendizagem a qual ele é parte integrante. A entrevista semiestruturada oferece uma ferramenta que é flexível e ao mesmo tempo circunscrita a uma temática específica “em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2008, p. 261). A entrevista como fonte de informações tem a vantagem metodológica de oferecer dados que se referem a própria experiência e reflexão dos sujeitos. Ao discorrerem sobre crenças, motivações, condutas e estratégias criadas pelos próprios sujeitos, esse tipo de entrevista oferece dados sobre a experiência subjetiva dos entrevistados e sobre como eles dão sentido a essas experiências.

Toda pesquisa que envolva seres humanos deve ser submetida a um comitê de ética e a presente pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética na pesquisa da Unirio sob a matrícula 85680218.3.0000.5285. O presente estudo envolve a participação de dois professores *experts*, um de violino e outro de viola que aceitaram serem identificados por seus nomes. Paulo Bosísio e Marco Lavigne foram selecionados como informantes, pois são representantes vivos da tradição pedagógica de Flesch. Paulo Bosísio foi aluno de Max Rostal e Marco Lavigne de Bertha Volmer, ambos alunos diretos de Carl Flesch. Consideramos que além de sua grande experiência enquanto professores de instrumentos, ambos poderiam contribuir como informantes na medida em que tiveram contato direto com os alunos de Carl Flesch na Alemanha na década de 1970.

2. Tratamento dos dados:

A seleção e tratamento dos dados tem direta relação com as questões, com a natureza do estudo e com seu paradigma teórico. Essas escolhas corroboraram a emergência de categorias empíricas, ou seja, categorias que emergem dos dados (MINAYO, 2008), como conceitos *in vivo*,

que são retirados diretamente das palavras dos informantes e seu cruzamento com as categorias analíticas, aquelas que emergem do paradigma teórico e dos pressupostos que balizam a pesquisa e que ajudaram a formular as questões de estudo (MINAYO, 2008).

2.1. Dados documentais:

Foi realizada uma primeira leitura do tratado com o objetivo de:

- 1) ter uma visão global da obra;
- 2) pré selecionar trechos que pareceram num primeiro momento mais relevantes de acordo com nossas questões de estudo;
- 3) pré codificar alguns trechos com as categorias analíticas presentes em nosso paradigma teórico, ou seja, identificar no *corpus* analisado convergências e divergências com o paradigma de pesquisa adotado.

Numa segunda varredura, foram selecionados os trechos mais significativos. Esses trechos foram transcritos em um mesmo arquivo e cada excerto foi numerado de acordo com a ordem que aparece no documento original. Compilamos um total de 129 excertos. Após essa compilação inicial proveniente da segunda leitura do documento, realizamos leituras sistemáticas de todos os 129 excertos com o objetivo de detectar recorrências, divergências e temas no material compilado de forma a emergirem as categorias empíricas. Os excertos foram categorizados por temáticas que possibilitaram a recomposição dos dados e sua interpretação. Essas temáticas foram desenvolvidas em seções no capítulo 5.

2.2. Entrevistas:

Foram realizadas duas entrevistas, uma com cada professor. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas integralmente. Foram realizadas leituras sistemáticas nos textos transcritos das entrevistas como o objetivo de:

- 1) ter uma visão geral do material;
- 2) pré selecionar trechos que pareceram num primeiro momento mais recorrentes e relevantes para as questões de estudo;
- 3) pré codificar alguns trechos com as categorias analíticas presentes em nosso paradigma teórico,
- 4) identificar conceitos *in vivo* trazidos pelos informantes, ou seja, conceitos empregados pelos informantes ao objetivar, na forma de um discurso, suas práticas.

Realizamos leituras sistemáticas das entrevistas com o objetivo de detectar recorrências, temáticas e divergências com nosso quadro teórico de forma a emergirem dos dados as categorias empíricas. Os excertos das entrevistas foram categorizados por temáticas que possibilitaram a recomposição dos dados e sua interpretação. Essas temáticas foram desenvolvidas em seções no capítulo 6.

3. Análise dos dados

Analisar, compreender e interpretar dados qualitativos possibilita o recolhimento de exemplos ilustrativos que culminam do encontro entre as hipóteses, que são possíveis respostas para as questões motivadoras do estudo, os pressupostos, que são produto do paradigma teórico e os dados coletados. A análise hermenêutica dialética se propõe a ser um caminho para observar o pensamento subjacente a um texto, narrativa, fenômeno ou objeto (MINAYO, 2008). São as perguntas e descobertas que a pesquisa suscita que potencializam o entendimento sobre um objeto ou fenômeno ampliando a compreensão para além do entendimento já conhecido sobre uma área de estudo.

3.1. Hermenêutica dialética como proposta de análise dos dados

Na medida em que hermenêutica funda-se no processo de compreensão de um dado objeto, ela “origina-se do processo de intersubjetividades e objetificação humanas” (MINAYO, 2008, p. 328). Compreender é mais do que apenas um comportamento subjetivo, frente a um objeto, pois o movimento da compreensão comporta tanto a subjetividade do sujeito quanto a objetividade presente no objeto. Compreender é sempre um encontro e um acordo com a alteridade. “A compreensão só se transforma numa tarefa quando há algum transtorno no entendimento, um estranhamento que se concretiza numa pergunta” (MINAYO, 2008 p.329). No paradigma metodológico hermenêutico, não é apenas buscando a intenção de um autor que encontramos o sentido de um texto, pois os discursos dizem muito mais do que quem o escreveu intencionou. A compreensão também não é um processo mecânico e fechado, nada do que se interpreta pode ser compreendido de uma vez só e de uma forma permanente.

Na presente pesquisa utilizamos a proposta de Minayo (2008) de uma análise hermenêutica do *corpus* de pesquisa (entrevistas e documento). Minayo (2008) propõe que a leitura recorrente dos textos permite a abertura de muitas “gavetas” que são as temáticas identificadas pelo pesquisador e

que posteriormente serão organizadas de forma hierárquica e reagrupadas em categorias centrais. A detecção de temas recorrentes culmina no processo de categorização e de hierarquização temática.

A fim de operacionalizar a abertura dessas “gavetas” em nossa análise utilizamos os procedimentos de compilação, decomposição, recomposição e interpretação dos dados (YIN, 2016) assim como os procedimentos de codificação descritos pela metodologia da teoria fundamentada de Strauss e Corbin (2008). Num primeiro momento foi realizada uma leitura integral de todo material e durante esse processo buscamos identificar, por meio da codificação a presença, convergência ou divergência em relação das categorias analíticas que balizam nosso estudo. Por exemplo, nos perguntamos: como as narrativas sobre o corpo são apresentadas? Há a presença de metáforas? De recursos imaginativos? Quais são os sentidos de corpo que emergem desse discurso? Com a imersão mais profunda no *corpus* coletado proveniente de leituras sistemáticas e da formulação constante de perguntas, pudemos encontrar algumas categorias empíricas que emergem dos dados e que puderam ser analisadas segundo as categorias analíticas, ou seja, os pressupostos teóricos da pesquisa.

3.2. Compilar, decompor (codificar), recompor, interpretar (cruzar com categorias analíticas)

A análise de dados qualitativos, tal como foi realizada na presente pesquisa, se organizou em um ciclo que contempla as seguintes etapas: compilação, decomposição, recomposição e interpretação do material coletado (YIN, 2016). Essas etapas são recursivas e acontecem ao longo de toda análise.

1. A primeira etapa é a compilação, ou seja, a primeira seleção do material que comporá a base de dados da pesquisa. A compilação de trechos do que compõe análise documental foi realizada mediante duas leituras integrais do texto completo do tratado de Carl Flesch e as entrevistas foram consideradas em sua integralidade.

2. A segunda fase, a decomposição, exige fragmentar os discursos em excertos menores, processo foi acompanhado pela codificação temática. A codificação pode ser repetida em diversas tentativas de organizar os dados em “gavetas” temáticas, no qual muitos códigos podem ser testados, e que posteriormente serão arranjados em categorias mais amplas. As categorias analíticas, ou seja, os conceitos que emergem de nosso quadro teórico, como gesto, sentido, metáfora, foram de grande importância para a codificação temática que permeia todo o processo de decomposição dos dados, pois forneceram um ponto de partida no processo de codificação.

3. A terceira etapa é a recomposição que consiste em reagrupar os dados por familiaridade temática. O que suscitou o seguinte questionamento: quais categorias analíticas se cruzam com os dados?

4. Na quarta etapa o material recomposto cria uma nova narrativa o que permite vê-los sob nova perspectiva possibilitando uma interpretação mais densa e que compõe os capítulos 5 e 6.

3.3. Procedimentos de codificação e conceituação

No processo de decomposição dos dados qualitativos, realizamos a redação de memorandos sobre as diversas leituras do material compilado com a finalidade de registrar as interpretações emergentes e codificar temáticas. A intenção de codificar os dados é poder organizá-los em categorias e conceitos mais amplos no processo de recomposição. Itens que parecem de alguma forma semelhantes receberam um mesmo código. E tal procedimento permite um reagrupamento dos trechos como em grupos semelhantes ou contrastantes no processo de recomposição. O código é como uma gaveta e um mesmo trecho pode estar em diferentes gavetas e assim receber diferentes códigos. Essa abertura em gavetas é o que Strauss (2008) chama de codificação aberta, ou seja, é a identificação de conceitos que podem se agrupar em categorias mais amplas, o que permite a identificação das propriedades (características) e dimensões (variação) presentes nessas categorias. Para revelar, nomear e desenvolver conceitos, procuramos abrir o texto e expor pensamentos e interpretações na forma de memorandos (STRAUSS, 2008).

Na etapa de decomposição e codificação é relevante o processo de conceituação, ou seja, a identificação de um fato, objeto, ação, que o pesquisador considere relevante nos dados. Acontecimentos distintos podem ser agrupados por compartilharem características comuns. A conceituação conduz assim a ordenação e a classificação na medida em que “uma coisa rotulada é algo que pode ser localizado, colocado em uma classe de objetos similares ou classificado” (STRAUSS, 2008 p.105).

Certos conceitos podem ser reagrupados sob um conceito mais abstrato. Agrupar conceitos em categorias é útil, pois reduz o número de unidades de sentido com as quais o analista trabalha. Uma vez que os conceitos começam a se acumular é importante que o pesquisador agrupe-os em categorias uma vez que “não analisamos um documento inteiro, colocamos rótulos nos fatos e então voltamos e fazemos uma análise mais profunda. Os rótulos que produzimos são, na verdade, resultado de nossa análise profunda e detalhada dos dados” (STRAUSS, 2008, p.111).

3.4. Recomposição: criando relações entre categorias, hierarquia e reagrupamentos

Observar a emergência de padrões é o início do trabalho de recomposição. Essa fase tem como objetivo principal a busca de recorrências e também de divergências e contradições nos

dados. Nesse processo procuramos manter o questionamento constante de como os padrões emergentes se relacionam com as hipóteses e com os pressupostos da pesquisa.

3.5. A emergência de categorias

Segundo Lüdke e André (1981), a construção de categorias na pesquisa é um processo que num primeiro momento pode emergir do paradigma teórico. “Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e conseqüentemente, novos focos de interesse” (LÜDKE; ANDRÉ, 1981, p.42). Desse confronto surgem novas categorias e conceitos que em geral são a maior contribuição de um estudo. Por mais que não existam procedimentos padrões para o desenvolvimento de categorias na pesquisa, um quadro teórico consistente pode ajudar na seleção inicial de categorias analíticas (MINAYO, 2008). Além de estabelecer categorias analíticas a partir do paradigma teórico, existem procedimentos metodológicos que auxiliam o pesquisador a enxergar categorias emergentes nos dados, as categorias empíricas (MINAYO, 2008). A busca de recorrências, padrões e divergências no material compilado é um primeiro movimento na direção de encontrar essas categorias assim como identificar os principais conceitos *in vivo*. É importante observar se as categorias, sejam elas analíticas ou empíricas, corroboram os propósitos da pesquisa. Elas devem ainda possuir homogeneidade interna e heterogeneidade externa, ou seja, apresentar coerência interna e se diferenciarem umas das outras.

Por fim, nos capítulos 5 e 6 apresentamos a interpretação que emerge do processo de recomposição dos dados donde chegamos as categorias e conceitos provenientes do encontro das categorias analíticas, provenientes do quadro teórico, e as categorias e empíricas, provenientes do *corpus* analisado.

Capítulo 5 – Carl Flesch e a estruturação de uma tradição de organização gestual para a performance do violino

O objetivo deste capítulo é apresentar o pensamento do pedagogo do violino Carl Flesch por meio da análise do volume 1 de sua obra *Die Kunst des Violinspiels* (A arte de tocar violino). Quando o intérprete e pedagogo escreveu seu tratado, em 1923, o fez segundo sua própria experiência musical, artística, pedagógica e histórica tratando-se de um texto que contém as bases que visam consolidar e perpetuar uma tradição de construção de conhecimentos na performance do violino. A linha de ensino de Flesch, que repercute no ensino de cordas de uma forma geral, tem como um de seus princípios não a criação de regras fixas e estáticas para a execução instrumental, mas a construção de princípios norteadores para estudantes e professores. Princípios que visam à consolidação da autonomia do estudante por meio do cultivo de uma atitude de constante interesse na construção de habilidades para a performance. Nosso objetivo neste capítulo não é ressaltar as concepções e procedimentos técnicos presentes nessa tradição, mas (1) oferecer uma visão geral do tratado, expondo seu conteúdo; (2) explicitar algumas de suas premissas epistemológicas; e (3) promover uma releitura do pensamento do autor, explicitando as metáforas, metonímias e principais dicotomias que agenciam seu discurso pedagógico.

A intenção de Carl Flesch ao escrever *Die Kunst des Violinspiels* não foi criar um manual para auxiliar os professores a treinar seus alunos na técnica de tocar o violino. Sua intenção foi a de convidar o violinista a desenvolver uma conduta reflexiva e analítica frente aos problemas da técnica violinística de forma que o instrumentista pudesse, com o tempo, ser seu próprio professor. Declara que seu tratado não é destinado a iniciantes nem tão pouco a violinistas avançados, mas foi escrito para violinistas “pensantes” e para aqueles que queiram desenvolver a reflexão e a auto-observação como meio de aprendizagem.

Flesch declara na introdução do tratado que sua intenção é a de desenvolver em professores e estudantes o “pensamento lógico” e a “investigação analítica” frente aos problemas da técnica violinística. A conduta de auto-observação é para o autor a chave para o desenvolvimento de estratégias de resolução de obstáculos na execução musical. Entender os processos de ensino-aprendizagem na performance como autorregulados e reflexivos não era um pensamento comum na época em que o tratado foi escrito, momento em que, na pedagogia musical, concepções como dom e inatismo ainda predominavam (AMARAL, 2013).

Embora não se expresse necessariamente nesses termos, Flesch deixa em evidência ao longo de todo tratado o entendimento de que a resolução de problemas técnicos no violino depende da

auto-observação do estudante em relação ao próprio gesto e o desenvolvimento da análise, frente a eventuais obstáculos técnicos e musicais. Essa conduta é desenvolvida a partir da observação, diagnóstico e elaboração de estratégias que procuram trabalhar de forma isolada dificuldades presentes em trechos musicais, num processo de seleção, isolamento e desconstrução das mesmas, a fim de possibilitar um melhor entendimento sobre o gesto e sua relação com a produção sonora.

Ao declarar que seu objetivo não é apenas aconselhar professores sobre como treinar seus alunos na aquisição da moderna técnica do violino, mas fazê-los pensar lógica e analiticamente, Flesch opõe-se à ideia de ensino e aprendizagem instrumental como treinamento. Treinar congrega o sentido de adestramento, de reprodução e não de construção de conhecimento, um processo passivo e ausente de reflexão por quem é treinado. O autor propõe, por sua vez que, mais do que um simples treinamento, a consolidação da técnica instrumental é relacionada a um processo reflexivo de auto-observação.

Flesch declara na introdução do tratado que sua intenção é “elevar” a arte de tocar violino a uma experiência logicamente formada. Em muitos momentos em seu discurso pedagógico, o autor transparece uma concepção metafísica sobre a técnica do violino e seu ensino. Conforme discutido nos capítulos 1 e 2, a tradição epistemológica na qual estamos imersos modula a forma pela qual organizamos nosso entendimento sobre nós mesmos e sobre o mundo. Na tradição cultural ocidental, o entendimento sobre si mesmo é regido pela dicotomia corpo/espírito, ou corpo/mente, eu/outro, sujeito/objeto, ou seja, por uma concepção dualista e metafísica sobre o conhecimento e sobre a construção de sentidos. Conhecer é algo que cabe à mente e não ao corpo. Essa dicotomia dá origem a uma epistemologia representacionista da cognição, na qual nossa intenção e nossa expressividade são produtos da mente, e nossas ações são produtos do corpo. Esse entendimento marca a forma como produzimos conhecimento. Atribuímos ao par intenção/ação uma hierarquia na qual a intenção governa a ação. Por sua vez, nosso argumento é que intenção e ação são complementares e interdependentes, na medida em que uma ação, como um gesto, por exemplo, é a incorporação, de uma intenção. A ação materializa a intenção em um campo de troca intersubjetiva.

Flesch, mesmo transparecendo em muitos momentos de sua narrativa conceber uma metafísica hierarquizada na relação entre corpo/mente e entre ação/intenção, o que é próprio do seu ambiente epistemológico, estabelece bases importantes para uma prática instrumental que pensa sobre si mesma. Como apresentado nos capítulos 2 e 3, o entendimento de que nossa cognição é desincorporada traz consequências para a forma como percebemos e como damos sentido a nossas experiências. O perigo de se estabelecer barreiras conceituais entre pensamento, ação e emoção como oriundas de regiões distintas da mente, é que somos forçados a construir pontes conceituais para conectar o que não deveria ter sido separado. Acreditamos que a motivação de Flesch ao

escrever seu tratado era a de estabelecer essas pontes e a conscientização de possíveis caminhos entre a experiência concreta e incorporada da produção sonora e a experiência imaginativa que diz respeito à concepção de ideias artístico-musicais.

Como discutido no capítulo 3, a expressão e a materialização de intenções artísticas e musicais é possível pela ação do corpo. Por mais que Flesch hierarquize a relação entre mente e corpo (o que dá origem, em seu discurso, à hierarquização entre intenção e ação), em muitos momentos contradiz essa noção. Nosso argumento é que a cisão entre corpo e mente não se sustenta no fazer musical, nem em suas construções narrativas. Na performance, o corpo, além de transmitir sentidos que são expressos nos sons, também experimenta sentidos incorporados como trajetória, direção, equilíbrio, força, suspensão e tantos outros. Esses sentidos ancoram a experiência da produção sonora em uma rede significativa que é fundamental para seus processos de ensino-aprendizagem.

1. Os três pilares da pedagogia Flesch:

A arte do violino exige o controle de três fatores, intimamente relacionados:

Técnica em geral: Sob este termo eu incluo o cultivo mais perfeito do mecanismo de ambos os braços com o propósito de assegurar a produção de todos os efeitos tonais possíveis no violino, de uma maneira confiável e impecável. Pode-se chamá-lo: tocar violino como trabalho manual (*handwerck*)

Técnica aplicada: Quando eu aplico a facilidade técnica geral adquirida a dificuldades técnicas que ocorrem dentro de uma composição, então é uma questão de "técnica aplicada". É o violino como uma ciência (*Wissenschaft*)

Realização artística: Não até controlar um perfeito mecanismo e ser capaz de aplicá-lo da maneira certa, eu estou suficientemente livre, fisicamente, para me entregar inteiramente ao espírito da música, e permitir que a expressão governe uma técnica que meramente a serve. Isso é violino como uma arte³⁴ (FLESCH, 1939, p. 8).

Segundo Flesch, tocar violino enquanto Arte congrega três campos de ação intimamente relacionados: técnica geral, técnica aplicada e expressão artística. Para caracterizar cada um deles, o autor faz uso de metonímias³⁵: *handwerk* (trabalho manual) que caracteriza a construção de habilidades referentes à organização gestual para a performance; *wissenschaft* (ciência,

34 The art of violin-playing calls for control of three factors, wich are closely interrelated: Technique in general. Under this term I include the most practibly perfect cultivation of the mechanism of both arms for the purpose of securing all tonal effects possible of production on the violin, in a dependable and impecbble manner. One might call it: violin-playing as craft. Applied technique. When I apply the general technical facility acquired to technical difficulties occuring within a composition, then it is a question of "applied Technique". It is violin-playing as a science. Artistic realization. Not until I control a perfect mechanism and am able to apply in the right way, am I free enough, physically, to give myself up entirely to the spirit of the music, and to allow expression to rule a technique which now merely serves. This is violin-playing as an art.

35 O papel cognitivo das metáforas foi amplamente discutido sobretudo no capítulo 1, por sua vez nada falamos de metonímias e seu papel na cognição. A metonímia não se configura pelo trânsito entre domínios distintos como a metáfora. Por sua vez, ela estabelece relações entre elementos de um mesmo campo semântico a fim de iluminar suas similaridades (MAZZOTTI, 2008)

conhecimento) diz respeito às habilidades de objetivação de obstáculos, o reconhecimento por meio da averiguação e análise de onde se encontram e quais são os problemas no desenvolvimento de uma performance e as estratégias de resolução empregadas para solucioná-los. Entendemos que *kunst* (arte) não é uma metonímia, pois se refere à criação artística e à livre expressão de ideias e intenções musicais. O controle e equilíbrio desses três fatores inter-relacionados e interdependentes são, para o autor, a chave para o desenvolvimento na performance do violino. Entendemos que esses três fatores produzem categorias de ação que estão presentes na construção de habilidades em performance musical.

1.1. Técnica geral: *Handwerk* (trabalho manual)

A técnica geral estabelece as bases para o desenvolvimento de ações cujo objetivo é a produção sonora. Flesch caracteriza esse campo de ação pela metonímia do trabalho manual³⁶. O emprego dessa metonímia sugere que ações próprias ao trabalho manual tem muito em comum com a construção de uma organização gestual para a performance do violino. A metonímia não realiza uma transferência de sentidos como a metáfora, mas estabelece uma relação de familiaridade: o trabalho do artesão é tomado como modelo, como metonímia, para o trabalho realizado pelo instrumentista na construção da técnica geral. O trabalho de um artesão na manipulação de materiais que dão concretude a um projeto e a elaboração de uma “organização gestual”³⁷ na performance podem ser entendidos como pertencentes a uma mesma classe de ações. A matéria do artesão é o barro, a do instrumentista a ação corporal que produz um resultado sonoro. O “vaso” é o produto sonoro e o “barro” a corporeidade. Com a metonímia do trabalho manual, o autor tipifica a técnica geral como um processo material, uma confecção gestual e sonora.

Pesquisas que visam a compreensão de processos subjacentes à construção de conhecimentos práticos, como os presentes no planejamento e na produção de artefatos, tem se utilizado do quadro teórico da cognição incorporada para explicar como o corpo experimenta sentidos (GROTH, 2016). As atividades artesanais não devem ser confinadas à noção de que o planejamento da ação produtiva é uma atividade apenas mental e que *fazer* é meramente uma fase de implementação desse projeto. Essa noção acarreta uma cisão: planejamento e realização são consideradas como duas entidades separadas e hierarquizadas. O ato de fazer, enquanto realização material da ação corporal, é parte integral e indispensável de atividades artesanais. O estudo realizado por Groth (2016) com ceramistas sugere que planejar projetos em barro depende de

36 *Handwerk* em alemão significa trabalho manual e congrega o sentido de artesanato.

37 Expressão empregada por Marcos Lavigne, representante da tradição Flesch no Brasil. Suas contribuições pedagógicas serão discutidas no próximo capítulo.

conhecimentos incorporados acumulados pelos sujeitos. O planejamento de um projeto, processo entendido tradicionalmente como mental, é agenciado pelo conhecimento prático e incorporado sobre como fazer. Partindo do questionamento de como artesãos “pensam” por meio de suas mãos, Groth (2016) procurou identificar os processos de produção de sentidos que ocorrem pela manipulação de diferentes materiais na fabricação artesanal de objetos, a fim de melhor compreender a relação entre mente incorporada e produção material. Groth (2016) concluiu que o conhecimento prático é situado na ação e em relação a experiências materiais anteriores e a realização e a elaboração de um projeto artesanal depende de conhecimentos e habilidades incorporadas. Devido à sua realidade material e produtiva, a separação entre pensar e fazer não é a perspectiva mais integrada e condizente para compreendermos tais processos criativos.

A metonímia do trabalho manual empregada por Flesch congrega muitos dos sentidos que emergem de seu discurso sobre a técnica geral. Habilidades manuais são produtivas na medida em que dão concretude a um projeto. São um meio de expressão, pois só é possível expressar um conteúdo artístico pelo emprego de ações que lhe revistam de materialidade. A construção e a consolidação da técnica geral como trabalho manual é um processo criativo e produtivo que depende da ação e da experiência do corpo. Mesmo partindo de condutas técnicas e parâmetros (de afinação, qualidade sonora, ritmo) bem definidos é o instrumentista que cria seu próprio gesto, num processo que é, digamos, de dentro para fora. Esse potencial criador é elaborado e consolidado pelo exercício de ações intencionais necessárias à produção sonora que são agenciadas por uma conduta de auto-observação e pesquisa, uma organização intelectual que permita identificar desafios de ordem sonora, musical e gestual e criar estratégias de solucionamento. Para essa organização Flesch emprega a metonímia *wissenschaft*.

1.2. Técnica aplicada: *Wissenschaft* (ciência, conhecimento).

Técnica aplicada é, para Flesch, um processo racional no qual o estudante deve desenvolver suas habilidades de resolução de problemas, de auto-observação e de pensamento analítico com o objetivo de identificar, selecionar e solucionar desafios presentes em trechos de uma composição. Ao empregar a metonímia da ciência, Flesch evidencia o caráter racional, analítico e metacognitivo presente na técnica aplicada. Com o emprego dessa metonímia o autor tipifica uma conduta específica: a objetivação, análise e desconstrução de dificuldades. O termo alemão *wissenschaft* é mais do que apenas ciência, diz respeito ao estudo sistemático seja de que área for e entende o conhecimento como processo dinâmico de construção e não apenas de transmissão. *Wissenschaft* era a ideologia educacional que predominava nas universidades alemãs no século XIX e enfatizava

a unidade entre os processos de ensino-aprendizagem e pesquisa individual autônoma do estudante entendendo a educação como processo de crescimento e devir (BOMMEL, 2015).

Ao empregar essa metonímia para o campo de ação da técnica aplicada, acreditamos que o autor salienta o caráter reflexivo e autorregulado que permeia os processos de construção de sentidos presentes na formação do músico instrumentista. Os procedimentos intelectuais próprios da pesquisa e da ciência são tomados como modelo, como metonímia, para o trabalho realizado pelo *performer* em seus processos de construção de conhecimentos. Para Flesch, a prática que pensa sobre si mesma é um meio de aprendizagem e sem a atitude presente em *wissenschaft* não é possível um pleno desenvolvimento de habilidades para a performance musical. Desenvolvendo a capacidade de auto-observação e de averiguação sobre os impedimentos que ocorrem em uma dada composição, o estudante pode criar e aplicar um repertório de estratégias, algumas delas descritas minuciosamente pelo autor.

Flesch defende que na criação de suas estratégias o estudante deve, em primeiro lugar, saber quais são os tipos de problemas a serem superados em uma obra. Sem esse primeiro passo analítico de identificação de onde estão e quais são os desafios não é possível criar estratégias de como solucioná-los, o que acaba levando o músico a um ciclo improdutivo de tentativa e erro. Flesch defende o isolamento dos problemas técnicos de modo que eles possam ser desmembrados e trabalhados separadamente, pois, segundo ele, o estudante não deve tentar resolver dois problemas de natureza diferente de uma só vez. Se após o processo de isolamento e simplificação o estudante ainda encontrar uma dificuldade que não consiga superar é por que existe alguma questão musical ou gestual que não é ainda capaz de objetivar. É fundamental que todo o processo de averiguação e de criação de estratégias que visem desconstruir dificuldades de ordem sonora, musical e gestual seja permeado por uma atitude de constante interesse, pesquisa e auto-observação.

1.3. Arte: (*Kunts*)

A realização artística refere-se à liberdade na produção do som que permite a expressão de ideias musicais. Ao analisarmos o excerto do tratado apresentado anteriormente, inferimos que o músico deve, em alguma medida, libertar-se de sua corporeidade para entregar-se livremente ao “espírito da música”, permitindo a expressão governar a técnica que apenas a serve. Ao garantir o entendimento de que é a liberdade na expressão de intenções musicais que deve motivar o exercício da técnica geral e aplicada, o autor revela uma concepção idealista e metafísica do fazer musical. Acreditamos que esse entendimento deixa uma lacuna entre intenção e ação, conteúdo e forma, entre corporeidade e expressão nos processos de ensino-aprendizagem musicais. A livre expressão

artístico-musical não se configura por uma libertação em relação à nossa corporeidade, mas sim pelo acoplamento entre intenção e ação, entre uma ideia musical e sua corporificação em gestos e sentidos. Como veremos adiante, o próprio autor contradiz essa concepção metafísica ao longo do tratado.

O entendimento de que a construção de habilidades para a performance musical organiza-se em três ramos interdependentes (técnica geral, técnica aplicada e realização artística) dá origem a uma metodologia de organização da prática diária que deve conter estudos técnicos de membro superior esquerdo, de membro superior direito e escalas, com o objetivo de contemplar o trabalho diário de técnica geral; estudos com o objetivo de desenvolver as habilidades de diagnóstico de problemas técnicos e musicais no estudante, a criação de estratégias para a solução desses problemas e o estudo do repertório que visa, além de mobilizar e motivar os dois campos de ação anteriores, desenvolver expressão artística e colocar o estudante frente a outro tipo de problemas como questões referentes à interpretação de uma peça e a busca por diferentes sonoridades.

2. Organização geral do tratado

A despeito da presente tese ser desenvolvida na linha de pesquisa ensino-aprendizagem de música julgamos pertinente uma descrição do tratado a fim de dar materialidade ao objeto de que trata a pesquisa. Com descrição do tratado escrito por Flesch pretendemos expor o pensamento do autor. O tipo de organização que ele apresenta não é ao acaso. Seu texto condensa e objetiva a maneira como concebe os processos de ensino-aprendizagem da performance do violino. *Die kunts des violinspiels* divide-se em dois volumes. O primeiro, objeto de análise do presente capítulo, trata da técnica geral e da técnica aplicada e o segundo, da realização artística. O primeiro volume divide-se em dois grandes blocos dedicados à discussão da técnica geral e da técnica aplicada conforme apresentaremos a seguir.

2.1. Técnica geral

Flesch organiza a técnica aplicada em cinco grandes partes: (1) uma compreensão geral sobre o instrumento e suas partes; (2) diretrizes sobre o posicionamento do corpo e do instrumento; (3) considerações sobre as técnicas que envolvem o braço esquerdo; (4) considerações sobre as técnicas que envolvem o braço direito; e (5) aspectos relativos à produção do som.

2.1.1. O instrumento e suas partes

Nessa seção, o autor apresenta alguns princípios gerais sobre a construção do violino, descreve suas partes e oferece ao estudante algumas bases que o permitam qualificar um instrumento: sua boa resposta sonora sintetizada por “sua prontidão em falar”, ter uma sonoridade equalizada entre as cordas e um timbre agradável. Apresenta ainda algumas questões relacionadas à montagem do instrumento que podem prejudicar sua resposta.

2.1.2. Posição do corpo

Flesch oferece parâmetros gerais sobre um posicionamento do corpo que permitam a liberdade de movimentos necessários à performance do violino. Descreve a posição das pernas, a direção na qual o violino deve ser mantido, a posição do violino em relação ao corpo além da posição da cabeça. Segundo o autor, a posição da cabeça influencia não apenas o desenvolvimento das habilidades técnicas do violinista, mas também a maneira como ele percebe o próprio som. Para ele, a cabeça inclinada na direção do instrumento confere uma sensação de maior proximidade, no entanto não dá a real noção de como o som está sendo projetado para o ouvinte possibilitando que o músico escute mais sua intenção sonora do que o resultado que está efetivamente produzindo no instrumento. Por sua vez, quanto mais os ouvidos encontram-se distantes do corpo do instrumento, mais crítica e acurada é a audição em relação a imperfeições, uma posição que possibilita ao músico manter o distanciamento necessário à execução de trechos que necessitam de maior controle.

Com observações como a descrita acima, na qual o posicionamento do corpo está ligado diretamente à autopercepção sonora, consideramos que o pedagogo transparece o entendimento da existência de processos intrínsecos que ligam corpo, produção do som e autopercepção sonora (o que, no paradigma da cognição incorporada poderíamos chamar de acoplamento entre percepção e ação) bem como a consciência de que os pontos de contato entre o músico e o instrumento tem mais do que um caráter apenas mecânico. Ao oferecer o apoio, equilíbrio e contato necessários à produção sonora, oferecem também um *feedback* importante para o instrumentista.

Flesch não realizou um experimento científico para a construção de suas teorias sobre a relação entre a postura corporal, expressão e a autopercepção sonora. Ele parte de sua experiência como professor e instrumentista e da sua auto-observação, da observação de seus alunos e de outros músicos. Ao tratar do posicionamento do corpo que toca o violino Flesch tem a preocupação em apresentá-lo como um sistema integrado no qual, por exemplo, a posição da cabeça influencia a autopercepção sonora e, conseqüentemente, a sonoridade, assim como o bom posicionamento das

pernas promove o equilíbrio que permite a liberdade de movimentos necessária ao corpo para o desenvolvimento do livre deslocamento espacial de ambos os braços.

O autor tem a percepção da existência de uma natural interconexão entre expressão, emoção e corporeidade na performance musical e declara ser antinatural a manutenção forçada e uma postura estática, quando o músico previne cada impulso corporal expressivo. Flesch entende que a emoção se expressa em movimento. Quando o músico comunica, por meio dos sons, afetos e emoções, seu impulso expressivo também se manifesta em movimentos corporais. Para ele não faz sentido o professor exigir uma postura corporal absolutamente estática do estudante.

2.3. O braço esquerdo

Nessa seção o autor descreve as particularidades técnicas do membro superior esquerdo. Ombro, braço, cotovelo, punho, mãos e dedos formam um sistema interconectado e interdependente no qual a mudança em uma de suas partes acarreta num reposicionamento das outras. Sempre ressalta a importância de uma postura natural, usando o posicionamento do corpo fora do contexto da performance do violino como exemplo de naturalidade e como uma direção em busca de uma construção técnica sólida. A seção dedicada às técnicas de mão esquerda se divide em:

a) A maneira como o braço esquerdo é mantido

Em se tratando do posicionamento do braço esquerdo, o autor argumenta que não é possível seguir a premissa da naturalidade, pois o posicionamento do braço não é possível sem sua torção na altura do cotovelo e a manutenção nessa posição durante toda a execução musical. Essa postura antinatural, que não encontra paralelos em movimentos cotidianos, exige do instrumentista uma profunda pesquisa e auto-observação com o objetivo de encontrar uma adequada distribuição de forças em todo membro superior esquerdo que o permita manter o instrumento em um equilíbrio dinâmico, possibilitando ao braço estar em constante deslocamento no decorrer da performance. Esse equilíbrio dinâmico deve, ao mesmo tempo em que oferece um suporte estável, ser desprovido de tensão a fim de permitir a liberdade de movimentos necessária a mão esquerda. O polegar é um importante ponto de apoio e de contato do corpo do instrumentista com o instrumento e, por isso, é também um foco de tensão na mão esquerda, sobretudo em iniciantes que, por ainda não terem experienciado o jogo de forças que mantém o equilíbrio do instrumento, tendem a apertar excessivamente o polegar contra o braço do violino para mantê-lo estável.

b) Afinação

Nessa seção Flesch aponta diretrizes sobre o que consiste, em seu entendimento, o problema da afinação nos instrumentos de cordas. Para o autor, tocar afinado é estar em constante ajuste, pois considera fisicamente impossível que um instrumentista consiga colocar todas as vezes os dedos no local exato para que a nota esteja perfeitamente afinada. Para ele a afinação é mais um trabalho constante de adaptação, flexibilidade, atenção e correção do gesto por parte do violinista.

c) Movimentos básicos da mão esquerda

Como estratégia para dar sentido aos gestos que possibilitam a produção sonora, o autor procura, sempre que possível, desmembrar os movimentos em partes menores ou básicas. A técnica da mão esquerda se desenvolve para Flesch a partir da combinação de cinco movimentos básicos. Ao longo de todo tratado é possível perceber que uma estratégia de ensino-aprendizagem adotada por ele consiste em primeiramente objetivar quais são as dificuldades, ou seja, quais são os movimentos e os desafios presentes em determinada passagem ou técnica e, com isso, poder enfim desconstruir entraves gestuais. Segundo ele, “a maioria dos problemas são majoritariamente constituídos de várias dificuldades que devem ser separadas umas das outras e superadas individualmente”³⁸ (FLESCH, 1939, p. 43).

O objetivo de Flesch ao categorizar os movimentos que participam das técnicas de mão esquerda em movimentos básicos é conscientizar o estudante das unidades gestuais que compõe as possíveis combinações presentes nas técnicas do violino. Enquanto as combinações de notas executadas na mão esquerda são inúmeras, os tipos de movimentos para realizá-las são restritos: 1) o movimento vertical de colocação e retirada dos dedos, 2) o movimento lateral (horizontal) de escorregar os dedos, seja de afastamento seja de aproximação, 3) a flexão e alongamento dos dedos não escorregando pela corda e mas sim levantando os dedos, 4) o movimento de polegar que podem ser usados em algumas mudanças de posição e em extensões e, por fim, 5) o movimento combinado de mão e articulação do ombro para mudanças de posição e de corda. Flesch opõe-se a realização de ginásticas de dedos, uma prática segundo ele comum na época. Para o autor esse tipo de exercício não é benéfico, pois não considera o braço como um todo integrado.

38 the majority of technical problems are made up fo various difficulties which must be separated one from the other, and be individually overcome.

d) Mudança de cordas

Os problemas mais frequentes na mudança de corda para a mão esquerda relacionam-se com a mobilidade da articulação do ombro esquerdo, que deve acompanhar a mudança de cordas, e a exata coordenação entre a mão esquerda e o arco que devem movimentar-se quase que simultaneamente, sendo que a mão esquerda antecipa o movimento do arco para uma perfeita coordenação entre ambos. Como forma de aprimorar essa coordenação, Flesch recomenda um tipo de estudo que ele chama de “exagero benéfico”. No caso do estudo da coordenação entre mudança de corda na mão esquerda e no arco, o “exagero benéfico” consiste em adicionar pausas para colocação dos dedos antes das mudanças de corda.

e) Posição e mudança de posição

As técnicas de mão esquerda em instrumentos de cordas envolvem o conceito de posição e de mudança de posição. Quanto mais a mão esquerda encontra-se próxima a voluta do instrumento, mais baixa é a posição, quanto mais se aproxima do corpo do instrumento, mais alta é a posição. As mudanças de posição são acompanhadas por modificações na organização do braço esquerdo: quanto mais alta a posição, mais vertical encontra-se o antebraço e menor é distância entre as notas. O polegar também muda de configuração, adaptando-se a cada posição. Isso exige para Flesch um “estudo inteligente” e, segundo ele, os professores de uma forma geral não dão a devida importância ao estabelecimento da “sensação da posição”. Cada posição demanda uma organização específica do membro superior esquerdo que deve ser sentida pelo aluno de tal forma que ele seja capaz de pegar o instrumento e posicionar-se, por exemplo, na terceira posição. É fundamental que o instrumentista crie uma memória cinestésica da organização do membro superior esquerdo para cada posição, a fim de que os conceitos de terceira, quarta posição, etc., sejam incorporados. Algo similar ocorre nas mudanças, quando o instrumentista de cordas se desloca entre as posições vizinhas ou afastadas. Na mudança de posição o “papel do braço, do antebraço e da mão consiste em estimar uma exata distância e percorrê-la”³⁹ (FLESCH, 1939, p. 26). A “inteligência” defendida pelo pedagogo no estudo das posições e das mudanças é o estabelecimento da “sensação da posição” e da distância a ser percorrida na mudança, é a construção de um gesto por meio da construção de sentidos incorporados.

As mudanças de posição podem ser um recurso expressivo, pois “existe uma diferença fundamental entre o deslizamento técnico e o emocional (...) o primeiro, por princípio, é conhecido

39 The role of the upper and lower arm and the hand consists in estimating the distance essential and covering it.

como *glissando*, o segundo como portamento”⁴⁰ (FLESCHE, 1939, p. 28). O último estabelece a “conexão emocional entre duas notas” e pode ser realizado basicamente de duas maneiras: como um portamento de saída da nota ou de chegada na nota. Flesch, ao objetivar em um tratado os conhecimentos em performance, procura apresentar mínimos detalhes gestuais presentes na realização musical e suas consequências para a produção sonora e para a expressão.

f) Vibrato

O trabalho da mão esquerda consiste, além da exata verificação da afinação, “em uma fusão inconsciente do som com poderes psíquicos adormecidos dentro de nosso subconsciente”⁴¹ (FLESCHE, 1939, p. 35). O resultado audível dessa fusão é o vibrato que, para o autor, é o mais importante agente de comunicação da emoção presente na técnica violinística. O vibrato não pode ser indicado precisamente por signos na partitura e, por isso, ele caracteriza o “perfil violinístico”⁴² do músico e tem relação com seu temperamento e seu gosto pessoal.

Flesch critica o entendimento de grande parte dos professores da época, que viam o vibrato como um dom natural e, portanto, como algo que não é passível de ser aprendido e ensinado. Segundo o autor isso decorre de uma confusão entre intenção expressiva e os pré-requisitos mecânicos necessários à expressão. A crítica do autor direciona-se a ausência de um olhar acurado sobre as dificuldades presentes na realização do vibrato e, por isso, descreve no tratado os tipos de problemas presentes no vibrato e suas possíveis soluções.

g) Formas básicas da técnica de mão esquerda

“As possibilidades de combinações entre as várias notas a disposição para a criação musical são ilimitadas. Mas, de acordo com as necessidades puramente violinísticas, nós precisamos de um núcleo firme, a matéria-prima que espera desenvolvimento pelo espírito criativo”⁴³ (FLESCHE, 1939, p.40). Esse núcleo, ou formas primárias, são para o autor a matéria prima violinística para o desenvolvimento da expressão musical e consistem no estudo das possíveis combinações presentes no material musical tonal. A criação desse núcleo consiste no estudo de escalas diatônicas, arpejos,

40 A fundamental difference exists between technical and emotional gliding (...) The first, as a matter of principle, be know as a glissando, the second as a portamento.

41 an unconscious merging of the tone with psychic powers slumbering deep within ours subconsciousness.

42 Expressão utilizada por Paulo Bosísio e que será discutida no próximo capítulo

43 The possibilities of combination between the various notes at disposal of musical creation are limitless. If, however, conformably to purely violinistic needs, we seek a firm kernel, the raw material which awaits development by the creative spirit.

terças alternadas, escalas cromáticas, cordas duplas em terças, sextas, oitavas e décimas, trinados, harmônicos e *pizzicatos*. Alguns desses estudos, como os de décimas e trinados, devem ser realizados para o autor em “pequenas doses”. Uma metáfora comum ao longo de todo tratado é a de comparar exercícios com remédios que devem ser administrados em corretas doses, o que será discutido posteriormente quando abordaremos as metáforas que agenciam o discurso pedagógico de Flesch.

2.4. O braço direito

a) Observações gerais

A tarefa do arco é fazer com que as cordas vibrem de forma regular e ininterrupta. As técnicas que envolvem a condução do arco são para Flesch mais complexas do que as técnicas de mão esquerda. Isso se deve ao fato de que enquanto a mão esquerda está em contato direto com as cordas, no braço direito este contato é mediado pela vareta e pela crina do arco e cada porção do braço direito participa dessa ação: dedos, mão, braço e antebraço, ombros e também a parte superior das costas. Os dedos têm um papel fundamental na transferência de todos os movimentos levados a cabo pelas outras partes do membro superior direito ao arco.

b) Como o arco deve ser mantido

Após uma breve explicação sobre os diferentes tipos de pega do arco – a alemã, a franco-belga e a russa – que diferem basicamente na concepção de onde se localiza o contato da vareta do arco com o dedo indicador (se é entre a primeira e segunda articulação, se um pouco antes da segunda articulação ou se é exatamente na segunda articulação do dedo indicador) o autor considera que a pega Russa é a maneira de manipular o arco que apresenta melhor resultado sonoro, menor gasto de força e maior estabilidade e conseqüentemente um maior controle em sua condução. Por sua vez, consideramos que, em certa medida, essas escolhas são pessoais e variam conforme a construção do gesto, ou seja, tem relação com a maneira como cada mão adapta-se a fim de estabelecer uma melhor conexão com o arco, o que também pode mudar ao longo da construção e da consolidação da técnica de um estudante.

Cada dedo tem uma função na forma como o arco é mantido e conduzido sobre as cordas. O polegar exerce uma função primordial de equilíbrio, na medida em que realiza a contrapressão necessária ao dedo indicador. Essa pressão deve fluir naturalmente entre ambos os dedos ao longo

da arcada, numa naturalidade que é aprendida e praticada e que é responsável pelo equilíbrio do arco. A distribuição do peso do arco não é uniforme, ele é mais pesado no talão e mais leve na ponta e essas diferenças devem ser calibradas pelos dedos e pelo movimento de rotação do antebraço ao longo da execução. Enquanto o dedo indicador tem a função de agir na consistência sonora, o dedo mínimo tem a função de prevenir ruídos (como o som raspado) no talão na medida em que age como um apoio que mantém o arco em equilíbrio em sua porção mais pesada. Enquanto o dedo indicador fornece pressão ao arco, o dedo mínimo e o anelar oferecem o equilíbrio necessário à retirada do arco quando este não se encontra apoiado sobre as cordas.

c) Condução do arco

Os golpes de arco e as arcadas resultam de uma combinação de seis movimentos básicos realizados por partes individuais do braço direito. São eles: 1) o movimento vertical presente na articulação do ombro de abrir e fechar o braço, 2) o movimento horizontal presentes na articulação do ombro, 3) o movimento de rotação do antebraço na articulação do cotovelo, 4) o movimento horizontal de abrir e fechar o braço na articulação do cotovelo, 5) movimento de punho, e 6) o movimentos de dedos. Flesch descreve cada um desses seis movimentos e indica exercícios que visam desenvolver a consciência de cada um deles como forma de aprimorar a técnica de arco.

d) Mudanças de arco

Cada detalhe da construção do gesto é para Flesch um desafio a ser analisado e resolvido. As mudanças de arco dizem respeito à mudança na direção do arco, para cima ou para baixo. Mesmo um movimento aparentemente simples pode apresentar dificuldades e ser uma fonte de problemas na sonoridade. Por isso o autor procura descrever os possíveis problemas e soluções presentes no gesto de mudança na direção do arco bem como as principais partes envolvidas na suavidade dessa ação: as articulações dos dedos e o punho. Podemos observar que sua metodologia consiste em colocar uma lupa sobre movimentos aparentemente simples e que podem passar despercebidos, com o objetivo de conscientizar professores e estudantes sobre tais movimentos e seus efeitos, positivos ou negativos para a produção do som.

e) Mudanças de corda

A transição entre as cordas no que diz respeito à condução do arco mobiliza uma série de articulações: ombro, a rotação do antebraço, punho e dedos que são parte ativa do gesto. Dependendo da velocidade em que ocorra a mudança, que deve ser proporcional ao andamento, os movimentos serão mais amplos e lentos ou mais rápidos e curtos. O autor oferece como parâmetro para a uma boa realização da mudança de cordas o princípio de que as mudanças não são realizadas por movimentos angulosos, mas sim arredondados. Para manter esse princípio é preciso sempre tentar aproximar as cordas pouco antes da mudança com o movimento da articulação do ombro assim como manter o punho e dedos flexíveis para a realização dos micro ajustes necessários para que a mudança soe de forma equânime e equilibrada.

f) Divisão do arco

Para objetivos de estudo Flesch subdivide o arco em oito partes: (1) extrema ponta, (2) meio, (3) extremo talão, (4) grande ponta, (5) grande meio, (6) grande talão, (7) do meio a ponta e (8) do meio ao talão. Todas essas regiões devem ser sistematicamente estudadas no momento da prática dedicada à construção e consolidação da técnica geral do arco. O objetivo de estudar todas as regiões do arco é ganhar familiaridade com cada uma delas, mesmo que no momento da performance opte-se, por exemplo, por não utilizar a extrema ponta ou o extremo talão. Além disso, há uma interconexão entre as escolhas relacionadas a divisão do arco e o fraseado pois “a divisão seccional do arco não é importante apenas para a escolha do ponto mais bem adaptável ao tipo de golpe de arco prescrito para cada ocasião, mas ao que diz respeito à apropriada declamação da frase musical e para evitar acentos contraditórios”⁴⁴ (FLESCH, 1939, p. 64). Por mais que em certos momentos Flesch transpareça uma concepção metafísica sobre a construção e consolidação da técnica instrumental, ele declara a inexorável imbricação entre ação (a divisão seccional do arco) e intenção (a declamação da frase musical) e esse acoplamento resume os esforços levados a cabo na construção das técnicas de execução.

44 the sectional division of the bow is important not only in view of the right choice of the point best adapted for the type of bow-stroke prescribed on each occasion, but even more, perhaps, with regard to the appropriate declamation of the musical phase, and avoid contradictory accents

g) Arcadas longas

Por arcadas longas Flesch considera o estudo do *son filé*, do *legato* e do *detaché*. *Son filé* consiste no estudo de uma nota longa lentamente conduzida e sustentada. A sonoridade do *son filé* necessita da colaboração da mão esquerda na realização do vibrato para a projeção da nota. São pré-requisitos de uma perfeita execução dessa arcada uma mudança de arco que seja inaudível e o uso de toda a extensão do arco. O *legato* caracteriza-se também por uma arcada sustentada e lenta. O que a difere do *son filé* é que no *legato* ocorre uma sucessão de notas, inclusive com mudanças de corda e tais mudanças devem ser realizadas com movimentos ondulares e não angulosos. Para objetivos de estudo, Flesch recomenda manter uma mesma velocidade ao longo de toda arcada em *legato*. Por sua vez, em se tratando da interpretação de uma peça, a velocidade do arco oscilará dependendo da ênfase dada a cada nota. O *detaché* é uma das arcadas mais fundamentais e mais utilizada na técnica de arco. Caracteriza-se pela separação de cada nota pela mudança na direção do arco e o tipo de *detaché* varia conforme a quantidade de arco despendida. Um *detaché* pode ser realizado utilizando-se mais ou mesmo arco, com maior ou menor velocidade.

h) Arcadas curtas

A diferença fundamental para Flesch entre arcadas longa e curta não diz respeito a seu tempo de duração, mas à existência ou não de uma perceptível pausa entre as notas. Flesch subdivide essas arcadas em *martelé* e *staccato* preso. A primeira é realizada entre meio e ponta do arco, pelo movimento de abrir e fechar o braço na articulação do cotovelo (movimento básico 3) com uma pequena rotação do antebraço (movimento básico 4) para destacar cada uma das notas. Flesch apresenta o *martelé* como uma arcada que “representa o equivalente tonal da energia humana”⁴⁵ (FLESCH, 1939, p. 69) e deve ser estudada com longas pausas acompanhadas de pressão nas cordas (por meio do movimento básico 4 de rotação do antebraço).

Enquanto no *martelé* cada movimento horizontal do braço corresponde a um único acento realizado pela pressão sobre o arco, no *staccato* preso vários acentos de pressão são feitos numa mesma direção, para cima ou para baixo. A dificuldade nesse golpe de arco está na manutenção dos acentos de pressão durante o movimento horizontal do braço, numa perfeita coordenação entre dois movimentos básicos: 3 e 4. Flesch apresenta diversos exemplos de problemas de execução que podem ocorrer nesse golpe de arco e oferece alternativas de correção do gesto para cada situação, o

45 represents the tonal equivalent of human energy.

que faz de seu tratado uma espécie de enciclopédia das principais questões envolvidas na produção sonora no violino.

i) Arcos jogados e arcos saltados

São arcadas curtas que soam com uma pequena pausa entre as notas. Esse efeito deve-se ao fato de que o arco abandona e retorna à corda em cada arcada. Os arcos “jogados” e arcos “saltados” diferenciam-se uns dos outros tanto em relação a natureza do gesto que os produz quanto em relação ao seu efeito sonoro. No arco jogado o instrumentista é ativo e o arco é passivo, ele lança o arco sobre as cordas e controla a produção de cada nota. Nos arcos saltados, o instrumentista é passivo e o arco é ativo. Ele apenas observa o que faz o arco que, por sua própria elasticidade, quica sobre as cordas, assemelhando-se ao rufar de um tambor. É um movimento que tem início no instrumentista mais sobre o qual ele não tem o controle absoluto. Ao dizer sobre a prática dos arcos saltados, Flesch afirma a importância do instrumentista de arco cultivar a sensibilidade da percepção do ponto de equilíbrio do arco, um aprendizado realizado pelo corpo na construção de sentidos incorporados.

Sobre a decisão se um arco saltado será realizado na região do meio ou do talão, Flesch oferece alguns parâmetros para uma escolha intencional. Essa escolha fundamenta-se no sentido musical a ser expresso pela arcada. No talão o arco jogado soará mais forte e terá um caráter mais massivo e resoluto. No meio corroborará o sentido de graciosidade e leveza. O autor descreve ainda o que chama de *staccato* “de pé”, um tipo de arco jogado em uma mesma direção (para cima ou para baixo) quando deseja-se atribuir grande ênfase a cada nota em um trecho. Por fim, Flesch argumenta que “o controle das muitas variantes dos arcos saltados e jogados depende principalmente do conhecimento apropriado sobre qual grupo eles pertencem. Até que se esteja claro como eles devem ser executados e qual o é o efeito tonal que produzirão”⁴⁶ (FLESCH,1939, p.78) Com isso consideramos que o autor destaca a importância de um conhecimento que é também conceitual. O instrumentista deve familiarizar-se com conceitos de ordem incorporada para um pleno desenvolvimento de sua expressão musical.

46 The control of the many variants of springing or thrown strokes depends principally on a proper knowledge as to which of the two groups they belong. Not until then can be clear as to how they should be executed, or as to the tonal effect they will produce

j) Golpes mistos

As possibilidades de combinação entre as diferentes arcadas são praticamente ilimitadas. A escola técnica do arco de Sevcik⁴⁷, que dá origem a uma grande compilação de exercícios de técnica geral a qual Flesch faz referência, conta com aproximadamente quatro mil variações de arco. Nessa seção do tratado o autor propõe-se a discutir um número limitado de possibilidades de variações e combinações entre diferentes arcadas: *son filé e detaché*, *son filé e stacato*, *legato e detaché*, *legato e arco jogado* entre outras. O autor descreve cada uma dessas arcadas, oferece exercícios, além de fazer considerações sobre possíveis problemas de execução de cada uma delas, destacando alguns procedimentos de estudo capazes de sanar possíveis problemas.

2.5. Produção do som

a) Observações gerais

A produção do som é realizada pela vibração das cordas que, quanto mais regular, melhor será o efeito sonoro. Quando as vibrações são irregulares resultam em ruídos que afetam a sonoridade. O ruído mais comum que acompanha a produção sonora do arco é o som arranhado resultante de uma excessiva pressão que ocasiona uma breve interrupção na vibração das cordas, e o tremor no som resultado de um contato ineficiente entre crina e corda, devido ao pouco conhecimento do instrumentista sobre o adequado equilíbrio e distribuição de forças na condução do arco ocasionando numa ineficiente transferência do peso do braço para a vareta do arco.

b) Ponto de contato entre o arco e a corda

O ponto de contato entre as crinas e as cordas é sujeito a constante mudança. Depende da duração da arcada, da pressão exercida sobre o arco, da dinâmica, da velocidade do arco e da posição em que se encontra a mão esquerda. Flesch oferece parâmetros para a pesquisa da sonoridade que envolve e a busca de um adequado ponto de contato a cada situação. Arcadas longas, dinâmica em forte, e posições altas o ponto de contato deve ser mais próximo ao cavalete. Arcadas curtas, dinâmica *piano*, e posições baixas o ponto de contato deve ser mais próximo ao espelho. A escolha de um inadequado ponto de contato em cordas duplas e acordes não arpejados

⁴⁷ Otakar Sevcik foi um violinista tcheco e influente pedagogo contemporâneo de Carl Flesch. Sevcik criou uma infinidade de exercícios técnicos direcionados a mão esquerda e ao arco que são amplamente utilizados por professores de violino e viola.

acarreta numa quebra no som e para Flesch a inabilidade de muitos violinistas em encontrarem esse ponto o foi o que resultou na desvalorização do violino como instrumento polifônico.

c) Defeitos na produção do som

Uma das características do trabalho pedagógico de Flesch é sempre explicitar comportamentos desfuncionais na performance do violino com o objetivo de oferecer parâmetros de comparação que auxiliem o instrumentista em sua própria construção gestual. Quando o autor discute sobre o que alguma coisa é, como o que é uma boa produção sonora, procura explicitar também a que fatores ela se deve e quais características ela apresenta. Além disso, também apresenta quais são os comportamentos que prejudicam a boa produção sonora, como muita pressão na metade inferior do arco que resulta numa sonoridade dura e arranhada; pouca pressão na metade superior, que resulta numa sonoridade com pouco corpo, ou com presença de ar no som; a escolha inadequada do ponto de contato que resulta em ruídos e uma inexata estimativa da pressão aplicada aos dedos da mão esquerda.

Para a construção de gestos que possibilitem uma boa sonoridade, o instrumentista deve aprender a balancear a pressão exercida pelo arco numa ação que mobiliza todo membro superior direito e as costas, pois o peso do arco é sustentado também pelas costas e não apenas pelos dedos e mãos. Se o violinista mantiver também na ponta a mesma pressão que exerce no talão, o resultado sonoro será um “som sem corpo”. A pressão exercida sobre o arco decorrente de todo membro superior direito, que é transferida para a vareta pelo dedo indicador, é um fator importante na produção da sonoridade.

Pela descrição do gesto e de seus efeitos Flesch procura conscientizar instrumentistas e professores de que toda falha no som tem uma origem que é física e que diz respeito ao gesto do instrumentista, e um dos objetivos do estudo é mapear esses impedimentos de ordem gestual. “Uma das razões para a ocorrência frequente de todos esses problemas de sonoridade residem no fato de que todos nós compartilhamos a tendência de atribuir a falha da nota ou do som, menos a nós mesmos, do que ao acaso ou a alguma traição do instrumento”⁴⁸ (FLESCH,1939, p.86). A falha no som é sempre atribuída a uma ação que deve ser percebida como desfuncional e modificada por meio da prática. Ainda na seção em que discute sobre falhas na sonoridade, Flesch apresenta uma questão que atinge muitos instrumentistas de arco em momentos de ansiedade e iniciantes: o tremor

48 One of the reasons for the frequent occurrence of all these tonal faults lies in the fact that we share a tendency to ascribe the failure of a note to sound, less to ourselves, than some unlucky chance or treachery of the instrument.

que afeta a condução do arco e conseqüentemente a qualidade do som e discute as causas físicas e psicológicas desse tremor.

A construção do gesto e conseqüentemente a construção da própria sonoridade é um processo no qual o instrumentista deve aprender a lidar a todo momento com um jogo de transferência de forças que mobiliza o corpo integralmente, percebendo a origem das forças que atuam sobre os gestos produtores de som e as forças contrárias à fluidez desse movimento, que são, conseqüentemente, prejudiciais à produção sonora.

Sobre as causas psicológicas, Flesch discute o papel negativo do que chama de *idea fixe* definida por ele como “uma concepção que aparece de novo e de novo a despeito da vontade da pessoa. O medo de que o arco vai tremer pode se tornar uma ideia coerciva desse tipo”⁴⁹ (FLESCH, 1939, p. 89). O medo, que toma forma com um tipo de ideia fixa que surge no momento da performance, é para o autor o maior inimigo da perfeição artística, pois além de produzir efeitos negativos para qualidade da sonoridade, ele “seca a receptividade do artista”.

Para Flesch é papel de um bom professor de instrumento ser capaz de lidar com questões de ordem física e psicológica que atrapalhem o desenvolvimento de seus alunos “ele deve transferir seus esforços ao campo da influência psíquica, por assim dizer, mudar sua profissão e se tornar um psicólogo e um especialista dos nervos (...) O professor deve se mostrar um amigo, com um bom conselho útil, mais do que um juiz sentado em um julgamento”⁵⁰ (FLESCH, 1939, p. 90). O autor apresenta uma visão terapêutica do trabalho do professor de instrumento que deve adquirir muitas habilidades.

Flesch, por fim, recomenda uma estratégia criada por ele para “curar” o problema da ideia fixa que ocasiona o tremor do arco. A expectativa mental do tremor precede sua manifestação física, a estratégia criada por Flesch consiste em direcionar a atenção do estudante para outra coisa, como a manutenção do vibrato. Em vez de tentar prevenir o tremor do arco, o estudante deve focar sua atenção inteiramente em outra parte do corpo e concentrar-se nessa ação.

d) Dinâmicas

Para o autor os violinistas em geral carecem de um vocabulário mais rico quando se trata da produção do som. São comuns adjetivos como bonito, bom, e seus opostos, enquanto nem sempre figuram adjetivos como amplo, grande e cheio. Além da continuidade das vibrações que configuram

49 A conception which appears again and again against a person's will. And the fear that the bow will tremble may become a coercive idea of this kind.

50 He must therefore transfer his efforts to the realm of psychic influence; must. So to speak, change his profession and become a psychologist and nerve specialist. (...) the teacher must show himself a friend, helpful with good advice, rather than a judge sitting in judgment

em uma sonoridade limpa e livre de ruídos e, portanto, classificada como um som bonito, a amplitude das vibrações tem um efeito determinante na capacidade de projeção sonora. As vibrações ganham amplitude quanto menor é a fricção entre crinas e corda. Gestualmente isso pode ser atingido de duas formas: com pouco arco e muita pressão nas proximidades do cavalete ou como muito arco e pouca pressão. A produção de um som grande é uma questão de equilíbrio entre pressão e gasto de arco e de um correto ponto de contato de forma que se obtenha o máximo de amplitude de vibrações da corda. Já um som em *piano*, é resultado de uma menor amplitude das vibrações das cordas que pode ser realizada utilizando-se uma menor extensão de arco ou então diminuindo-se a pressão do arco por meio da supinação do antebraço, que é transmitida ao arco pelo indicador, dedo responsável por transmitir o peso e a pressão de todo braço e costas para o arco.

Sobre a produção de uma sonoridade suave em *piano*, Flesch apresenta um recurso pouco usual na técnica de arco que ele chama de pedal de ombro, que consiste em manter o ombro direito um pouco mais alto que o natural com o objetivo de diminuir a pressão sobre as cordas e produzir uma sonoridade similar ao pedal abafador do piano. No entanto, este recurso deve ser usado com parcimônia e não como uma forma de garantir uma sonoridade em *piano*, pois pode gerar uma tensão excessiva no ombro.

Os acentos são tratados por Flesch na seção dedicada à dinâmica. Por acento ele compreende “a ênfase ou o fortalecimento de uma nota individual quando ela começa a soar, depois disso a força do som é de uma vez restaurada para o existente plano geral de poder sonoro”⁵¹ (FLESCHE, 1939, p.95) Sob um ponto de vista violinístico existem três tipos de acento: após a mudança de arco com uma pequena pausa antes do acento que é para o autor o “símbolo violinístico de energia”⁵² (FLESCHE, 1939, p. 95), após a mudança de arco sem pausa antes do acento e o acento durante o *legato*, ou seja, sem mudança de arco.

e) Falhas na dinâmica

O autor objetiva cinco erros na produção de variações de dinâmica. São eles: 1) um injustificado aumento ou diminuição do som em uma arcada longa, 2) um injustificado *portato* (quando é dada ênfase às notas por meio do arco), 3) um acento fora de contexto, 4) uma condução do arco sem variações que promove uma sonoridade sem personalidade e 5) o ataque de orquestra que, em vez de produzir uma acentuação vigorosa transmitindo uma impressão enérgica, produz um excessivo ruído pelo excesso de pressão o que resulta em uma sonoridade rude indicando uma falta

51 the emphasizing or strengthening of an individual note when it begins to sound, after which the strength of the note is at once restored to the existing plane of tone power

52 the violinistic symbol of energy,

de cultura do arco. Para cada uma dessas falhas Flesch apresenta meios de correção do gesto que produzem o efeito sonoro indesejado. Como uma prática recorrente em todo tratado, Flesch descreve o erro para a partir daí sugerir sua correção.

f) Estudos do som

O cultivo da produção sonora deve ser desenvolvido como um campo dentro do estudo sistemático do instrumento, na medida em que cada nota produzida é um desafio sonoro a ser resolvido pelo instrumentista e consiste em um exercício de sonoridade. Para isso Flesch considera importante que cada um dos fatores que influenciam na produção do som como comprimento da arcada, velocidade, dinâmica, altura da posição, pressão, ponto de contato, devem ser considerados separadamente de forma a oferecer o material necessário para o estudo da sonoridade.

g) Timbre

Para Flesch poucos violinistas entenderam como misturar as “cores de sua palheta” de tal forma a enfatizar as características de uma frase musical e, por meio do timbre, criar contrastes de forma a deixá-la mais clara para o ouvinte que não deve ser exaurido por uma produção sonora “uniformemente cinza”. A aplicação de várias colorações de sonoridade não deve ser realizada de maneira arbitrária, mas segundo ele deve ser justificada pelos propósitos artísticos do compositor. O emprego de diferentes timbres deve então ser consequência de uma necessidade do intérprete em direção a expressão do conteúdo emocional de uma peça. Para Flesch essa intenção não pode ser sistematicamente ensinada. O instrumentista pode, por sua vez, praticar diferentes combinações de arco com diferentes velocidades e pontos de contato de forma experimentar diferentes possibilidades de produção sonora o que resultará em uma gama de timbres.

h) Som como meio de expressão

Como dar ao som uma alma? E sobre a expressão? São também nossos sentimentos mais íntimos transferidos para as cordas por meios mecânicos? Inquestionavelmente, a resposta é “sim”. Essa transferência pode ser ensinada? Inquestionavelmente a resposta é “não”. Os movimentos de ambas as mãos consideradas para esse propósito estão tão inteiramente além do controle que é impossível recordar deles. Com total posse de todos os meios técnicos o violinista encontra e combina os movimentos expressando o que ele sente, tão inconscientemente quanto o ator que faz suas expressões faciais e gestos. É uma pena, pois a mera tentativa de influenciar um complexo de movimentos tão incomensurável e espiritualizado, destruiria inquestionavelmente o imediatismo de todo tipo de expressão. É muito mais favorável à nossa perspectiva de compreensão quando nos limitamos a investigar a natureza geral das qualidades do som favoráveis à transferência da expressão.

Aqui, também, é possível dizer que existem dois tipos de movimentos visíveis (grosseiramente falando) a serem considerados com referência à transferência de expressão. Para a mão direita é a pressão do dedo indicador, para a mão esquerda o vibrato⁵³ (FLESCH, 1939, p. 101).

Esse longo excerto é representativo da presença de uma limitação pedagógica no que concerne à expressividade. Mesmo admitindo que a expressão depende da materialidade da ação, Flesch entende que essa “transferência” (da intenção para a ação, da mente para o corpo) não é passível de ser ensinada, pois depende de gestos inconscientes e a conscientização desse complexo de ações destruiria a autenticidade expressiva. Nesse trecho o autor explicita uma questão ainda em construção na pedagogia da performance musical: a criação de metodologias mais específicas para o desenvolvimento da expressão. Além da criação de uma vívida imagem acústica do resultado sonoro intencionado, entendemos que é indispensável o entendimento sobre quais gestos produzem o resultado intencionado além do desenvolvimento da autopercepção sonora. Discordamos de Flesch que a atenção sobre esse complexo “espiritualizado” de ações destruiria a expressão e entendemos ser produtivo para a pedagogia da performance o desenvolvimento de metodologias de observação, atenção e conscientização sobre ações expressivas. Por fim, Flesch declara, mesmo partindo de um entendimento idealizado sobre a natureza da ação expressiva, dois gestos que para ele são os mais atuantes em ações musicalmente expressivas no violino: o vibrato e a pressão do dedo indicador sobre o arco. Ambas as ações são capazes de enfatizar e diferenciar o resultado sonoro e apontam uma direção na busca do aprimoramento da expressividade nos instrumentos de cordas.

2.2. Técnica aplicada

2.2.1. Observações gerais de como praticar

Enquanto a técnica geral é o lugar dedicado a construção de uma organização gestual para a performance do violino, a técnica aplicada é onde, por meio da observação, averiguação e

53 How about giving the tone a soul? How about expression? Are our most intimate feelings also transferred to the string by mechanical means? Unquestionably, the answer is yes. Can its transfer be taught? Unquestionably the answer is no. The movements of both hands to be considered for this purpose are so entirely beyond control, that it is impossible to record them. With the complete possession of all technical means the violinist finds and combines the movements expressing what he feels, as unconsciously as the actor does his facial expressions and gestures. It would be a pity, probably, were this not the case, for the mere attempt to influence such an unmeasurable and already well-nigh spiritualized complex of movements would unquestionably destroy the immediacy of every kind of expression. Far more favorable are our prospects of comprehension when we confine ourselves to investigations regarding the general nature of the tone quality favorable to the transfer of expression. Here, too, it is possible for us to say that there are two (coarse-grained, it is true) visible types of movements to be considered with reference to the transfer of expression. For the right hand it is the pressure of the index finger, for the left hand the vibrato.

diagnóstico sobre os impedimentos, estudante e professor lidam com a criação de um repertório de estratégias flexíveis para resolução de problemas de ordem gestual e musical. Assim como a técnica geral, a técnica aplicada é desenvolvida pela prática e pela reflexão sobre a ação. A prática, ou estudo, é para Flesch definida como “o caminho que leva da inabilidade de realizar uma sucessão de notas a habilidade de fazê-lo”⁵⁴ (FLESCH, 1939, p. 104).

Para o autor a imagem visual presente numa sequência de notas em uma partitura deve ser decodificada em sons imaginados e em gestos que produzem o efeito sonoro intencionado. Quando essa sequência de notas é praticada, tocada um certo número de vezes e de certa maneira, o complexo de movimentos necessários à sua realização é mecanizado em uma cadeia de movimentos que é incorporada num nível subconsciente de ação. Esse caminho apresenta para Flesch três estágios de desenvolvimento:

1. A performance consciente dos movimentos separados sugeridos por uma imagem visual na partitura: não saber e ainda não estar apto a realizar. Essa é a fase inicial do estudo na qual o instrumentista ainda está decodificando gestos individuais.

2. O agrupamento dos movimentos individuais em complexos gestuais que ainda não estão memorizados e dependem da exposição a partitura: saber sem saber de cor. Nessa fase ocorre o agrupamento de gestos individuais em complexos gestuais.

3. A visão se torna um elemento secundário, a execução ocorre de forma automatizada: saber tocar e saber de cor. Nessa fase ocorre a incorporação de ações para um nível subconsciente de domínio.

Flesch observou, em sua experiência como professor, que muitos instrumentistas confundem o objetivo da prática com uma incessante repetição da passagem com problemas, até que ela esteja “pronta”. Por sua vez a prática repetitiva além de causar fadiga, desmotivação, desconcentração e perda de engajamento com o sentido musical, ocasiona também na repetição do erro “uma repetição sem reflexão e sem objetivo invariavelmente destrói a capacidade do músico para a sensibilidade musical e ao mesmo tempo tira dele o que o faz um artista – sua personalidade”⁵⁵ (FLESCH, 1939, p. 105). Por isso Flesch recomenda certa “higiene na prática” com o objetivo de preservar a sensibilidade e o prazer na realização musical. O autor considera três pontos nessa higiene:

1. A descoberta dos movimentos mais apropriados na forma de dedilhados e arcadas que economizem energia;

2. A transformação de movimentos originalmente conscientes em subconscientes;

54 the road which leads from ‘inability’ to perform a succession of notes to ‘ability’ to do so.

55 And habitual, thoughtless and endless repetition invariably destroys a player’s capacity for musical feeling, and at the same time robs him of that which makes the artist – his personality.

3. A execução ideal desses princípios não deve causar prejuízo a personalidade do artista. Com esse último princípio, Flesch aponta para o fato de que a obediência sem reflexão pode transformar princípios saudáveis em seus opostos.

A prática diária configura-se em uma rotina de estudo que deve contemplar muitos aspectos da técnica em pequenas porções com o objetivo de adquirir um montante⁵⁶ de técnica geral e o correto emprego dessa técnica em uma peça. Um processo que alia economia de força e um gasto de energia consciente do seu objetivo, requisitos indispensáveis para o desenvolvimento da performance musical e, a descoberta de como realizar essa economia, é um dos objetivos principais do estudo.

2.2.2. Prática da técnica geral

a) Exercícios diários

A prática diária da técnica aplicada deve contemplar o estudo de escalas em uma oitava, em três oitavas, arpejos, terças alternadas, escalas cromáticas, terças, sextas e oitavas em cordas duplas. A tonalidade das escalas deve mudar a cada dia e deve ser realizada com variações de arco, com *crescendo*, *diminuendo* e também com diferentes acentuações. O sistema de estudo de escalas desenvolvido por Flesch pode e deve ser utilizado como um “lugar” para o desenvolvimento do arco.

b) Estudos

Os estudos oferecem a oportunidade para o desenvolvimento questões especificamente pensadas sobre o arco e/ou mão esquerda. Estudante e professor devem estar conscientes das técnicas a serem desenvolvidas em um estudo. Portanto, um estudo recomendado a um aluno deve ter um objetivo claro no aprimoramento de algum ponto de sua técnica.

2.2.3. Prática da técnica aplicada

a) Dedilhados

A escolha do dedilhado é uma parte importante do estudo de uma peça. Essa escolha deve ter como princípio a economia de energia e ser favorável a expressão do sentido musical. Por sua

⁵⁶ Uma metáfora recorrente no tratado e que agencia os discursos sobre o fazer musical é que a técnica é um objeto que pode ser acumulado.

vez esses não são princípios fechados, ou seja, o dedilhado deve ser adaptado às possibilidades do instrumentista.

b) Dedilhados como meio técnico

Nessa seção Flesch desenvolve o conceito de economia de movimentos na escolha do dedilhado. O autor fornece exemplos de dedilhados que partam desse princípio, discute o uso de extensões como um recurso que pode facilitar a escolha dos dedilhados, oferece princípios norteadores na escolha entre quarto dedo e corda solta, quando ou não se deve colocar os dedos juntos na corda, quando ou não os dedos devem permanecer na corda, uma vez que a manutenção desnecessária dos dedos pode ser prejudicial ao vibrato e a vitalidade da expressão e, por fim, recomenda alguns princípios de escolha do dedilhado na mudança de posição e os lugares mais adequados para a mudança.

c) Dedilhados como meio de expressão

Flesch acrescenta alguns princípios para uso expressivo do dedilhado sobretudo pelo emprego do portamento. Por sua vez, estes não devem ser usados de forma injustificada. Um portamento é mais efetivo quando surge isoladamente e perde seu poder expressivo quando empregado com frequência. O autor oferece relações entre escolhas gestuais na execução e expressividade assim como diretrizes norteadoras para a escolha de dedilhados como, por exemplo, portamentos com forte carga emocional devem ser realizados com o mesmo dedo ou o com o dedo mais próximo, mudanças de posição ascendentes em andamentos lentos devem evitar certos dedilhados e grandes saltos de posição não devem ser realizados com o mesmo dedo a fim de evitar portamentos injustificados.

d) Dedilhado e timbre

A escolha das cordas deve corresponder, sempre que possível, à dinâmica. As cordas mais agudas corroboram as dinâmicas em forte e as cordas mais graves as dinâmicas *piano*. A escolha das cordas também deve ser observada na prática de conjunto, pois a escolha do dedilhado deve favorecer a fusão de timbres entre dois instrumentos diferentes que estejam dobrando uma mesma linha melódica. O timbre decorrente das escolhas dos dedilhados deve corroborar o sentido musical. Nos efeitos de eco e nas polifonias o instrumentista deve aproveitar as diferenças entre as cordas

para realçar esse efeito. Uma mesma frase musical deve ser preferencialmente tocada numa mesma corda, favorecendo sua unidade de sentido por meio da unidade de timbre. O surgimento de um novo timbre é mais expressivamente empregado quando aparece de forma abrupta, e seu efeito não deve ser roubado por uma aparição anterior desnecessária.

e) O arco

Flesch entende que o instrumentista de cordas deve, por princípio, seguir os arcos indicados pelo compositor e suas indicações de articulação. No entanto, nem todos compositores têm conhecimento sobre os mecanismos do arco, por isso o *performer* deve para Flesch “cuidadosamente descobrir o desejo do compositor, mas devemos respeitá-los incondicionalmente apenas quando eles respeitem as peculiaridades do instrumento”⁵⁷ (FLESCH, 1939, p. 149). Quando isso não acontece, o instrumentista deve realizar pequenas modificações que permitam a tocabilidade do trecho. O *performer* deve pensar o uso do arco de forma a favorecer a dinâmica e os acentos propostos e nessa escolha entram em jogo a quantidade, a velocidade, a região do arco, o ponto de conato assim como o golpe de arco, mas adequado à expressão das intenções do compositor.

2.2.4. Prática como meio de aprendizagem

A prática é sempre uma atividade conscientemente direcionada a objetivos definidos e que procura desenvolver a construção de gestos que possibilitem a execução musical. Para Flesch o primeiro passo no estudo de uma peça é ter uma ideia clara do número e do tipo de obstáculos que devem ser superados. Para isso o autor considera importante o desenvolvimento de uma conceituação bem definida no momento da prática. Em vez de julgamentos de senso comum como bom ou ruim, o instrumentista deve se aprimorar no desenvolvimento de conceitos que digam sobre os problemas a serem superados.

Como estratégia de estudo, o autor defende que não se deve tentar resolver dois problemas técnicos de uma só vez. Após identificar onde há uma dificuldade, deve-se isolar o trecho procurando identificar quais são os obstáculos ali presentes, de forma a coarticular cada gesto necessário a execução de determinada passagem. Em certos momentos, a dificuldade concentra-se em uma única questão, como uma mudança de cordas. Além de localizar na partitura, Flesch

⁵⁷ carefully seek to discover the composer's wishes; but we need respect them unconditionally only when they allowance for the peculiarities of the instrument.

entende que o diagnóstico de um problema na execução deve também levar em consideração a observação do corpo, procurando-se identificar se há um entrave no movimento e/ou um entrave no entendimento musical. Dificuldades técnicas em geral ocorrem em uma pequena porção do movimento e acarretam o insucesso de toda uma sucessão de notas. Encontrar esses nós gestuais é um dos principais objetivos do estudo para o autor.

Uma segunda estratégia apresentada por ele é não praticar um trecho que apresente problemas apenas em sua forma original. Este, por sua vez, deve ser simplificado isolando-se as dificuldades de modo que elas possam ser praticadas separadamente como, por exemplo, estudar os movimentos do arco e os movimentos da mão esquerda. Além do isolamento, é importante a desconstrução do trecho como, por exemplo, reduzir uma passagem em mais de uma corda para a apenas uma corda, dessa forma o *performer* pode isolar os movimentos da mão esquerda em relação ao gesto do cotovelo necessário a mudança de cordas de modo que possa voltar sua atenção apenas para a percepção das distâncias entre os dedos e as trajetórias percorridas nas mudanças de posição. Algumas dessas variações podem ocasionar, em certos momentos, um aumento de dificuldade o que para Flesch é algo benéfico, pois quando reconstruído em sua forma original o trecho parecerá mais simples. Todas as dificuldades devem ser praticadas em andamento lento para a afinação e para a aplicação de pequenas pausas necessárias a manutenção do controle e da preparação do gesto.

Flesch recomenda o emprego de acentos durante o estudo, com o objetivo de manter o controle do tempo, pois o acento marca onde termina e onde recomeça um novo agrupamento de notas além de servirem como um apoio importante para a retomada do controle. Por meio do acento a mão direita influencia o gesto da mão esquerda quando esta está em descontrole. Similar a essa estratégia é o emprego de pausas nas quais, por um breve momento, o instrumentista pode avaliar o que acabou de tocar e pré-formar, em sua imaginação e em sua disposição corporal para agir, o trecho seguinte. Essas duas estratégias fazem parte do que Flesch chama de “exagero benéfico”, a correção e conscientização do gesto por meio de “uma temporária substituição de um movimento errado por outro também incorreto, mas seu oposto”⁵⁸ (FLESCH, 1939, p. 57). Os exageros benéficos podem tanto ser usados para a correção e conscientização de incoerências no discurso musical por meio do uso de pausas e acentos quanto para a conscientização do gesto.

A “prática lógica” defendida por Flesch é por nós entendida como permeada de construção de sentido. Para o emprego de uma clara objetivação de dificuldades e estratégias de solucionamento, assim como para a construção e a desconstrução dos gestos, necessárias à produção sonora, o músico precisa construir sentidos que o orientem para a ação. Estes processos de construção de sentidos incorporados que orientam para a ação chamamos de narrativas gestuais,

58 the temporary supplanting of an erroneous movement by one quite as incorrect, but its opposite

conforme apresentado no capítulo 3. Para construir sentidos e narrativas gestuais é preciso entender qual é a natureza dos problemas que devem ser superados. Os dedos devem ser colocados de forma simultânea nas cordas? Qual a forma de mão? Ela está pré-formada antes do movimento ser realizado? Qual a região do arco mais adequada? Qual o tipo de arcada que mais expressa o sentido musical?

A prática lógica defendida por Flesch desconstrói trechos, isola dificuldades, faz uso do emprego de variações rítmicas, da transposição de trechos mantendo-se o mesmo dedilhado, realiza a variação nos padrões de arco, realizando em *detaché* trechos em *legato* e vice-versa. Por fim, estudante e professor devem ter em vista que para um estudo direcionado e consciente de uma peça, é invariavelmente necessário a criação de exercícios próprios com o objetivo de superar dificuldades que são individuais.

2.2.5. Memória musical

“A questão de aprender ou adquirir que ocupa nossa atenção, consiste entre outras coisas, no propósito de fixar nossas realizações técnicas e espirituais em nossa memória”⁵⁹ (FLESCH, 1939, p. 167). O emprego de signos na partitura que sejam de fácil reconhecimento são benéficos a memória, pois ajudam a conscientizar informações sobre expressão, como informações sobre a dinâmica, sobre a agógica e sobre os gestos, como dedilhados e informações sobre a distribuição de arco, embora não exista ainda uma codificação simbólica plenamente estruturada sobre esse aspecto da performance em instrumentos de arco que represente fatores como velocidade e ponto de contato. A memória deve contemplar não apenas o conteúdo musical e gestual de uma peça, mas também seu conteúdo emocional. É o caminho para a incorporação de ações realizadas que possibilita que uma peça seja “firmemente fixada na mente assim como nos dedos”⁶⁰ de forma a tornar-se “parte da carne e do sangue”⁶¹ do instrumentista (FLESCH, 1939, p.168).

3. Epistemologias pedagógicas e a objetificação do percurso educativo

Nas seções anteriores, apresentamos uma visão geral do tratado escrito por Flesch. Nas seções seguintes vamos apresentar a análise desse *corpus*. Concordamos com Mazzotti (2008) que

59 The matter of learning or acquiring which thus far has occupied our attention, consists among other things, in the purpose of fixing our technical and spiritual achievements in our memory.

60 Will finally be firmly fixed in the mind as well as the fingers.

61 part of one's flesh and blood

epistemologias pedagógicas⁶² são produtoras de disjunções e litígios intelectuais que visam objetivar conhecimentos em um percurso educativo. Para compreendê-las é importante encontrar as principais metáforas que agenciam e condensam discursos e narrativas. Pelo escrutínio e exposição de uma epistemologia de ensino, visamos não desvelar uma verdade ou julgar qual a melhor maneira de ensinar, mas sim “esclarecer a natureza do litígio com vistas a torná-lo inteligível” (MAZZOTTI, 2008, p. 107). A exposição das metáforas condensadoras dos discursos é um primeiro passo na direção de compreendermos litígios e disjunções que balizam um percurso pedagógico. Não parece ser verossímil impedir que epistemologias de ensino sejam produtoras de litígios tanto intelectuais quanto em suas práticas educativas, mas podemos, por sua vez, procurar explicitar quais são eles. Cada posicionamento pedagógico requer a adesão a metáforas que operam de maneira sutil e velada e que agenciam discursos, pensamentos e ações. Ao expor as metáforas organizadoras do discurso pedagógico e suas características, inicia-se um processo de análise que possibilita reconhecer e informar sobre o pensamento subjacente a essa epistemologia. Ao reconhecer suas disjunções e dicotomias, podemos reconhecer o pensamento que baliza suas práticas educativas e pleitear uma intervenção e uma revisão sobre esses aspectos.

A metáfora PERCURSO aparece como incontornável nos debates sobre os processos educativos (MAZZOTTI, 2008). Essa metáfora condensa e coordena discursos e ações que tem como propósito o ensino. “Como uma estrada permite que chegue em algum lugar, o caminho educativo conduz uma pessoa de seu estado inicial não educado ao de educado” (MAZZOTTI, 2008, p.1). Epistemologias de ensino compartilham o princípio de que é possível conduzir uma pessoa de um estado de ignorância ao conhecimento. A metáfora PERCURSO pode assumir dois sentidos divergentes e epistemologias pedagógicas podem operar nesses dois sentidos: (1) como um caminho determinado e determinável ou (2) como um caminho indefinido e indeterminável. As primeiras defendem que existe uma determinação causal nos processos de ensino-aprendizagem de forma que certos procedimentos conduzem a determinados resultados e que os eventos que contrariem a essa determinação são considerados interveniências, acidentes ou exceções. As segundas consideram o percurso indeterminável e entendem que a contingência conduz o percurso educativo que se desenvolve em seu próprio caminhar. Essa imponderabilidade deve-se à existência de ações presentes no percurso educativo que, devido à sua natureza inconsciente, não são declaráveis e, portanto, só podem ser expostas *a posteriori*.

A pedagogia de Flesch é centrada na metáfora do percurso determinável por mais que, em certas questões, como as relativas à expressividade (ver seção 5.8. *Som como meio de expressão* do

62 Em seu livro Mazzotti (2008) usa o termo “doutrinas pedagógicas”, por sua vez consideramos que o termo epistemologias pedagógicas ou de ensino é mais adequado aos propósitos da presente pesquisa. Por epistemologia pedagógica entendemos o pensamento subjacente a ações e discursos que visam processos de ensino-aprendizagem.

presente capítulo), sejam entendidas como não plenamente determináveis justamente por envolverem ações que não podem, para o autor, ser perfeitamente conscientizadas e, portanto, definidas. Iremos por hora expor alguns princípios epistemológicos que orientam percursos educativos a fim de estabelecer paralelos, concordâncias e discrepâncias com o trabalho de Carl Flesch como forma de iluminar as epistemologias subjacentes à sua pedagogia.

As pedagogias orientadas por uma epistemologia comeniana⁶³ entendem que o percurso didático é perfeitamente delineado e planejado com rotinas bem definidas de forma que cada atividade tem seu momento e tempo determinados. Apresentam um caráter universalizante do ensino: é possível ensinar tudo a todos. A pedagogia comeniana propõe a unificação do trabalho intelectual e técnico como forma de estabelecer um conhecimento prático com bases reflexivas e sistemáticas, pensando a técnica como forma de conhecimento prático e reflexivo. Unindo o “conhecimento especulativo rigoroso próprio da lógica – pensamento reflexivo – com os conhecimentos empíricos dos artesãos, constituindo um conjunto de saberes testados e testáveis que devem ser ensinados a todos – pela democratização do conhecimento e relativização dos segredos de ofício” (MAZZOTTI, 2008, p.20).

A pedagogia comeniana entende que há um método para conhecer e para ensinar e que a observação sistematizada dos fenômenos se opõe à sua interpretação. No pensamento comeniano as causas do fracasso nos processos de ensino-aprendizagem podem ser ultrapassadas se compreendidas. A primeira é a existência de um processo educativo errático pela ausência de objetivos definidos e organizados e o estabelecimento de ações para cada dia, semana, mês e ano. A segunda causa do fracasso seria o emprego de métodos variados. A pedagogia comeniana pressupõe a universalização do método, existindo apenas um conjunto de procedimentos capazes de transmitir o conhecimento, e professores dificultam o aprendizado quando se utilizam de materiais diversos. O controle sobre o tempo e sobre os materiais didáticos é imperativo, a fim de estabelecer “objetivos diários, semanais, mensais e anuais” (MAZZOTTI, 2008, p.25). O material didático reconhecido e legitimado, apresenta-se como o conhecimento organizado e transformado em um saber escolarizado, uma compilação de conhecimentos necessários a uma área do saber e expostos em uma ordem gradativa: do simples ao complexo. Se o conhecimento é um acúmulo de informações que são transmitidas, então o material didático é sua expressão organizada. É entendido como a objetivação do conhecimento de determinada área e estabelece o percurso a ser trilhado pelos aprendizes, organizando o conhecimento em certa ordem didática, que se supõe ser a melhor para

63 João Amós Comenius (1582-1670) natural da Boemia integrante do Iluminismo Rosa-Cruz, movimento cuja proposta era a de transformar a sociedade por meio da formação de um novo homem capaz de superar questões religiosas e supersticiosas pelo conhecimento racional. Comenius é considerado o precursor da didática (MAZZOTTI, 2008)

aprender e para ensinar. No entanto, o material didático expõe conhecimentos considerados necessários e válidos “ocultando as polêmicas que os geraram e geram, dando a impressão de que se está perante algo definitivo e inquestionável” (MAZZOTTI, 2008, p.28).

Essa epistemologia tem o percurso educativo como totalmente determinável, o professor como um reprodutor dos conhecimentos presentes nos materiais didáticos. Nessa concepção de ensino “não há lugar para procedimentos dialéticos, uma vez que estes requerem que os envolvidos sejam iguais em conhecimento. A relação ensino-aprendizagem é necessariamente desigual, heterônima, quem sabe ensina os que não sabem” (MAZZOTTI, 2008, p.29). O debate dialético escolar foi banido das escolas comenianas por serem entendidos como polêmicas e conflitos inúteis à transmissão de conhecimentos. Por sua vez, o confronto é uma atitude básica presente no conhecimento científico, que prima por uma atitude cética e crítica frente à realidade posta e é condição para toda atividade intelectual e prática. Por sua vez, repudiar as metáforas e metonímias comenianas não soluciona o problema de que “aquele que não sabe precisa aprender, antes de pôr em questão os conhecimentos adquiridos” (MAZZOTTI, 2008, p.32) e que certos conhecimentos, como tocar um instrumento, necessitam de orientação e de uma certa sistematização e organização do ensino.

Aproximar essa discussão da pedagogia da performance implica em refletir quais são conhecimentos a serem desenvolvidos na execução musical e vislumbrar quais conhecimentos permanecem de fora dos processos de ensino-aprendizagem instituídos e legitimados pela performance da música de concerto ocidental, conhecimentos como a improvisação e a criação musical e suscita algumas questões: os conhecimentos necessários à performance são construídos apenas nas aulas de instrumento? Como associar as diferentes disciplinas teóricas ao conhecimento prático do instrumentista? Sua formação requer ainda outros conhecimentos mais específicos não contemplados nos currículos de música? Como conhecimentos práticos e teóricos sobre corporeidade, estratégias de manutenção do foco na prática e na performance, estratégias para lidar com ansiedade podem ser ensinados de forma a complementar a formação do instrumentista?

Não temos plenas evidências de que Flesch é um comeniano, embora alguns dos princípios norteadores dessa epistemologia pedagógica se façam presentes em sua concepção de ensino-aprendizagem. A importância dada à organização do processo educativo e de estudo individual, a construção de um conhecimento prático com bases reflexivas e agenciados pela racionalidade, a democratização do conhecimento, a determinação do percurso educativo e a importância dada ao material didático são princípios que norteiam sua epistemologia de ensino.

Além dos explícitos aspectos comenianos na pedagogia de Flesch, percebemos a influência de outra epistemologia pedagógica em sua concepção de ensino. Hegel, embora não tenha se

dedicado diretamente à pedagogia, foi um filósofo que pensou de maneira sistemática a formação do homem. O ser humano é para o pensador um espírito mergulhado em matéria e, como tal, deve ultrapassar suas limitações físicas e realizar o que é essencialmente do espírito. Os processos de ensino e suas práticas são meios que visam ultrapassar as limitações materiais do homem e devem constituir-se de uma fonte para sua elevação. O sistema filosófico hegeliano é a culminância do Iluminismo e a elevação da razão ao patamar da maior realização humana.

Na filosofia de Hegeliana, a formação (*bildung*) é o processo pelo qual o espírito pode realizar toda sua potencialidade por meio da tomada de consciência. O percurso do conhecimento é o percurso do espírito, da autoconsciência e a realização do autoconhecimento. No pensamento hegeliano, no início o espírito encontra-se misturado a matéria, indeterminado e sem limites de espaço e tempo. Num primeiro momento de tomada de consciência o espírito percebe as limitações impostas pela matéria e essas limitações expressam sua falta de liberdade e, uma vez ciente dos imperativos naturais e materiais aos quais encontra-se encerrado, o espírito deseja liberta-se e o caminho para sua libertação é o controle e limitação de impulsos e desejos.

Para Mazzotti (2008), a metáfora chave dessa filosofia que vê na transcendência da matéria a plena libertação do espírito humano é DESENVOLVIMENTO. Liberando o espírito de toda a contingência da materialidade é possível o pleno desenvolvimento humano. Consideramos que a pedagogia da performance de Flesch aproxima-se em grande medida da noção hegeliana trazida pelo ideal de formação (*bildung*). Para o pedagogo da performance tocar violino enquanto arte é a libertação do espírito de sua contingência material na direção de um pleno desenvolvimento artístico e expressivo, embora essa seja uma questão contraditória no pensamento do autor que ora aproxima-se de um entendimento idealizado sobre o fazer musical, ora parece voltado para questões mais concretas e materiais como veremos a seguir.

4. O professor como médico: metáfora agenciadora das práticas pedagógicas em Flesch

Encontramos algumas recorrências que permeiam toda a obra de Flesch e que aparecem como fundamentais no embasamento do seu pensamento. Flesch parte do princípio de que comportamentos físicos produzem sons que expressam sentidos. O autor sempre apresenta uma profunda atenção à causação do som, ou seja, aos gestos que produzem o som e não apenas as suas consequências presentes no resultado sonoro. Para ele estudantes e professores devem ter em vista o fato de que “a cura de qualquer erro nunca está em acabar com suas consequências, mas, antes de

mais nada, deve-se buscar evitar suas causas que, na maioria dos casos, são puramente mecânicas”⁶⁴ (FLESCHE, 1939, p.23). Nessa frase o autor sintetiza uma das questões centrais de sua epistemologia de ensino: a atenção às relações entre causa e efeito na produção sonora. Um movimento, seja ele funcional ou desfuncional, é a causação do som e o aprimoramento do efeito sonoro deve ser analisado sob o ponto de vista do gesto que o produziu. O diagnóstico sobre a eficiência ou a ineficiência de um gesto é para Flesch de suma importância para os processos de ensino-aprendizagem na performance musical.

Um dos pilares de seu pensamento é a importância dada à construção e a consolidação de uma organização gestual na performance, o que dá origem a uma ramificação do estudo diário que se dedica à consolidação da técnica geral motivada pela construção de uma boa organização gestual. Ao dedicar-se a descrever a eficiência ou a ineficiência de um gesto, o autor destaca a importância de uma dimensão do aprendizado na performance que é ao mesmo tempo conceitual e aprendida pela ação do corpo. A consolidação da técnica, ou seja, o processo de aprendizado dos gestos que possibilitam a produção sonora, é uma ação e ao mesmo tempo um ato reflexivo de conceitualização sobre a ação, um processo de construção de sentidos incorporados.

Para Flesch, performance e prática são duas atividades distintas, porém inter-relacionadas. A prática é o momento no qual dificuldades de ordem gestual e/ou musical são mapeadas o que fornece subsídios para a criação de estratégias de solução de problemas. O pensamento analítico, a produção de sentido, a conscientização de movimentos corporais e o desenvolvimento de estratégias de estudo deve permear toda a prática. Esta deve ser uma atividade organizada com o objetivo de transformar procedimentos conscientes em subconscientes, conhecimentos estes que serão mobilizados no momento da performance. A realização artística é para Flesch uma atividade na qual o músico não deve estar preocupado com detalhes técnicos, trabalho realizado pela prática, para enfim ser capaz de entregar-se de maneira livre e menos consciente de cada ação. Segundo o autor, “ou alguém pratica ou alguém toca. Se as duas coisas ocorrem simultaneamente, nenhuma das duas acontece”⁶⁵ (FLESCHE, 1939, p.157).

Para Flesch, o trabalho realizado pelo professor de instrumento assemelha-se ao trabalho de um médico ou terapeuta que realiza o *diagnóstico* das dificuldades de seus alunos. Com esse diagnóstico, que é a clareza sobre a relação causal entre gesto e som, o professor pode fazer a *prescrição* de exercícios dentro de uma certa *dose* com o objetivo de fornecer uma *cura* para problemas técnicos. Como médico, uma habilidade importante a ser desenvolvida pelo professor de instrumento é a capacidade de observação, análise e diagnóstico do gesto de seus alunos, bem como

64 The cure of any error never lies in doing away with its consequences but, first of all, must be sought in the avoidance of causes which, in most cases, are purely mechanical

65 One either practices or one plays. If both are done simultaneously, neither comes into its own.

sua empatia cognitiva. Quando a metáfora para o percurso educativo se origina de uma comparação com o corpo humano, seus estados de saúde e doença, no qual a saúde é o percurso educativo desejável, conduz ao entendimento de que a tarefa pedagógica é uma terapêutica (MAZZOTTI, 2008).

Como no caso de qualquer doença, também aqui o diagnóstico deve ser o fator decisivo; no entanto, como neste caso o médico que tem o caso em mãos, isto é, o professor, dificilmente consegue verificar os processos internos da mão e, no máximo, só pode adivinhar, deve proceder inversamente tentando encontrar primeiro o remédio certo⁶⁶ (FLESCH, 1939, p. 46).

Nesse trecho o autor declara que uma das dificuldades presentes na atividade de lecionar a técnica de um instrumento é justamente a percepção de processos “internos” ou seja, subjetivos do estudante. Esse excerto, chama atenção para o que hoje em psicologia é conhecido como empatia cognitiva, ou seja, o desenvolvimento da capacidade de uma pessoa reconhecer os processos subjetivos de outra como suas emoções e sensações. Para o autor, o aprimoramento das habilidades de objetivação e de reconhecimento dos impedimentos em uma dada execução musical é uma habilidade importante a ser desenvolvida por professores e estudantes. O professor de instrumento deve ser capaz de perceber em que parte do corpo encontra-se o entrave no movimento e, por fim, com um entendimento mais completo sobre quais são as dificuldades gestuais e musicais do estudante, desenvolver estratégias que o ajudem no relaxamento de excessivas tensões.

Nas próximas seções, apresentaremos as principais categorias que emergiram de nossa análise do tratado, a saber: (1) a presença do que conceituamos no capítulo 3 como *narrativas gestuais*; e (2) a presença da dicotomia corpo/mente nos discursos sobre o fazer musical expressas sobretudo nas dicotomias entre ação/ intenção.

5. A construção de narrativas gestuais em Flesch: dando sentido aos movimentos corporais

Narrativas gestuais, conceito apresentado no capítulo 3, são construções imagéticas que emergem de processos de construções de sentidos incorporados. Essas construções podem, em certa medida, ser expressas verbalmente. A linguagem presente nos processos de ensino-aprendizagem da performance musical utiliza, em muitos momentos, um vocabulário que trata de experiências de construção gestual. Ações corporais podem ter como objetivo produzir um resultado sonoro e entendemos que comunicar sobre essas ações é uma habilidade desenvolvida por professores de instrumento. A comunicação de narrativas gestuais tem como objetivo sugerir certa disposição

⁶⁶ As in case of every illness, here too the diagnosis must be the decisive factor; yet since in this instance the physician who has the case in hand, that is to say the teacher, is hardly able to verify the inner processes of the hand, and at the most can only guess at them, he must proceed inversely by trying to find first the right remedy

corporal para agir, auxiliar na percepção das forças que atuam no movimento e induzir certa vitalidade a ação. Ao querer objetivar em um texto os princípios da organização gestual presentes na técnica violinística, Flesch nos oferece alguns exemplos dessa linguagem que diz sobre os processos incorporados de produção sonora. Flesch, com base em sua experiência como professor, tinha consciência sobre a importância do desenvolvimento de um vocabulário específico nos processos de ensino-aprendizagem da performance musical conforme o seguinte trecho:

Um idioma técnico compreensível tem a vantagem adicional de que, desde o início, uma parte da receptividade do aluno não precisa ser dedicada à compreensão e retenção de expressões desconhecidas, assim ele é capaz de dar toda a sua atenção ao que realmente importa, isto é, no caso os princípios teóricos, conteúdos e demonstração, bem como a sua aplicação prática⁶⁷ (FLESCH, 1939, p. 50).

O autor destaca a importância do estabelecimento de um vocabulário que seja significativo para o aluno nos processos de ensino-aprendizagem. Além da habilidade prática da demonstração, o professor deve desenvolver um repertório conceitual amplo que o possibilite dizer sobre processos incorporados (como discutiremos no capítulo 7, essa linguagem pode ser mais intelectual e descritiva ou ainda mais metafórica e imaginativa). Ao investigar a linguagem empregada por Flesch para dizer sobre a gestualidade na performance musical e sua relevância na produção sonora, entramos em contato com os processos de produção de sentidos que são subjacentes a construção dessa linguagem. Tocar um instrumento é, enquanto atividade incorporada, lidar a todo momento com um jogo de relação de forças que atuam no movimento. Sendo assim as construções narrativas que visem comunicar sobre essa experiência comunicam sobre a percepção das forças que atuam no movimento conforme o seguinte excerto:

“Então eu faço o aluno tocar com todo o arco, e até deixá-lo tocar alguma *cantilena* que ele conhece, para antes de tudo acostamá-lo às proporções de pressão, mudança e equilíbrio que ainda são inteiramente novas para ele”⁶⁸ (FLESCH, 1939, p. 52).

Nesse trecho o autor aponta a importância de o estudante aprender a lidar com novas relações de equilíbrio e pressão que são próprias da condução do arco. O corpo ao experimentar novas formas de deslocamento espacial precisa construir sentidos que ancorem essa experiência numa rede significativa. Ao declarar que a condução do arco se relaciona com a manutenção do equilíbrio e ao uso adequado da pressão e da velocidade, o professor constrói uma narrativa gestual que, ao conferir determinada vitalidade à ação, auxilia o estudante a encontrar no próprio corpo, a adequada distribuição de forças que possibilita a produção sonora no violino. A produção do som

67 A generally comprehensible technical idiom has the additional advantage that from the very start a portion of the student's receptiveness does not have to be devoted to the comprehension and retention of expressions hitherto to him, and he is able to give his entire attention to what really matters, that is in the case of theoretical principles, content and demonstration, as well as their practical application.

68 then I have the pupil play with the whole bow, and even let him play some *cantilena* known to him, in order first of all to accustom him to the proportions of pressure, turning and equilibrium which still are entirely new to him.

diz respeito a um processo de transferência e equilíbrio de forças. A criação de coerências que permitam a construção de sentidos sobre a experiência do deslocamento espacial na performance musical é de grande importância para seus processos de ensino e aprendizagem. O corpo em movimento experimenta sentidos incorporados como equilíbrio, trajetória, peso, obstrução e tantos outros. Construir a habilidade de tocar um instrumento é, entre outras coisas, dar sentido ao deslocamento espacial que possibilita a produção sonora por meio de narrativas gestuais construídas sejam intuitivamente, sejam transmitidas verbalmente por outros. Objetivando essas narrativas em imagens, metáforas e esquemas que podem ser mais ou menos verbalizados, o instrumentista cria um repertório que o possibilita organizar-se gestualmente para a produção do som.

O momento exato de atividade por parte de todos os dedos e, especialmente, do dedo indicador, é revelado pelo fato de que as fontes de sua força não residem em si mesmas, mas na parte do braço situada mais acima, no antebraço, braço e músculos das costas. A transferência de força ocorre mais naturalmente quando a parte do cotovelo está acima e não abaixo do nível dos dedos. A pressão rígida e independente dos dedos está absolutamente errada⁶⁹ (FLESCHE, 1939, p. 54).

Flesch declara que a fonte da força dos dedos da mão direita não tem origem neles mesmos nem nos braços, mas sim nos músculos das costas e que a adequada transferência de forças ocorre mais naturalmente se o cotovelo estiver mais alto que o nível dos dedos. Ao mencionar uma região do corpo, no caso as costas, que aparentemente não tem relação direta com a produção sonora, Flesch compartilha sua própria experiência de como percebe a origem e a relação de forças que atuam no movimento do arco com o objetivo de conscientizar sobre a participação dessa região na produção sonora. Sugere que a “transferência de forças” entre costas e dedos ocorre mais naturalmente quando o cotovelo direito está mais alto, utilizando-se da metáfora hidráulica comum na construção de entendimentos incorporados. Mais do que uma instrução a ser seguida ou a prescrição de uma certa posição do corpo, como manter o cotovelo direito alto, uma narrativa gestual tem como objetivo sugerir e conscientizar a sensação da adequada relação de forças que permite o livre deslocamento espacial e possibilita uma boa produção sonora. Todo processo de ensino-aprendizagem envolve a construção de sentidos. A construção de gestos específicos, como no caso da performance musical, a percepção das forças que agem sobre o movimento é importante para a construção de sentidos incorporados. Um estudante que esteja, por exemplo, pouco familiarizado com a condução do arco, pode utilizar a informação de que as costas têm um papel importante na produção sonora para construir seu gesto do arco, mesmo que ainda não sinta essa adequada relação de forças em seu corpo. A conscientização da relação entre costas e dedos,

69 The exact moment of activity on the part of all the fingers, and especially on that of the index finger, is revealed by the fact that the sources of their strength dwell not in themselves, but in the part of the arm situated higher up, in the lower arm, upper arm and muscles of the back. The transfer of strength occurs most naturally when the elbow part lies above rather than below the level of the fingers. Stiff and independent pressure of the fingers is absolutely wrong.

acompanhado da ação de manter o cotovelo mais elevado, pode ser um caminho que o possibilite entrar em contato com a adequada relação de forças que atuam no deslocamento espacial do arco.

Todos, do iniciante ao artista avançado, admitem que antes de um novo golpe ser iniciado, um processo peculiar ocorre na mudança de arco, o golpe de arco prolongando-se um pouquinho, antes que o braço inicie um novo golpe. Parece como se existisse alguma necessidade física que nos impedisse de mudar o golpe de arco antes de acrescentarmos uma pequena porção à chegada ao fim. A lei subjacente a este procedimento é a seguinte: um corpo que se move em uma determinada direção tem uma tendência a continuar nele mesmo quando é obrigado a interromper o movimento ou a continuar em outra direção. Em um bonde em movimento, uma pessoa em pé mantém seu equilíbrio enquanto o carro estiver em movimento, mas inclina-se para a frente quando ele para. Quando o carro mais uma vez começa a mover-se, o passageiro que está de pé inclina-se para trás, isto é, invariavelmente na direção que acaba de ser deixada. É impossível para um corredor parar imediatamente quando é obrigado a parar, ele é obrigado a dar mais alguns passos à frente. O braço movendo-se para baixo ou para cima está sujeito à mesma lei. Em nossas considerações, chamaremos esse movimento de continuação do arco⁷⁰ (FLESCHE, 1939, p.59).

Flesch fala sobre o efeito da inércia sobre o deslocamento espacial do arco e conceitua esse fenômeno como “continuação do arco”. O entendimento de que o braço e o arco, assim como qualquer outro corpo em movimento, estão sujeitos a inércia pode auxiliar o estudante na percepção e na construção do próprio gesto. A inércia refere-se à resistência que um corpo oferece à alteração do seu estado de repouso ou de movimento. A mudança na direção do arco está sujeita a essa resistência e o gesto do instrumentista deve poder compensar a tendência que o arco tem em continuar na mesma direção em que estava de modo que a mudança seja suave e não abrupta o que pode soar como um acento ou como uma interrupção no som.

Ao conceituar esse fenômeno Flesch, coloca luz sobre uma questão que pode ser a fonte de um resultado sonoro indesejado, quando se intenciona, por exemplo, um resultado musical mais *legato*. Uma constante nas construções narrativas do autor e em como ele dá sentido aos problemas que envolvem a produção sonora, é focalizar nos mecanismos de causação do som. Ter em vista que a ação da inércia é um fator que pode prejudicar a sonoridade, produz consciência sobre quais os desafios que podem estar presentes na execução do *legato*. Ao objetivar as questões que impedem uma boa produção sonora, como o fenômeno da continuação do arco, Flesch oferece além de parâmetros sonoros, parâmetros gestuais para orientar a ação do estudante na busca por estratégias

70 All, from the beginner to the finished artist, admit that before a new stroke is begun a peculiar process takes place in the change of bow, the bow-stroke just ending being prolonged a very little bit, before the arm commences the new stroke. It seems as though there exists some physical necessity which prevents us from changing the bow-stroke before we have added a small portion to the coming to the end. The law underlying this procedure is the following one: a body moving in a certain given direction has a tendency to continue in it even when compelled to interrupt the motion or to continue it in another direction. In a moving trolley-car a person standing maintains his equilibrium as long as the car is in motion, yet bends forward when it stops. When the car once more begins to move, the passenger who is standing inclines backward, that is to say, invariably in the direction which has just been left. It is impossible for a runner to come to an immediate stop when called upon to halt, he is obliged to take a few more forward steps. The arm moving downward or upward is subject to the same law. In our considerations we will term this movement the stroke-continuation.

de aprimoramento da sonoridade, possibilitando que ele não entre em um ciclo de tentativa e erro, tentando interferir sobre o som sem ter consciência sobre sua causação.

5.1. A imaginação na construção de narrativas gestuais em Flesch

Foram encontradas em nossa análise algumas narrativas gestuais que fazem uso de recursos imaginativos e de metáforas na obra de Flesch. Conforme apontado na introdução da tese, nossa hipótese é que o emprego de recursos como a imaginação de trajetórias, de distâncias, o emprego de imagens e de metáforas tem um papel relevante na comunicação de experiências incorporadas de produção sonora.

“Portanto, o arco deve possuir a necessária liberdade de movimento para ser capaz de percorrer um caminho intermediário entre o cavalete e o espelho em um nível e não como um plano ascendente ou descendente”⁷¹ (FLESCH, 1939, p. 16).

Ao se referir à produção do som, o autor destaca a importância do arco ser conduzido sobre a corda, a partir de um único plano, o que contribui para uma boa sonoridade. A incorporação da trajetória percorrida pelo arco é um dos pontos mais delicados na construção da técnica por parte de quem se inicia no violino ou na viola, pois se o estudante misturar os diferentes planos onde se desenvolve o movimento do arco, ele possivelmente esbarrará em outras cordas. Ao dizer que o arco caminha, com liberdade de movimento numa mesma corda sobre um mesmo plano, o autor induz, por meio da imaginação visual e cinestésica certa trajetória a esse gesto. Ao usar a imagem de um plano, Flesch convida o estudante a imaginar uma trajetória para o movimento do arco, assim como a direção na qual essa trajetória se desenvolve.

“A segurança em relação à mudança de posição depende da agilidade com que a distância a ser percorrida é estimada exatamente pelo nosso senso muscular, a fim de chegar ao ponto com um ligeiro desvio que o dedo atuante é capaz de fazer a correção de maneira desimpedida e discreta”⁷² (FLESCH, 1939, p. 27).

Nesse trecho, Flesch declara que a distância percorrida na mudança de posição deve ser previamente estimada pela sensação muscular. Ao estimar determinado movimento imaginamos a trajetória, tensão, velocidade e direção desse gesto. Associando deslocamento espacial, temporalidade do movimento, direção e a tensão necessária e ideal para realização do movimento. Ao convidar o estudante a estimar a distância percorrida na mudança de posição por meio da

71 Hence the bow must possess the necessary freedom of movement in order to be able to travel a middle course between bridge end fingerboard on a level and not as an ascending or descending plane.

72 sureness in change of position depends on the agility with the distance to be covered is exactly estimated by our muscular feeling in order to reach the point with slight a deviation that the acting finger is able to make the correction in a effortless and unobtrusive manner

percepção da sensação corporal que esse gesto produz, o autor utiliza uma narrativa que possibilita a participação da imaginação cinestésica na construção gestual da mudança de posição como estratégia pedagógica.

5.2. Narrativas gestuais metafóricas

Além disso, esta posição permite que a primeira e segunda articulações do dedo indicador, por assim dizer, tomem posse da vareta controlem-na e obriguem-na a fazer sua vontade, em vez de, como no caso da escola Franco-Belga escola, soltá-los como um acessório inútil (...) O dedo indicador deve estar imbuído com a sensação de sua necessidade incondicional como guia⁷³ (FLESCH, 1939, p.52).

O dedo indicador deve se acostumar com sua missão de produção do som⁷⁴ (FLESCH, 1939, p.85)

Na pequena superfície da articulação do dedo indicador que pressiona a vareta, comprimem-se, por assim dizer, todos os movimentos realizados pelas diferentes partes do braço. Como já mencionei, considero o dedo indicador, em virtude de sua qualidade como líder, bem como o chefe mediador entre o arco e as partes do braço, como o fator que toma a parte mais proeminente na produção do som, no que diz respeito à pureza da vibração e também ao grau de poder do som⁷⁵ (FLESCH, 1939, p.101)

Os excertos apresentados exemplificam narrativas gestuais nas quais Flesch procura conscientizar o estudante para importância do ponto de contato da articulação do dedo indicador com a vareta do arco. Esse ponto congrega toda a ação do membro superior direito sobre o arco e por isso o autor atribui ao dedo indicador a ele uma liderança. Sua narrativa sobre a técnica de arco acaba por apresentar o corpo como agente cognitivo, na medida em que na construção da gestualidade da condução do arco, o dedo indicador deve estar imbuído de certa intencionalidade caracterizada por ele como uma “sensação de liderança”. Flesch não fornece um conteúdo simplesmente informacional ao estudante, mas também uma intenção norteadora para sua construção gestual na condução do arco. Ao atribuir atributos como liderança, ou ainda dizer que o indicador deve se “acostumar com sua missão na produção sonora” o autor está sugerindo certa intenção a ação do corpo.

Embora não tenhamos encontrado muitas narrativas gestuais metafóricas ao analisar o tratado (essas foram mais recorrentes na análise das narrativas de Bosísio e Lavigne que serão

73 Furthermore, this position allows the first and second joints of the index finger, so to speak, to take possession of the stick, control it and compel it to do its will, instead – as the case of franco-belgian school – of dropping them as a useless appendage (...). The index finger must be imbued with the feeling to its unconditional necessity as a guide

74 The index finger must accustom to its tone-producing mission.

75 Within the small surface of the index-finger joint which presses on the stick, are compressed, so to speak, all the movements carried out by the different parts of the arm. As already mentioned, I regard the index finger, by virtue of its quality as a leader, as well as chief mediator between the bow and the strength-dispensing parts of the arm, as the factor which takes the most prominent part in tone production, with regard to purity of vibration and also to the degree of tonal power.

discutidas no capítulo 6), consideramos os exemplos acima significativos como narrativas que visam induzir na gestualidade do estudante a importância da “liderança” do dedo indicador em relação a condução do arco. Conforme apresentado anteriormente na descrição do tratado, os dedos que manipulam o arco são responsáveis em grande parte pela produção do som e de suas nuances, além de fazerem os micro ajustes necessários nas mudanças de corda e de direção, seja para aproximar as cordas seja para diminuir o fenômeno conceituado por Flesch de continuação do arco descrito anteriormente.

5.3. Analogia com gestos cotidianos

O desenvolvimento da técnica de arco reside na adoção de uma posição “natural” da mão e dos dedos. Para tanto, o uso cotidiano, ou seja, fora do contexto da performance instrumental, é tomado como um modelo de naturalidade. A adoção de uma posição natural é em alguns momentos usada na construção de narrativas gestuais na forma de analogias entre gestos cotidianos e gestos utilizados na técnica instrumental, como apresentado do excerto a seguir.

Já na mudança de corda no talão, o movimento de elevação do braço na articulação do ombro, especialmente em um ritmo rápido, parece estranho, um movimento de rolamento do antebraço na articulação do cotovelo é substituído por este que faz alguém quando abre uma porta trancada com uma chave⁷⁶ (FLESCH, 1939, p.56).

6. Contradição da dicotomia corpo/mente nos discursos sobre o fazer musical

Em muitos momentos ao longo do tratado, Flesch transparece um olhar representacionista sobre a execução musical. Certos discursos, como o apresentado no excerto a seguir, fica em evidência seu entendimento da existência de uma relação hierarquizada entre gosto individual, ou intenção expressiva do intérprete, que é normalmente atribuída a processos mentais, e execução técnica, entendida como a ação que produz determinado efeito e que é atribuída basicamente a processos corporais.

“Existe uma interconexão íntima entre o gosto individual e a execução técnica, uma vez que a última é, de certo modo, a sequência lógica da primeira, e é absolutamente dependente dela”⁷⁷ (FLESCH, 1939, p. 30).

76 Since with the change of the string at the nut the lifting movement of the upper arm in the shoulder joint, especially at a rapid tempo, seems awkward, a rolling movement of the lower arm in the elbow-joint is substituted for it, resembling that made when someone opens a locked door with a key

77 There exists a intimate interconnection between individual taste and technical execution, since the latter, in a way, is the logical sequence of the former, and is absolutely dependent upon it.

O pensamento de Flesch embasa-se em uma epistemologia representacionista que dá origem a um entendimento hierarquizado e dicotômico entre corpo e mente e que dá origem a outros pares de dicotômicos como ação/intenção e forma/conteúdo. Esses pares não são geridos necessariamente por uma relação hierarquizada e unilateral na qual a mente age sobre o corpo, a intenção dita a ação e o conteúdo a forma, mas sim por uma relação de complementariedade e de intercâmbio. Os discursos sobre o fazer musical que embasam metodologias de ensino, tal qual os que nos propomos a analisar nesse capítulo, possibilitam a comunicação de conhecimentos em performance musical e fazem parte do cotidiano de alunos e de professores de instrumento. Ao comunicarmos sobre a experiência musical da produção sonora o fazemos segundo processos que permitem a objetivação dessa experiência, ou seja, dizemos como percebemos e da forma como damos sentido. Essas narrativas podem superficialmente estabelecer uma relação hierárquica entre corpo e mente o que, em nosso entendimento, tende a uma simplificação e a uma falta de objetivação de processos e de intrincadas relações que estão em jogo na construção da gestualidade na performance musical.

Entendemos que os discursos sobre o fazer musical, na medida em que dizem sobre a construção de uma habilidade que é também corporal, não sustentam essa dicotomia. O discurso representacionista que permeia a construção de conhecimentos em performance musical acaba por cair em contradição, pois em algum momento da narrativa o corpo será tratado como agente cognitivo. Um agente que tanto experimenta quanto transmite sentidos e que pode também ser o impulsionador da intenção expressiva.

É aqui e pela primeira vez que encontramos uma influência profunda dos meios de expressão através da capacidade técnica. Já é evidente que, sem um mecanismo perfeito, nossos meios de expressão nunca podem alcançar o pleno desenvolvimento de seus tesouros internos. O controle total da mudança de posição, portanto, juntamente com a pureza da afinação e do som, é um pré-requisito indispensável da arte superior. Nos níveis mais baixos, nos quais o intérprete é influenciado por preocupações técnicas, o violinista só pode ascender a esferas superiores de realização quando sua mão esquerda aprendeu a mover-se com liberdade total no espelho⁷⁸ (FLESCH, 1939, p.31-32).

Enquanto no excerto anterior o autor diz que a ação (execução técnica) é uma consequência lógica e absolutamente dependente de um gosto individual (sua intenção artística), no excerto acima Flesch relaciona meio de expressão à habilidade técnica. Sem a construção de uma perfeita organização gestual na execução musical não se pode alcançar um pleno desenvolvimento de nossos “tesouros internos”, ou seja, a expressão de intenções artísticas, sonoras e musicais que tem uma declarada conotação metafísica. Por mais que, para o autor, a construção técnica, atribuída ao corpo,

78 It is here and for the first time that we encounter a profound influencing of the means of expression through technical ability. It is already evident that without a perfect mechanism our means of expression never can attain to the full development of their inner treasures. The thorough control of change of position, therefore, together with purity of intonation and sound, is an indispensable prerequisite of higher artistry. From the lower levels, in which the interpreting artist is influenced by technical preoccupations, the violinist can only rise to higher spheres of achievement when his left hand has learned to move with complete freedom on the fingerboard.

seja uma consequência da expressão, a expressão não se materializa sem a técnica. Sem a ação corporal sentidos musicais e intenções expressivas não podem ser expressos. Essa ação não é um simples movimento, mas um gesto intencionalmente construído com o objetivo de produzir determinado resultado musical.

No final do trecho, ao dizer que a mão esquerda deve “aprender a se movimentar com liberdade”, entendemos isso como mais um exemplo, ainda que tímido, de uma linguagem que congrega o corpo como agente cognitivo. Não dizemos que a mente deve ensinar o braço a ter liberdade de movimento, mas sim que o braço deve aprender a se movimentar de forma fluida. O mesmo também acontece quando o ponto em questão é a expressividade, que é comumente atribuída à mente, a uma intenção desprovida de corpo. O que também não se sustenta em seu discurso, pois a expressão não pode ser desvinculada dos meios pelos quais se materializa como vemos no trecho a seguir:

“A circunstância decisiva inicial na determinação do dedilhado a ser usado é se o conteúdo musical exige maior ou menor poder de expressão”⁷⁹ (FLESCHE, 1939, p. 32-33).

Os meios pelos quais uma intenção artístico-musical materializa-se em som é dependente de nossa ação corporal e, por isso, o entendimento de que a intencionalidade artística deve estar acima da corporeidade é contraditória. A escolha do dedilhado é um exemplo de como corporeidade e intencionalidade artística são interdependentes uma vez que essa escolha repercute diretamente sobre o resultado sonoro e conseqüentemente sobre a expressividade.

Não são apenas os discursos sobre os gestos que participam diretamente da produção do som que nos oferecem pistas sobre o caráter contraditório presente na dicotomia corpo/mente, sobretudo quando aplicado a performance musical. Os discursos sobre os gestos que acompanham a performance também são relevantes e nos oferecem pistas para discutir a contradição de uma epistemologia representacionista aplicada a performance musical.

Os movimentos da parte superior do corpo enquanto tocam são em si tão violentos que é impossível para a parte inferior do corpo não ser afetada por eles. O último reage com o movimento correspondente durante o deslocamento temporário do peso morto, equilibrando e "balançando". Há professores que exigem uma posição parada de seus alunos, mesmo em momentos de maior emoção interior. Isso, acima de tudo, contradiz a lei psicológica fundamental, em consequência da qual toda emoção procura expressar-se em movimento. Um jugo do tipo mais insuportável está implícito se, durante um efeito poderoso, o instrumentista deve manter uma posição rígida⁸⁰ (FLESCHE, 1939, p. 14).

79 The initial deciding circumstance in determining the fingering to be used is whether the musical content calls for greater or lesser power of expression.

80 The movements of upper part of the body while playing are in themselves so violent that it is impossible for the lower part of the body to be unaffected by them. The latter reacts to them with corresponding movement during the temporary shifting of the dead weight, by balancing and 'swinging'. There are teachers who demand a quiet position from their pupils even in moments of greatest inward emotion. This, above all, contradicts the fundamental psychological law, in consequence of which every emotion seeks to express in movement. A yoke of the most insupportable kind is implied if, during a powerful effect, the player is supposed to maintain a stiff position.

Nesse trecho o autor deixa em evidência a interconexão entre expressão, emoção e corporeidade na performance musical, ao declarar que toda emoção se expressa em movimento. Um discurso que vise compartilhar e construir conhecimentos sobre o fazer musical não se concretiza apenas mantendo o entendimento de que os processos mentais estão num patamar superior ao corpo. Falar sobre performance musical e construir conhecimentos nessa área é também falar sobre o corpo, sobre os movimentos do corpo e sobre os processos de produção de sentidos que possibilitam uma boa organização gestual na performance. Gestos são ações intencionalmente construídas e todo gesto é impregnado de intencionalidade, intenções materializadas em trajetórias, direções, amplitude, temporalidade e tonicidade. Esses desdobramentos da experiência gestual possibilitam a construção de sentidos incorporados e participam dos processos de ensino-aprendizagem na performance musical e acabam por participar também das construções narrativas presentes nesse processo.

Um movimento abrupto, seja de um gesto produtor de som, seja de um gesto que acompanha a performance, não condiz, por exemplo, com uma peça que apresente um caráter lírico. Entendemos que ao opor movimento o corporal abrupto ao lirismo de uma peça Flesch está afirmando a intrínseca relação entre corporeidade e expressividade como no seguinte trecho: “Em composições com um humor bastante lírico, um movimento abrupto parece certamente deslocado; mostrando também que o instrumentista não sente o impulso interior e uma conexão espiritualizada entre as notas em questão”⁸¹ (FLESCH, 1939, p.35).

No excerto abaixo, Flesch deixa em evidencia a dificuldade na conjunção entre intenção e ação em uma aparente desconexão entre emoção e disposição corporal para agir na direção de sua expressão sonora.

A seguinte variante do vibrato defeituoso frequentemente pode ser observada: a capacidade de vibrar está realmente presente, assim como a vontade de fazê-lo. Ainda assim, aparentemente, o violinista não sente a necessidade de uma expressão parcial de suas emoções pela mão esquerda. Em tais casos, antes de mais nada, a vontade de vibrar deve ser fortalecida, concentrando-se exclusivamente na mão esquerda. Isso pode ser feito da maneira mais natural, fazendo o olho observar a mão esquerda durante a *cantilena* em questão. Pois quando o desejo interior não é suficiente para produzir uma participação da mão esquerda, descobrimos que a observação visual externa motiva aparentemente uma maior transferência da vontade, uma que é capaz de exercer uma influência maior sobre a mão esquerda e, na realidade, a compele a ser mais ativa⁸² (FLESCH, 1939, p. 39).

81 In compositions with of a rather lyrical mood a jerky slide seems certainly out of place; showing also that the player does not feel the inner urge of a soulful connection between the notes concerned.

82 The following variant of faulty vibrato often may be observed: the ability to vibrate is actually present, as well as the will to do so; yet apparently the player does not fell the need for a partial expression of his emotions by the left hand. In such cases, first of all, the will to vibrate should be strengthened by concentrating it exclusively on the left hand. This may be brought about in the most natural manner by making the eye watch the left hand during the cantilena in question. For when the inner wish does not suffice to produce increased participation of the left hand, we find that external visual observation seemingly motivates an increased will-transference, one which is capable of exerting a heightened influence on the left hand, andactually compels it ti be more active.

Quando o desejo interno de vibrar não é o suficiente, o autor sugere a autorregulação como estratégia, ou seja, a observação do movimento da mão esquerda motivando sua movimentação. A gama de emoções que podem ser transmitidas pelo vibrato tem relação direta com a variedade na velocidade e amplitude de suas oscilações. Quando desvinculamos corporeidade de intenção expressiva, sonoridade, ou qualquer outro atributo que possamos perceber nos sons, estamos negligenciando o fato de que todo som é produzido por uma ação corporal e, ao menosprezar tal fato, negligenciamos que a expressão na performance musical emerge da corporeidade do performer e que o corpo é um agente cognitivo e expressivo. Nunca estaremos livres de nossa corporeidade para nos entregarmos ao espírito da música, como gostaria Flesch ao dizer sobre o que é tocar violino como arte, mas podemos, reconhecendo o corpo como agente cognitivo, aprimorar a relação entre ação e intenção.

Capítulo 6 – Estratégias, metáforas e dicotomias epistemológicas nas narrativas pedagógicas de Paulo Bosísio e Marco Lavigne

Da análise das entrevistas com os professores Paulo Bosísio e Marco Lavigne emergiram estratégias pedagógicas, metáforas – como forma de objetivação do gesto e como *frames* que agenciam discursos – e dicotomias epistemológicas que descreveremos a seguir. As metáforas tanto permeiam os discursos na forma de estratégias pedagógicas como também agenciam construções de sentidos e práticas de ensino. As estratégias pedagógicas dos professores foram categorizadas e organizadas conforme os procedimentos descritos no capítulo 4. Procuramos, ao recompor os dados das entrevistas, categorias emergentes, temáticas e conceitos *in vivo* no *corpus* analisado. Nossa motivação no presente capítulo é dar voz a esses professores, iluminar as metáforas agenciadoras de seus discursos, os principais conceitos que emergem de suas narrativas pedagógicas, comentar suas principais estratégias de ensino-aprendizagem e articulá-las com os pressupostos teóricos do paradigma da cognição incorporada. A organização e a classificação que apresentamos é produto do encontro das práticas pedagógicas relatadas pelos professores em entrevista – categorias empíricas – com o quadro teórico e as questões norteadoras da cognição incorporada – categorias analíticas. Em certos momentos, optamos por manter os conceitos empregados pelos próprios professores, ao se referirem sobre suas práticas e, em outros, as categorizamos a partir de conceitos oriundos da cognição incorporada e por categorias criadas por nós, provenientes do encontro entre as práticas relatadas com o quadro teórico. Iniciaremos as seções seguintes com a fala dos próprios professores por entender seu protagonismo na construção do presente capítulo.

Nas primeiras sete seções apresentaremos estratégias, metáforas agenciadoras e conceitos sobre os processos de ensino-aprendizagem na performance musical que emergiram dos discursos de ambos os professores: fortalecimento da autoestima do aluno; integração de conhecimentos; observação, *diagnóstico* e estratégia; o professor como médico; o tripé mecânica, estudos e repertório, a técnica como objeto, o corpo como recipiente e o desenvolvimento da inteligência de estudo. Na oitava seção, discutiremos as principais estratégias de objetivação do gesto, com enfoque nas estratégias narrativas utilizadas pelos professores.

1. Fortalecimento da autoestima do aluno: perfil psicológico e violinístico

O professor tem que ser um psicólogo também, por mais que não tenha essa formação, um psicólogo mais caseiro. (...) Faz parte do traçado da psique do aluno que está na sua frente, cada pessoa vai ser diferente (BOSÍSIO).

Assim como Flesch, Bosísio entende que é importante para o desenvolvimento dos processos educativos na performance musical que o professor procure conhecer o perfil psicológico e violinístico de seus estudantes. O perfil psicológico deve levar em consideração as principais características psicológicas do aluno. Aspectos como ansiedade, predisposições psicológicas, se o estudante é uma pessoa mais extrovertida ou tímida, se é muito ou pouco autocrítica, são fatores relevantes a serem considerados pelo professor.

O perfil violinístico diz respeito às principais facilidades e dificuldades que o estudante apresenta em termos musicais e técnicos: com qual tipo de repertório se sente mais à vontade, se tem conhecimentos de harmonia ou não, se tem alguma facilidade ou dificuldade com ritmo, afinação, expressividade, sonoridade. O delineamento desse perfil funciona como um norteador nos processos de ensino-aprendizagem e na elaboração de estratégias pedagógicas.

Quer dizer não é você se torturar com um estudo. Um estudo que um professor dá e que não tem problema foi mal dado, o professor não soube escolher. Por exemplo Kreutzer, ele tem um estudo atrás do outro eu conheço, aliás a maioria dos professores, faz o número 1 depois o 2, 3, 4... quer dizer, não passa na cabeça do professor do que o aluno precisa. 'Ah ! Ele precisa de trinado!' Eu já vi professor dar um estudo por semana de trinado, aqueles do Kreutzer, um atrás do outro (LAVIGNE).

O professor tendo em vista o perfil violinístico ou violístico de seu estudante, pode traçar com mais propriedade uma estratégia de trabalho, o que se reverte em questões práticas como a escolha de estudos e do repertório. Ter em vista o perfil dos alunos corrobora uma metáfora que emerge tanto em Flesch quanto nas entrevistas de ambos os professores: o entendimento do professor como um médico, do estudante como um paciente e dos estudos e exercícios como remédios a serem ministrados, o que comentaremos em seções posteriores. Como estratégia de fortalecimento da autoestima Bosísio, além de ter em vista o perfil do estudante, utiliza o que chama de “estratégia sanduíche”. Em suas palavras:

Então a tática mais moderna é essa que talvez nós já tenhamos falado, que chama-se a estratégia sanduíche: um pequeno elogio que você vai encontrar, a crítica e termina com outro pequeno elogio, que eles chamam da estratégia sanduíche. Isso na... eles eu quero dizer no mundo de hoje, no mundo administrativo, gerencial, não é de música não. Nos bancos, nas empresas, nos trabalhos... eles acham que o funcionário deve ser chamado atenção assim, primeiro começa com um pequeno elogio, depois vem a censura e termina com um pequeno elogio por que no banco emocional do ser humano, um elogio vale apenas um ponto a mais e a censura são dois pontos a menos. Então nesse caso estaria quite. Eu acho essa ideia fenomenal, como tudo que é mais simples e eficaz, ela é efetivamente eficaz. Disso, em cima desse trabalho, do elogio na hora certa, da censura na hora certa, da estratégia tomada depois do exame que você faz do perfil psicológico, e eu diria também violinístico do aluno. Aí você tem talvez um professor que cuide desses aspectos, você pode dizer que seja um bom professor (BOSÍSIO).

A empatia emerge como um importante ponto a ser desenvolvido entre as habilidades requeridas de um bom professor de instrumento. Com a estratégia acima, a atenção de Bosísio

transparece em relação à empatia e à comunicação com o estudante como uma importante base, a partir da qual os processos de ensino-aprendizagem musicais podem ser desenvolvidos.

Conforme revisão do conceito feita por Sampaio (2009), empatia é a capacidade pela qual as pessoas podem compreender umas as outras, podem sentir e perceber o que acontece com os outros, como se elas mesmas estivessem vivendo experiências alheias. Não é apenas uma resposta ao comportamento do outro, mas uma habilidade aprendida e desenvolvida, que se estabelece por meio de vínculos cognitivos e afetivos, quando alguém se permite deliberadamente sensibilizar-se com outra pessoa ou pessoas. Está relacionada a atitudes de auxílio, partilha e mediação. É uma experiência subjetiva multifacetada que emerge de processos arcaicos de diferenciação e de objetivação do eu que surgem ao longo do desenvolvimento. Uma vertente da psicologia entende a empatia como um construto que emerge de respostas afetivas e cognitivas ligadas a situações específicas. É portanto uma característica situacional, ou seja, os níveis de empatia variam de momento a momento o que a caracterizam como uma habilidade que pode ser desenvolvida. A importância da empatia é muito discutida no contexto da psicoterapia que se desenvolve a partir de um campo de troca intersubjetiva entre paciente e terapeuta e que tem na empatia um de seus pilares de trabalho. Consideramos que o desenvolvimento da empatia nos processos de ensino-aprendizagem deve também ser discutida e, sobretudo, permear a formação do professor de instrumento. A habilidade de aproximar-se da percepção do outro não é amplamente objetivada como uma habilidade central na formação do professor de instrumento o qual lida com uma multifacetada gama de fatores: físicos, emocionais e cognitivos de seus estudantes.

2. Integração de conhecimentos

O que acontece no pensamento ocidental, no pensamento acadêmico, há muita compartimentalização das ideias, falta a interação. Às vezes a pessoa sabe teoria musical, mas não usa teoria musical quando vai tocar violino ou viola, ou seja, não faz a inter-relação. Aprende modulação em harmonia, mas, tem um estudo, em que geralmente modula-se, em princípio, nos modos maiores para a dominante e nos modos menores para o relativo maior, falando assim, muito a grosso modo... Mas a pessoa toca um estudo, toca um quarteto etc, mas não tem a visão harmônica que gera um determinado tipo de comportamento com o instrumento que é diferente de quanto a pessoa tem essa consciência, quando ela trabalha de uma forma holística, uma forma mais integrada (LAVIGNE).

Lavigne apresenta em seu discurso a importância de se conceber o ensino de instrumento de uma forma integrada com outros campos do conhecimento musical e extramusical. Isso alinha-se com a visão de Flesch que entende a arte de tocar violino a partir da integração de uma variedade de fatores (de ordem física, musical, artística psicológica) não sendo possível eleger um deles como o mais importante. Como declara no excerto anterior, Lavigne considera que a consciência harmônica

produz um tipo de comportamento com o instrumento. Uma estratégia de estudo da afinação defendida por ele é a da conscientização da função da nota em seu contexto harmônico. Não devemos afinar a nota, mas sua função. O professor emprega um recurso metafórico, fazendo uma analogia com a linguística para tratar da afinação em função da harmonia: não afinamos o significante, mas o significado da nota⁸³. Em linguística o significado é o sentido de uma palavra dentro de um contexto e o significante é o som da palavra fora de contextos de sentido. Assim como um mesmo significante pode adquirir diferentes significados, uma mesma nota pode ter diferentes funções harmônicas. Analogamente, afinar o significado de uma nota é afiná-la em um contexto harmônico, afinar sua “função”.

A harmonia funcional é uma vertente teórica que desenvolveu-se ao longo do século dos séculos XIX e XX e que está presente em variados contextos de ensino-aprendizagem musical. Por sua vez, segundo Rehding, (2003) essa vertente da teoria musical deve ser considerada a partir de circunstâncias históricas, ideológicas, estéticas e filosóficas que acompanham o surgimento e a consolidação do conceito de função harmônica desenvolvido pelo musicólogo, historiador e pedagogo musical alemão Hugo Riemann (1849-1919). O entendimento de Riemann sobre os movimentos harmônicos e as relações intervalares se desenvolve a partir da premissa que as relações entre os acordes tonais guardam analogia com o modelo dialético. Para Riemann, o entendimento musical é uma forma de pensamento lógico e que, como tal, opera por mecanismos de dedução, indução, hipótese e inferência na busca por um encadeamento coerente dos sons. Esta maneira de entender os objetos musicais, a partir de sua funcionalidade, provavelmente chegou a Lavigne por meio do pensamento riemmaniano predominante na Alemanha e no mundo anglo-americano no último século.

Em síntese, o que o Lavigne chama a atenção com base em seus anos de experiência como professor de instrumento é que o fato de um estudante realizar aulas de harmonia funcional não necessariamente garante que seus conhecimentos harmônicos integrarão suas estratégias de aprendizagem da performance instrumental, pois nem sempre ele realiza a integração entre os conhecimentos de harmonia funcional com seu fazer musical. O mesmo acontece com os conhecimentos relativos a história da música.

É todo um processo, como a história da música é aplicada no seu tocar (...) Você ter uma cultura musical que é feita pelo instrumento também. O princípio é esse (LAVIGNE).

O professor defende uma perspectiva integrada entre os conhecimentos de história da música que para ele tem a função de, entre outras coisas, familiarizar o estudante com diferentes estilos musicais que exigem o desenvolvimento de técnicas específicas de execução. Entender que a

83 Esta metáfora encontra-se na apostila “Técnicas de membro superior esquerdo” de autoria do professor Marcos Lavigne e é amplamente empregada por ele em suas aulas.

história da música pode ser aplicada na construção de conhecimentos em performance suscita alguns questionamentos: como essa integração poderia ocorrer de uma forma prática? Como os conhecimentos sobre história da música podem ser aplicados na realização musical? Uma alternativa a essas questões poderia ser, por exemplo, integrar de forma sistemática ao estudo das técnicas de arco às arcadas características de cada período ou ainda às arcadas mais utilizadas por certos compositores, ou então tematizar, por meio do estudo da música contemporânea, o estudo de técnicas expandidas. Enfim, o que desejamos iluminar nesta subseção é a importância atribuída aos professores da integração entre diferentes conhecimentos, musicais e extramusicais, como um importante esteio nos processos de ensino-aprendizagem da performance e que tal integração nem sempre acontece de maneira eficaz nos currículos dos cursos de formação de instrumentistas. Seus discursos coadunam com a perspectiva que defendemos ao longo de toda a tese: que a execução musical tem um caráter transmodal, atravessa diferentes modalidades cognitivas e perceptivas, assim como faz o trânsito entre mundos de sentidos diversos, musicais e extramusicais e que as habilidades para a execução musical são construídas e objetivadas associando-se diferentes domínios de experiência e de conhecimento.

3. Observação, *diagnóstico* e estratégia

Você tem que saber que tem um problema, qual a origem do problema e qual seria uma solução possível (LAVIGNE).

Então começamos com a questão do deslocamento espacial da mão esquerda. Qual é o problema básico da mão esquerda? É a afinação. Onde estão localizados os problemas de afinação? Um na posição fixa, claro, ou na mudança de posição. Quais são os problemas de afinação na posição fixa dominante? Tom não suficientemente afastado e semitom não suficientemente junto. Via de regra é isso. Porque? Por dois motivos principalmente. A questão da separação [dos dedos] que chama-se abdução, aproximação que é adução dos dedos que eu trabalho frequentemente com o aluno sem o instrumento [mostrando o movimento de abrir e fechar os dedos nas formas de mão do violino] com vários tipos de forma (BOSÍSIO).

Nos discursos de ambos os professores emergiram questões como a importância do desenvolvimento da observação e do diagnóstico de problemas – gestuais e /ou musicais – como fundamentais na criação de estratégia de superação de impedimentos. A partir da observação o professor diagnostica as causas de falhas na produção sonora. Uma importante habilidade na performance musical identificada nos discursos está relacionada ao desenvolvimento da capacidade, tanto do professor quanto do estudante, de objetivar impedimentos presentes em um trecho musical e no desenvolvimento de alguma técnica específica. Esse processo de objetivação, como brevemente descrito por Bosísio no excerto acima, ao dizer sobre os possíveis problemas presentes

na mão esquerda, é desenvolvido pelo estudante em trocas intersubjetivas com o professor. Este sendo capaz de identificar e objetivar em uma narrativa as possíveis causas de problemas técnicos, sonoros e musicais cria condições para que o aluno desenvolva essa mesma habilidade. Na medida em que o professor aguça sua observação e objetivação sobre os problemas presentes na performance e aprimora sua capacidade de falar sobre eles, pode fornecer parâmetros de ação mais precisos para seu estudante.

O ouvido vai lhe dizer: olha tá afinado ou tá desafinado. Esse afinado ou desafinado, você tem que saber (...) aquela coisa, você tem oito possibilidades se está desafinado: ou o primeiro está afinado e o outro está alto, o primeiro afinado e o outro baixo, o primeiro baixo e o segundo afinado, o primeiro alto e o segundo afinado, os dois estão altos ou os dois estão baixos. Pra você corrigir a afinação você precisa saber disso, é preciso corrigir o gesto que precede a nota. Você tem que ter consciência sobre os gestos que você faz para ter os objetivos (LAVIGNE).

Ao descrever os problemas de afinação em cordas duplas, Lavigne está objetivando o problema em oito possibilidades que geram diferentes deliberações sobre a ação. A identificação do problema emerge nos discursos como a principal habilidade que possibilita a criação de estratégias de superação de dificuldades. Identificando qual o tipo de desafinação em questão, é possível, como declara Lavigne, corrigir o gesto que precede a nota. A construção do gesto é também o estabelecimento de uma disposição corporal para agir em certa direção e com certa intenção, como aproximar ou afastar mais os dedos, dependendo do que se identifique como causa da desafinação. A construção do gesto envolve a antecipação de movimentos, a coarticulação (GODOY, 2011) de ações e a consciência sobre os gestos que produzem determinado efeito sonoro num processo que tem como objetivo final a coordenação entre intenção e ação na produção sonora. A construção do gesto é um processo de entendimento, de produção de sentidos incorporados, e um dos caminhos que conduzem a esse conhecimento é a sistematização, objetivação e a conceituação sobre a ação.

O cotovelo não faz nada, ele só vai pra lá e pra cá, que a gente chama de rotação interna e externa do braço, se não está bem resolvida, nesse caso desafina-se também. Na mudança de posição é essa coisa da trajetória que precisa cuidado e nas cordas duplas são as duas coisas que acontecem, a mudança e a relação tom e semitom ampliada pra duas cordas (BOSÍSIO).

Quando a narrativa gestual não está clara, a ação ainda não está ancorada em padrões de movimentos conhecidos, quando o corpo não sabe o que fazer, como no caso do exemplo dado por Bosísio sobre o deslocamento do cotovelo em relação à corda que está sendo tocada, o resultado sonoro tenderá a ser pior do que quando os gestos que possibilitam a produção sonora dentro dos parâmetros de afinação estejam bem resolvidos. Como veremos em seções posteriores, conceitos como apoio, equilíbrio e trajetória são importantes para o desenvolvimento de narrativas gestuais, para a sistematização e organização da ação e, conseqüentemente, para a transformar um movimento desfuncional em um gesto.

4. O professor como médico

Como diz o próprio Flesch ‘buscar na sua farmácia violinística o remédio adequado na dose adequada no tempo adequado’, usando as palavras do próprio Flesch (BOSÍSIO).

Os estudos são homeopáticos e alopáticos. Trinado é homeopatia (LAVIGNE).

Conforme apresentado no capítulo 2, estudar metáforas conceituais que agenciam discursos e sua relação de interdependência com determinado contexto de troca intersubjetiva, no caso o ensino de instrumento, é uma ferramenta para a compreensão de modelos cognitivos, *frames* que balizam sentidos presentes em discursos. Metáforas conceituais agenciam discursos e são organizadoras da experiência sob um ponto de vista intersubjetivo, o que acarreta camadas de sentidos e que são partilhadas pela tradição de ensino-aprendizagem musical, objeto do presente estudo. Figuras de linguagem e de pensamento comportam entendimentos implícitos e dizem respeito a conhecimentos que, embora amplamente convencionados, não são necessariamente conscientes.

A metáfora do ensino de instrumento como uma terapêutica emerge na obra de Flesch, conforme exposto no capítulo 5 e também estrutura o entendimento de ambos os professores entrevistados sobre os processos de ensino-aprendizagem da performance musical. Metáforas como O PROFESSOR É UM MÉDICO e EXERCÍCIOS SÃO REMÉDIOS, balizam o entendimento instituído sobre processos de ensino-aprendizagem musicais. Consideramos que tais metáforas agenciam em diferentes níveis os sentidos emergentes de “processos de ensino-aprendizagem”, “papel do professor” e as relações causais envolvidas nesse processo.

As metáforas O PROFESSOR É UM MÉDICO e EXERCÍCIOS SÃO REMÉDIOS agenciam, por exemplo, as relações de causa e efeito na prática pedagógica e relacionam-se principalmente com as práticas que identificamos como observação, diagnóstico e estratégia. O *diagnóstico* de uma dificuldade é o primeiro passo para a sua superação e para a *prescrição* de uma *dose* adequada de exercícios. Como um médico o professor observa e *diagnostica* disfunções gestuais e musicais. Como um médico deve ter uma visão integrada de seu paciente e do caso em mãos e, como médico, deve *prescrever* exercícios numa certa dose como forma de tratar tais disfunções. Não observamos necessariamente uma relação messiânica com o emprego dessa metáfora, ou seja, o professor como um médico salvador, mas sobretudo voltada para relações de causa e efeito: o diagnóstico, por meio da observação atenta, diz sobre a causa do problema e determinados exercícios têm como efeito solucionar certas dificuldades. O professor como médico,

conhecendo o perfil do seu estudante e sabendo a causa ou as possíveis causas do impedimento pode *prescrever* certa quantidade de exercícios adequados a cada situação.

Flesch fala, a respeito do Sevcik: ‘é medicamento’. E excesso de medicamento mata o paciente. Então tem a dose certa. O problema não é do Sevcik, é de quem está administrando o Sevcik. É outra coisa, os remédios ele tem que tomar, a dose é o médico que vai te dizer o quanto. (...) O paciente tem que ser examinado, da mesma forma que o violinista, o violista etc também tem que ser examinado (BOSÍSIO).

Com a metáfora EXERCÍCIOS SÃO REMÉDIOS emerge o entendimento de que uma *dose* desmedida de exercícios técnicos é prejudicial ao desenvolvimento musical. O conjunto de fatores que integram um bom desenvolvimento na performance do violino e da viola são entendidos pela metáfora DESENVOLVIMENTO MUSICAL É SAÚDE, o que acarreta a noção de que uma dose inadequada de exercícios, seja pelo excesso, seja pela ausência, é prejudicial ao desenvolvimento musical. O excesso de medicamentos ou uma posologia errada pode matar um paciente, por isso a dose medicamentosa e o tipo de tratamento a ser aplicado é avaliada pelo médico por meio de exames e do diagnóstico do que está causando determinadas disfunções vitais. O desenvolvimento musical, entendido como saúde e a metáfora EXERCÍCIOS SÃO REMÉDIOS remetem à ideia de morte como metáfora para prejuízo no desenvolvimento musical. Essa morte refere-se ao entendimento de que uma dose inadequada de exercícios mecânicos pode causar prejuízo ao desenvolvimento musical por embotar aspectos como criatividade, motivação e espontaneidade.

Tem sempre determinadas passagens que não saem e são essas passagens que te empurram pra frente, então se você não tem uma visão terapêutica, você fica com raiva da doença (LAVIGNE).

O *frame* ensino-aprendizagem de instrumento como um processo terapêutico coloca em evidência a preocupação do professor em construir um entendimento integrado de seus alunos além da importância das trocas intersubjetivas que emergem do encontro presencial. Isso acarreta o entendimento de que pela observação continuada de uma outra pessoa, no caso o professor-médico, é possível desenvolver-se nesse campo do conhecimento. Com o amadurecimento do aluno, é desejável que ele, de alguma forma, introjete essa voz externa que diagnostica disfuncionalidades no desenvolvimento musical.

Conforme declarado no excerto anterior, a metáfora ensino-aprendizagem como processo terapêutico abre espaço para um processo de ressignificação do papel do erro. Para muitos músicos o erro tem um papel predominante na experiência da performance musical, trazendo consigo o medo de palco e a ansiedade, que prejudicam o desenvolvimento da performance (RAY, 2014; MACIENE, 2016). O entendimento de que doenças são diagnosticáveis e que podem ser tratadas é uma metáfora para o entendimento de que o erro deve ser considerado como uma oportunidade de aprendizado e não como um elemento de ansiedade e de frustração. Uma visão terapêutica sobre o

erro pressupõe uma abordagem pedagógica que procure nas causas e não nas consequências de uma ação, a origem de possíveis soluções para impedimentos, entendimento explicitado na obra de Flesch e discutido no capítulo 5. A ressignificação do papel do erro também emerge como um ponto importante a ser desenvolvido pela “inteligência de estudo”, categoria que emerge do discursos de ambos os professores e que será discutida na seção 7 do presente capítulo.

5. O tripé mecânica, estudos e repertório

Como você sabe a gente tem um tripé importantíssimo, três colunas, que é a mecânica, os estudos propriamente ditos e o repertório, sendo que essa coluna central que é a dos estudos é a grande ponte entre a mecânica que é basicamente você tratar o instrumento como ferramenta, para o repertório. (...) Por outro lado, o mecanismo, eu sempre digo aos meus alunos: uma coisa o mecanismo não pode ser, mecânico! Essa é a maior contradição, o mecanismo não pode ser mecânico como se fosse apenas uma coisa que vai acontecer pra colocar os seus dedos em movimento. Ele tem que ser todo pensado, todo refletido, todo calculado, ainda por cima tem que ter um som bonito, tem que ser feito de diversas formas, com diversos tipos de arco, com dinâmicas diferentes, então o mecanismo pode ser tudo, menos mecânico (BOSÍSIO).

A arte de tocar violino exige o domínio de três áreas diversas estreitamente inter-relacionadas (...) A crítica que se faz à questão da compartimentalização [no Flesch], de você estudar por exemplo, na mecânica, articulação, mudança de posição, etc, aquilo não é música, aquilo é justamente o que ele chama de *handwerck*, trabalho manual. No estudo da mecânica o que está em foco não é o conteúdo musical, mas sim a atenção aos gestos que possibilitam a produção sonora. Deixa ver como eu decodifiquei isso... a mecânica seria justamente você organizar-se gestualmente de forma que você esteja apto a tocar todas as questões que o repertório te propõe (LAVIGNE).

Como estratégia de ensino, os professores entrevistados mantêm o critério estabelecido por Flesch de um tripé fundamental entre técnica aplicada, técnica em geral e realização artística, o que na prática dá origem a uma divisão do estudo em exercícios de técnica pura (exercícios de mecânica e escalas), estudos (técnica aplicada) e repertório. Conforme declara Bosísio, a parte do estudo dedicada à mecânica não pode ser realizada de forma mecanizada, ou seja, sem o engajamento criativo do estudante. Como exposto no capítulo 1, a criatividade e o comportamento criativo estão relacionados a um fazer intencional, intrinsecamente motivado e não mecanizado, que se aproxima do comportamento presente no jogo e no brincar. Entendemos que a prática de um instrumento, seja na construção de gestos específicos na técnica geral, seja na consolidação de estratégias eficazes de estudo desenvolvidos na técnica aplicada ou ainda na realização artística e na interpretação de uma obra musical, é sempre um processo criativo, na medida em que deve ser intrinsecamente motivado, prazeroso e intencional.

Ao definir o que é o estudo da mecânica, Lavigne propõe o conceito de organização gestual para qualificar esse ramo da prática diária. Conferindo sentido aos próprios movimentos, gestos necessários a performance do violino, a organização gestual é um caminho para o desenvolvimento

da liberdade de movimentos, conceito muito empregado por ambos os professores em suas narrativas. Sem ter em foco o conteúdo musical, mas a realização do gesto e seu resultado sonoro, o estudo da mecânica é o momento da prática diária dedicado ao desenvolvimento da coordenação gestual, onde a atenção do estudante está voltada para a percepção do próprio gesto e para a consolidação do que comumente chama-se de técnica. Mais do que a realização mecânica de movimentos, o trabalho desenvolvido na técnica geral é a criação de uma organização gestual para a performance que permita a liberdade de movimentos necessários a uma boa produção sonora, uma organização que possibilite a escolha e a concatenação de gestos.

Depois vem a questão da ciência, como eu formulo, é a capacidade que você desenvolve no aluno de decodificar uma imagem visual, dentro de uma partitura, em movimentos, quer dizer, é uma decodificação, é entre aspas, a ciência. É um comportamento racional. (...) A técnica aplicada é justamente você isolar, selecionar determinados trechos e ver o que não está funcionando. Você chega à conclusão que você não vai resolver o seu problema ali especificamente, mas para você resolver aquele problema existem determinadas coisas que precedem. Que é o que? São as cordas duplas? É um determinado golpe de arco? É uma mudança de posição? É você conseguir decodificar o que dentro daquela passagem não sai, quais são as técnicas presentes naquela passagem e como que você faz para adquiri-las (LAVIGNE).

A técnica aplicada é o momento do estudo mais dedicado ao desenvolvimento da capacidade de objetivação de impedimentos com o fim de criar estratégias para solucioná-los. Entendida como ciência, o desenvolvimento da técnica aplicada exige um comportamento racional, a acuidade na observação, no diagnóstico e na criação de estratégias.

6. Técnica como objeto, corpo como recipiente

É, enfim, todo o cabedal de técnicas de membro superior esquerdo. (...) No repertório você tem que ter esse cabedal gestual para realizar da forma que você acha, que você pensa, se isso lhe falta, dificulta (LAVIGNE).

Conforme exposto no capítulo 5, uma metáfora que permeia os processos de ensino-aprendizagem instrumental é o entendimento de que GESTOS SÃO OBJETOS que podem, portanto, ser adquiridos e conservados. Nos discursos de Flesch a metáfora da técnica como equipamento, algo que se porta e que se acumula, agencia discursos pedagógicos. Ao entender a técnica como cabedal, ou seja, como acumulação de bens, de capital de riqueza, Lavigne também se aproxima desse entendimento. A metáfora GESTOS SÃO OBJETOS está ancorada na metáfora conceitual O CORPO É UM RECIPIENTE, que tem origem no esquema de imagem dentro-fora (JOHNSON, 1987). Enquanto recipiente, o corpo contém gestos – as ações corporais presentes na performance musical – e estes enquanto objetos podem ser acumulados, conservados e também perdidos.

Nunca acreditar, muito menos fazer o aluno acreditar, como muita gente faz, que com um ano só de técnica pode... tem que fazer corda solta pra então começar a tocar alguma coisa. Isso é um crime, isso é uma lavagem cerebral, que não tem nome e normalmente quando o aluno volta a tocar, volta a tocar aquilo que ele tocava e aquele professor vai falar 'tá vendo agora você está conseguindo tocar'. Isso é uma tremenda mau caratice do professor. Induzir uma crença absurda, uma lavagem cerebral total e existe no mundo inteiro (BOSÍSIO).

A técnica como um cabedal que deve ser acumulado, baliza processos de ensino-aprendizagem na performance musical. No entanto, esse entendimento pode acarretar alguns problemas e abusos, conforme declarado no excerto acima. A técnica pode ser entendida como a elaboração de uma organização gestual que possibilita a realização de ações contribuindo para o desenvolvimento musical por meio de um instrumento. Por sua vez, conforme comenta Bosísio, alguns professores parecem abusar dessa prerrogativa ao exigirem, primeiramente, certo desenvolvimento técnico de seus alunos, para só a partir do *acúmulo* de uma *quantidade* de técnica eles poderem entrar em contato com o material musical propriamente dito e com o desenvolvimento de outras habilidades em performance.

Não é estranho que professores e discursos formativos recorram a esse tipo de estratégia de conceituação. Como argumenta Lakoff e Johnson (2003) a compreensão de nossas experiências em termos de objetos ou de substâncias é o que nos permite selecionar partes da experiência e tratá-las como entidades singulares e é a forma que temos de ver os fenômenos afim de satisfazer certos objetivos que temos em relações a eles. Esse processo de objetivação da experiência da performance musical apresenta três funções (ALLESANDRONI, 2015): uma função referencial, ou seja, objetivar gestos de forma que possamos rapidamente evocá-los, seja pela imaginação, seja concretamente; identificação de aspectos da experiência, ou seja, mediante a identificação de uma unidade podemos perceber suas características; e, por fim, a objetivação corrobora o estabelecimento de metas, o que nos permite, por exemplo, aprimorar e correlacionar gestos. A evocação, a identificação de aspectos e o estabelecimento de metas presente nos processos de objetivação do gesto nos permite, por exemplo, estabelecer cruzamentos entre domínios de experiência gestuais diversos.

7. Inteligência de estudo: o exercício da consciência e a objetivação da prática

Não é uma questão de estudar muito ou estudar pouco, é estudar de forma inteligente. Então se você aguça isso no aluno, a inteligência do estudo, a coisa que naquele momento ele está precisando ou a coisa que ele precisa de uma maneira geral, que naquele âmbito ele não é bom (BOSÍSIO).

A única coisa que me atrai nisso aí, assim em aula, é o exercício do pensamento. Você conseguir passar uma forma de pensar, que pode ser usada em outras áreas, ter uma certa organicidade no seu pensamento. (...) Pra mim o objetivo final é como a pessoa está

pensando sobre ela e sobre o que ela está fazendo, é quase que ensinar o “exercício da consciência”. Para mim o que você faz com o instrumento, para mim pessoalmente, é o exercício da consciência. Você ter consciência do que você está fazendo, sob o ponto de vista gestual, sob o ponto de vista artístico (LAVIGNE).

Um conceito emergente nas narrativas dos professores é o de “inteligência de estudo” e o de “exercício da consciência”. Essa inteligência está relacionada ao desenvolvimento da auto-observação do estudante, ao diagnóstico de impedimentos e à criação de estratégias eficazes de estudo. Ao trazerem essas questões para suas estratégias pedagógicas, os professores apresentam uma preocupação com o ensino de instrumento não como treinamento, mas como formação. Formação (*bildung*) é um conceito humanista e refere-se “à maneira especificamente humana de aperfeiçoar suas aptidões e faculdades” (GADAMER, 2011, p. 45). Mais do que a busca por um resultado ou um fim, a formação é um devir e é justamente nesse sentido que o conceito faz referência a um processo que supera o mero cultivo de aptidões e habilidades, meios para um fim. “Na formação, ao contrário, é possível apropriar-se totalmente daquilo em que e através do que alguém é instruído. Nesse sentido, tudo o que ele assimila integra-se nele” (GADAMER, 2011, p. 47).

O alheamento a outras formas de conhecimento que pode ser produzido na busca pelo desenvolvimento de uma *expertise* ou ainda pelo desenvolvimento da alta performance em um instrumento afasta-se do ideal humanista de formação que permeia as narrativas analisadas. Na formação, um ponto fundamental é manter-se em diálogo com a alteridade e com aquilo que não necessariamente tenha uma finalidade ou um uso prático. Pensar os processos de ensino-aprendizagem na performance musical como formação envolve um processo mais amplo do que apenas o cultivo de técnicas de execução e de meios para um fim. O ideal de formação aplicado à performance musical é uma perspectiva que procura integrar o desenvolvimento técnico a uma atitude reflexiva em relação à performance e aos problemas a serem superados frente ao processo criativo. Estes problemas podem ser de ordem gestual, musical ou ainda psicológica, o que necessariamente congrega o interesse por outras áreas do conhecimento que não necessariamente a musical. O processo de ensino-aprendizagem como formação é uma atitude não imediatista e utilitária frente ao conhecimento. No cultivo de habilidades técnicas o ideal de formação possibilita pensar a construção do conhecimento gestual não como o alheamento em relação à expressão, à reflexão, à intenção e à ação significativa e criativa.

Essa é a utilidade das passagens que não saem: te levar a pensar de uma forma diferente e não a repetir (LAVIGNE).

Da mesma forma que observamos uma resignificação do papel do erro subjacente ao entendimento dos processos de ensino-aprendizagem como uma terapêutica, conforme discutido na

seção 4 do presente capítulo, observamos também que um “estudo inteligente” é aquele em que o erro não tem um papel de frustração ou de perda, mas sim de oportunidade de aprendizado, de autoconhecimento e de desenvolvimento de novas estratégias e abordagens para impedimentos técnicos e musicais. O erro ou as passagens que não “saem” têm a função de fazer o estudante pensar de uma forma diferente, o que corrobora a noção que defendemos de que a construção do gesto e o desenvolvimento da performance é um processo de entendimento e de construção de sentidos.

Você pega com frequência alunos e a grande maioria dos músicos, a pessoa diz assim: qual é a sua dificuldade? Aí ela diz assim: eu tenho dificuldade... e aponta com o arco na partitura, aqui e aqui nisso. Quando conseguem fazer isso, que geralmente repete-se, estuda-se o erro ad infinito. Ele não decodifica que aquilo ali... qual é o problema? (LAVIGNE).

Nesse excerto, Lavigne condensa um dos pontos fundamentais de um estudo inteligente: os processos de objetivação que permitem ao estudante o entendimento sobre as próprias ações musicais. Quando o aluno não objetiva qual o problema que impede seu desenvolvimento, não consegue criar estratégias de solucionamento de suas dificuldades. É, como diria Lavigne, caminhar no escuro⁸⁴. Localizar na partitura os trechos que não “saem” não é o suficiente para o desenvolvimento da inteligência de estudo. É preciso, além de localizar, objetivar quais são os impedimentos ali presentes: o problema é a mudança de posição? Não estimar a trajetória desse gesto? O problema é a mudança de cordas? O gesto que precede a mudança está muito abrupto? Entre tantas outras possibilidades.

A estratégia defendida por Flesch e por ambos os professores entrevistados como processo de objetivação é focar a atenção na causa do problema e não em sua consequência. A auto-observação do gesto é uma ferramenta fundamental além da desconstrução dos trechos problemáticos (como separação dos gestos da mão esquerda e mão direita, a projeção do dedilhado para uma mesma corda, variações rítmicas...). Por sua vez nenhuma dessas estratégias será eficaz se o sujeito não mantiver o foco na auto-observação e a atenção na busca pelas causas, gestuais e musicais, do impedimento.

8. A construção do gesto

As questões mais complicadas são naturalmente, em primeiro lugar, a posição, porque eu considero o ponto de partida 0 numa escala de 1 a 10. Até mesmo antes de começar, o ponto zero é a postura, posição. A postura é absolutamente indispensável uma vez que não só ela vai determinar a liberdade de movimento, a economia de movimento (BOSÍSIO).

84 Comunicação pessoal do professor comigo ao longo dos oito anos que fui sua aluna.

A fim de facilitar o entendimento da presente seção, apresentamos o quadro 1 que tem como objetivo familiarizar o leitor com as próximas subseções. Como um dos objetivos do presente capítulo é expor uma categorização dos recursos narrativos empregados na construção do gesto nos processos de ensino-aprendizagem da performance musical, a organização em subseções subordinadas umas às outras é importante para a exposição do conteúdo a seguir e faz parte de nosso trabalho analítico.

Quadro 1: categorização das estratégias narrativas de construção do gesto

Desmembramento do gesto em unidades básicas		
Estratégias narrativas de construção do gesto		
	Método indireto: desenvolvendo uma linguagem do corpo	
	Recursos Imaginativos	Imaginação de trajetórias
		Imaginação de distâncias
		Imaginação do apoio
	Imagens e sensações: o emprego de imagens e memórias associativas.	
	Recursos Metafóricos	Metáforas na percepção do corpo
		Metáfora da sensação do gesto na produção sonora
		Metáfora e resultado sonoro
		Metáfora e interpretação
	Linguagem intelectual	
	Imaginação na linguagem intelectual: ampliando horizontes	
	Limites da linguagem	

Nas seções anteriores apresentamos estratégias pedagógicas gerais que emergiram da análise das entrevistas com os professores. Nessa seção, apresentaremos as principais estratégias de construção gestual assim como conceitos e categorias que emergiram ao analisarmos as narrativas dos professores. Ensinar um instrumento está relacionado na tradição analisada ao ensino de gestos específicos, ao desenvolvimento de uma habilidade que é musical e também corporal. A educação do gesto é um aspecto central de pedagogias da performance e a elaboração de uma organização gestual emerge como um elemento importante e basilar nos processos de ensino-aprendizagem, conforme declara Bosísio no trecho que introduz a presente seção. Os processos de construção de conhecimentos que estão em foco na presente pesquisa são os que entendemos como conhecimento incorporado, ou seja, entendimentos que são produzidos pelo corpo em ação, como esses conhecimentos são objetivados e como podem ser comunicados nos processos de ensino-aprendizagem da performance musical.

O Galamian⁸⁵ é hiper prático, não tem conversa fiada. Então ele diz que a mão esquerda se resume a dois problemas: o dedo no lugar certo e vibrato, fora isso não tem problema nenhum [risos]. Mas pra você colocar o dedo no lugar certo tem uma série de coisas anteriores que dizem respeito às técnicas de mão esquerda de uma forma geral (LAVIGNE).

O “dedo certo” no “lugar certo” na “hora certa” depende, como declara Lavigne, de uma boa organização gestual na qual devem ser entendidas, por exemplo, a relação de apoio entre membro superior esquerdo e instrumento, o ângulo da mão em relação ao espelho, a preparação das formas de mão esquerda que determinam se a relação entre os dedos é de semitom, tom ou extensão. Essas relações constituem, para Bosisio, uma geometria e estabelecem marcações imaginárias, não apenas no instrumento, mas sobretudo no corpo do instrumentista. Tais marcações envolvem a distância entre os dedos da mão esquerda, recurso imaginativo que será mais bem discutido na seção dedicada às elaborações metafóricas nos processos de ensino-aprendizagem na performance musical.

Escultura é um termo perfeito, você esculpe gestos em você mesmo, que geram determinados sons (LAVIGNE).

Da metáfora da construção do gesto como escultura emerge o entendimento de que a consolidação da técnica instrumental é um processo intencional, artesanal e criativo. É uma experiência subjetiva que ainda assim deve seguir determinadas condutas de ação. Como uma escultura materializa-se a partir da manipulação de materiais e desenvolve-se a partir de parâmetros, tanto sonoros – como afinação, sonoridade – quanto gestuais – como a retilinearidade do arco — que são estabelecidos por uma tradição de ensino e de execução.

Outra coisa que é extremamente importante é a questão do equilíbrio. Equilíbrio do arco. Não tem duas partes do arco que você tenha o mesmo tipo de equilíbrio, você põe o arco, você equilibra ele estaticamente, mas quando você toca com o arco, tem a ver com o deslocamento do equilíbrio (LAVIGNE).

A construção do gesto pressupõe um processo de entendimento e a construção de sentidos incorporados como equilíbrio e trajetória. As ações corporais que permitem a produção sonora são construídas a partir de entendimentos que emergem da própria experiência corporal com o movimento, com o deslocamento de peso, com a perda e a manutenção do equilíbrio, com a realização de trajetórias e com a percepção das forças que atuam no movimento. As regiões do arco têm pesos diferentes, o que determina diferentes relações de equilíbrio que devem ser entendidas corporalmente pelo instrumentista. Dividir o arco em regiões (talão, meio e ponta) para estudo é uma estratégia adotada por ambos os professores e recomendada por Flesch. Essa divisão possibilita ao estudante experimentar as diferenças de peso e equilíbrio de cada uma dessas regiões e são um ponto de partida para o desenvolvimento de narrativas gestuais. Por exemplo, o movimento que

85 Ivan Galamian, renomado professor de violino norte americano de origem armena que viveu entre 1903 e 1981.

conduz o arco no talão tem origem na articulação do ombro e, ao mesmo tempo, deve ser sentido como integrado à musculatura das costas e realizado como um movimento de subir e levantar o braço, diagonal em relação ao chão. A condução do arco pode ser ainda sentida a partir de uma narrativa gestual metafórica, em que o movimento de conduzir o arco é percebido como o empurrar de uma bola para baixo da água, recurso metafórico empregado por Lavigne, que será mais bem discutido posteriormente. Essas informações dão sentido ao movimento da condução do arco e colaboram na transformação de um deslocamento espacial aleatório e desordenado, em um gesto intencional e passível de ser repetido.

8.1. Desmembramento do gesto em unidades básicas

Diversas são as estratégias de objetivação do conhecimento incorporado que podem ser identificadas em tradições de ensino da performance musical instrumental, tal como a que nos propusemos a analisar na presente tese. Uma primeira estratégia que emerge sobretudo em Flesch e em Lavigne é a do desmembramento do gesto em movimentos básicos:

E no membro superior direito, é justamente os movimentos básicos, que são muito mal interpretados, que às vezes pensam que aquilo é arcada, não. São os movimentos básicos que tem no membro superior direito que permitem você conhecer as diversas regiões do arco e conhecer as diversas posições. Depois vem as arcadas (LAVIGNE).

Os “movimentos básicos”, conceito desenvolvido por Flesch e apresentado no capítulo 5, são estratégicos para a construção de narrativas gestuais. Entender que os gestos que participam da realização musical são compostos por unidades básicas é uma forma de dar sentido e de objetivar os movimentos presentes na performance do violino e da viola. Essa estratégia se estabelece a partir da prerrogativa de que saber, por exemplo, que o gesto que possibilita a condução retilínea do arco, do meio para a ponta, depende do movimento que tem origem na articulação do cotovelo direito (movimento básico 3), é uma forma de dar sentido, orientar e deliberar essa ação, sendo uma estratégia que visa conferir ordenação ao movimento. Esse tipo de estratégia cria um esquema de ação que pode ser acessado pelo estudante no momento do estudo. Entendemos que a identificação dos movimentos básicos presentes no membro superior direito foi uma maneira que Flesch criou para objetivar o conhecimento gestual no violino, relativo à condução do arco, de forma que este possa ser comunicado em processos de ensino-aprendizagem.

Como é que anda a questão do excesso de pressão ou falta de pressão, ou seja, tonicidade optimal e em cima disso já vou construir a necessidade maior ou menor de chamar a atenção pra sensação superficial da pele. Não só da mão esquerda, mas juntamente com a mão direita, quase que uma ensinando a outra, sobre superfícies lisas, sob superfícies ásperas, com mais pressão, com menos pressão, com materiais diferentes, tentar transpor isso no violino sob as cordas, com roçar do polegar no braço do instrumento e também com a base da mão na ilharga a partir da quarta posição em diante. Então essas sensações são

sim feitas, existem imagens sim. Eu, por exemplo, passo uma folha em branco por baixo das cordas, uma tira de folha de papel seguro as duas extremidades e faço assim [movimento do braço mexendo a folha] e ele tem que tocar em cima. Aqueles dedos devem oferecer alguma resistência à folha, mas ela, no final, passa, sob uma certa resistência, mas passa (...). Então aí já não estou trabalhando tato, estou trabalhando pressão. (BOSÍSIO)

As estratégias pedagógicas de construção do gesto utilizam-se de elementos não apenas musicais, ou desenvolvem-se apenas a partir de gestos e ações diretamente relacionadas à produção sonora e à execução do instrumento. Observamos o emprego de estratégias multimodais em ambos os professores entrevistados, que procuram desenvolver múltiplas abordagens para um mesmo problema, seja ele musical ou gestual, como por exemplo as ações que tem como finalidade desenvolver a acuidade tátil na construção gestual para a performance, descritas por Bosísio no excerto acima.

8.2. Estratégias narrativas de construção do gesto

O professor ao querer comunicar a experiência de como um gesto é sentido ou o entendimento de como o gesto deveria ser realizado e percebido⁸⁶, busca expressar sua experiência em palavras e, ao fazer isso, expõe sua própria criação de uma organização gestual e seu próprio entendimento sobre o gesto, o que se mostra, sobretudo, em suas construções metafóricas e imaginativas. Com a criação de estratégias narrativas emergem também conceitos que buscam elaborar verbalmente a experiência gestual da performance, como liberdade de movimentos, tonicidade optimal (BOSÍSIO), deslocamento espacial (BOSÍSIO) e organização gestual (LAVIGNE). Liberdade de movimentos é um conceito *in vivo* utilizado por ambos os professores e é entendido como um aspecto imprescindível na construção do gesto.

Na elaboração de suas estratégias narrativas, tanto Lavigne quanto Bosísio percebem que existe uma linguagem mais apropriada e eficaz para comunicar experiências relativas à corporeidade e que o corpo entende e responde melhor a um emprego específico da linguagem. As estratégias narrativas de ensino-aprendizagem na construção do gesto que visam intervir sobre a ação devem ser capazes de dialogar com a experiência do estudante. Por isso uma importante habilidade a ser desenvolvida pelo professor é a empatia, a capacidade de aproximar-se da experiência do outro, tentando perceber como o outro percebe, além de ser capaz de comunicar sua

86 Não estamos afirmando que as sensações que emergem da realização dos gestos sejam iguais para todos, algumas sensações podem diferenciar de corpo para corpo, mas basicamente a realização de um *detaché* não será sentida como um *spiccato*. Em cada um desses golpes de arco o corpo comporta-se de maneira diferente e emergem sensações diferentes de cada uma dessas ações. Embora uma estratégia que pode ser utilizada para conferir maior consistência sonora no *spiccato* é pensá-lo *como se fosse* um *detaché*

própria experiência em uma narrativa verbal, seja ela mais imaginativa e metafórica, seja mais descritiva e intelectual.

Porque o cara para ser professor ele tem que ter consciência, certa consciência daquilo que o outro está fazendo e conseguir chegar ao pensamento do outro e não impor o seu como se fosse verdade. Agora, se você encontra uma pessoa assim você me diz, que eu vou estudar com ela, porque eu nunca vi [risos] quem tenha essa habilidade, que é difícil (LAVIGNE).

Nesse trecho Lavigne sintetiza um ponto crucial no ensino de instrumento, a importância do jogo intersubjetivo como esteio da prática educacional na performance musical. O processo de entendimento que emerge do encontro com o outro, no caso do encontro do professor com o estudante e como suas necessidades, influenciam o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem significativo e a comunicação entre aluno e professor. A escolha da linguagem nos processos de ensino-aprendizagem da performance musical emerge como uma característica importante a ser desenvolvida pelo professor de instrumento. Bosisio qualifica suas estratégias narrativas em basicamente dois tipos: método indireto ou linguagem do corpo e linguagem intelectual ou abordagem anátomo-fisiológica, como vemos no excerto a seguir:

Com o adulto, de uma maneira geral, meu primeiro recurso é o recurso intelectual. Explicar intelectualmente e, em seguida, acrescentar sensações, acrescentar metáforas, acrescentar alguma figura que normalmente eu chamo de imagens e sensações. Alguma imagem que produz alguma sensação que vai ajudar naquele caso específico; na mudança de posição, ou na retilinearidade do arco, ou na relação pressão e velocidade, ponto de contato etc. Então não só sob o ponto de vista físico e científico, mas também metafórico (BOSÍLIO).

Bosisio distingue dois tipos de estratégias nos processos de ensino-aprendizagem da performance as quais utilizaremos como tipologias de estratégias narrativas: uma mais experiencial, imaginativa e metafórica e outra mais descritiva e centrada em aspectos fisiológicos e anatômicos dos movimentos. Para que o professor de instrumento possa intervir sobre a ação de seus estudantes, de modo a auxiliá-los a entender o deslocamento espacial ideal, é importante que ele dialogue com a experiência do aluno. Nesse diálogo a metáfora e os recursos imaginativos se fazem presentes, na medida em que são potenciais comunicadoras da experiência incorporada.

A segunda forma de estratégia, centrada na descrição de processos fisiológicos do movimento, não é tão profícua quanto à primeira para a emergência de sensações, ou seja, dialoga menos com aspectos experienciais e mais com o entendimento intelectual sobre a ação. Desse modo oferece parâmetros objetivos, descritivos e centrados em uma linguagem mais anatômica e topológica (ângulo, diagonal) sobre o movimento. A primeira forma de estratégia narrativa que dialoga mais diretamente com a experiência Bosisio chama de “linguagem do corpo” ou “método indireto” e a outra, mais descritiva e objetiva, chama de “linguagem intelectual” ou “abordagem anátomo-fisiológica”.

8.2.1. Método indireto: desenvolvendo uma linguagem do corpo

No método indireto predomina uma linguagem metafórica, o emprego de “imagens e sensações” (BOSÍLIO), o uso de recursos imaginativos e a *mímeses* gestual e sonora, com o objetivo de fazer emergir sensações relacionadas à produção sonora, levando-se em consideração os princípios de uma boa organização gestual, entendida como certa economia de movimentos, e a busca por uma postura e uma tonicidade ideais (BOSÍLIO). O método indireto ou linguagem do corpo é um diálogo com a experiência incorporada dos sujeitos, a experiência de um corpo que se movimenta intencionalmente.

Eu comecei a achar que era isso, que o corpo entendia por imagens e sensações certas coisas que o intelecto não conseguia passar, então através disso, o que a gente pode chamar de soltura das articulações e etc, o resultado final, o resultado sonoro, seria muito melhor (BOSÍLIO).

Bosísio buscou desenvolver um tipo de linguagem do corpo que procura induzir, por meio de recursos imaginativos que chama de “imagens e sensações”, certa disposição corporal para agir, sugerir certa trajetória e vitalidade a um gesto. Sobre a linguagem do corpo acrescenta ainda:

A linguagem que o corpo domina. Então você pode menosprezar isso achando, entre aspas, que o corpo é burro. Não é! Ele é tão inteligente que dispensa o conceito intelectual, ele vai por outro caminho (...). A linguagem do corpo e a linguagem da música tem muitas coisas em comum. Essa coisa abstrata, não muito dedutiva que a academia muito infelizmente ainda não entendeu plenamente (BOSÍLIO).

O corpo além de entender pela *mímeses* gestual e sonora entende também pelo emprego de recursos imaginativos e de metáforas, pois estes dialogam com a experiência dos sujeitos e são profícuos na comunicação de experiências gestuais. Encontrar esse *outro caminho* que menciona Bosísio e compreender que caminhos narrativos são esses pelos quais o corpo entende, é o principal interesse da presente pesquisa. Caminho, como apresentado no capítulo anterior, é a metáfora conceitual que agencia processos de ensino-aprendizagem. Acreditamos, portanto, que uma linguagem que busque dialogar com a experiência incorporada é condizente com os caminhos pelos quais o corpo produz entendimentos.

Ao reconhecer a importância do desenvolvimento de uma linguagem profícuo na comunicação com o corpo, Bosísio reconhece também a existência de um tipo de conhecimento que é construído pelo corpo em ação, o qual chama de “inteligência corpórea”. A condução do arco em todas as suas nuances, é reconhecida como um tipo de conhecimento, e é a síntese do que é em nosso entendimento a cognição incorporada. No reconhecimento do corpo como agente cognitivo e expressivo, o artista é entendido como aquele que é capaz de expressar intenções, desenvolvendo um aprimorado conhecimento do gesto.

Então não é muito pela mão esquerda que você vê o artista, é parcialmente. O artista você reconhece na mão direita quase que imediatamente, desde o começo. A forma como ele manuseia o arco, com todas as nuances possíveis de velocidade, de pressão, de ponto de contato e etc. Você já conhece que ali há mais alguma coisa do que uma simples ciência. É o corpo que está falando, é a inteligência corpórea que está falando (BOSÍSIO).

Ele [Flesch] dizia que no arco se reconhece o artista, na mão esquerda o bom trabalhador (LAVIGNE).

Mais do que uma ciência ou um conhecimento intelectualmente construído, a performance musical exige o desenvolvimento de conhecimentos corporalmente construídos, o desenvolvimento de uma inteligência corporal, o que se desenvolve pelo estabelecimento de sentidos incorporados, como trajetória, deslocamento de equilíbrio e movimento.

Uma vez eu vi o Oler Bonn, esse violinista que vem aí, ele é dinamarquês. Eu vi ele tocando César Franck lá em Juiz de Fora. Aí eu falei com ele: eu gostei muito da sua distribuição de arco, é impressionante ver que essa questão de distribuição de arco do seu fraseado, como a técnica do Flesch está ali presente, que você nem precisa mais pensar, que aquilo flui com toda naturalidade. Ele disse: ‘é o que mais penso quando eu estudo, o *que* eu mais presto atenção. A questão do fraseado em função da distribuição do arco, da pressão’ (LAVIGNE).

Nesse trecho, Lavigne ao se referir sobre o fraseado e distribuição de arco realizada por Oler Bonn, chama a atenção para uma importante questão a ser desenvolvida na construção do gesto: a sistematização da narrativa gestual do arco. Conforme apresentado no capítulo 3, narrativa gestual é o processo de construção de sentidos que participa do desenvolvimento de ações intencionais e deliberadas como a distribuição de arco. Uma das funções da prática cotidiana é a sistematização de ações, a ponto de elas poderem ser empregadas em um nível subconsciente. Símbolos na partitura podem ajudar no processo de introjeção da distribuição de arco, indicando se determinado trecho será realizado na metade superior ou inferior do arco, se determinada nota será realizada com mais ou menos arco, o que determinará sua velocidade. Mas, de uma forma geral, essa narrativa é cineticamente construída a partir de elaborações imagéticas e metafóricas do executante. O intérprete decide a quantidade, velocidade, pressão e ponto de contato que vai utilizar. Esse processo não é apenas intuitivo ou simplesmente acontece de forma inconsciente, ele é construído pela prática e pela deliberação sobre ação a partir de escolhas intencionais o que, para os professores entrevistados, expressa a inteligência corporal do *performer*.

8.2.1.1. Recursos imaginativos

Conforme revisão feita por Turtelli, (2003) há uma estreita relação entre a evocação de imagens e a realização de movimentos. Na prática de atividades corporais, frequentemente são usadas imagens, tanto visuais quanto cinestésicas, para ajudar os alunos a perceberem o corpo e a se

colocarem em um alinhamento adequado, como a imagem de um eixo vertical que atravessa o corpo de cima a baixo para a manutenção de uma postura alinhada e relaxada. Quando imaginamos uma ação, tendemos a ter as reações corporais associadas a essa ação, o que pode acarretar, em maior ou menor grau, um envolvimento de todo o corpo. Nosso corpo mobiliza-se ao emprego de determinadas imagens, mesmo que essas reações não sejam facilmente observáveis externamente, mas apenas sentidas subjetivamente.

A imaginação tem um papel importante no estabelecimento de um vínculo entre pensamentos e ações físicas e por meio da criação consciente de imagens podemos evocar qualidades presentes em movimentos. Quando realizamos uma ação com o auxílio de uma imagem mental esta será executada de uma forma específica. Isto quer dizer que certas qualidades da ação serão especialmente destacadas pelo sujeito em sua experiência, o que é diretamente relacionado ao emprego das imagens escolhidas. Dependendo da imagem mantida pelo sujeito mentalmente, podem-se produzir movimentos com diferentes qualidades, o que depende das experiências prévias dos indivíduos.

Estudos sobre o uso de imagens em trabalhos de dança investigam o potencial uso de imagens para produzir alterações em nossos movimentos e em nosso organismo como um todo. Franklin (1996) defende largamente a produção de imagens como ferramenta para a criação do movimento. A técnica de realinhamento postural desenvolvida pelo autor baseia-se no princípio de que por meio de imagens podemos acessar controles subcorticais do movimento, que são geralmente de difícil acesso consciente. Além disso, Franklin (1996) adverte que por meio de técnicas de visualização é possível melhorar o alinhamento e o equilíbrio das estruturas do sistema musco-esquelético. Este método de visualização requer que os sujeitos formem imagens que provoquem sensações e movimentos. Para o desenvolvimento de um uso sistemático de imagens como forma de aprimorar movimentos, é preciso colocarmo-nos em um estado mental de concentração se tornando-se mais receptivo às imagens. As imagens utilizadas devem ter ainda alguma ligação com a experiência dos sujeitos, ou seja, devem ser baseadas em experiências prévias, pois se não tivermos o conhecimento experiencial dos fatores envolvidos em uma dada imagem, não seremos capazes de senti-la em nosso corpo. Se a pessoa não se identificar com a imagem empregada ou não se sentir motivada por ela, provavelmente não responderá fisicamente a seu emprego. Por isso, o trabalho com imagens é frequentemente associado ao desenvolvimento da percepção cinestésica, o que favorece ao sujeito vivenciar as imagens sugeridas em seu próprio corpo.

A construção de conhecimentos gestuais e a realização de ações deliberadas, intencionais e expressivas, bem como seus processos de ensino-aprendizagem em performance musical, envolvem

a elaboração de narrativas gestuais imaginativas e metafóricas. Nessa atividade a imaginação participa dos processos de entendimento do gesto e é comum o emprego de recursos imaginativos como forma de induzir e de comunicar sobre a realização de gestos. A importância da imaginação e o emprego de recursos imaginativos emergem, em muitos momentos, no discurso de ambos os professores entrevistados. Da análise de seus discursos percebemos pelo menos duas formas de imaginação: a imaginação cinestésica, ou seja, a imaginação relacionada às ações e aos movimentos do corpo na performance e a importância do desenvolvimento da imaginação auditiva, ou ouvido interno, como se refere Bosísio.

Não temos também uma postura que nos permita um controle visual optimal. Então nesse caso o deslocamento espacial é construído dentro da nossa mente (...). Isso tudo exige exemplo, isso tudo exige metáfora para que se entenda justamente a questão do deslocamento espacial. Isso tudo também exige um maior desempenho não só do ouvido, que a gente chama de ouvido interno, ou seja, o ouvido que determina aonde vai ser a altura física daquele som que você ainda vai produzir. Ao produzir esse som, o outro ouvido vai constatar se esse som está afinado ou não, mas o ouvido interno ele já ouviu antes em silêncio. Isso é um treinamento (BOSÍSIO).

Na ausência de referências visuais que permitam um maior controle sobre a própria ação é importante que o deslocamento espacial seja mapeado virtualmente na imaginação do executante. Com isso Bosísio destaca a importância da propriocepção nos processos de ensino-aprendizagem na performance do violino e da imaginação cinestésica que, enquanto imaginação do deslocamento espacial e dos gestos presentes na performance, é um importante fator a ser desenvolvido pelo instrumentista. A imaginação auditiva é relevante no acoplamento entre percepção e ação e contribui para o estabelecimento de referências para a ação do instrumentista.

Notamos nos discursos de Bosísio a presença de, pelo menos, três tipos de imaginação cinestésica: a imaginação de trajetórias, sobretudo no que diz respeito ao gesto do arco; a imaginação de distâncias, comum ao dar sentido aos gestos da mão esquerda; e a imaginação do apoio, importante tanto para o gesto do arco quando para a manutenção do equilíbrio dinâmico do instrumento que se estabelece a partir de uma relação de apoio e contra apoio da mão esquerda. O sentido de apoio funciona ainda como um impulsionador da produção sonora. Consideramos que tanto a imaginação de trajetórias quanto a de apoios referem-se não só à construção de sentidos presentes nos gestos corporais, mas também agenciam a elaboração de discursos sobre o sentido musical e sua imbricada relação com a gestualidade no fazer musical. Mas essa discussão transcende os propósitos do momento e, portanto, nos deteremos na discussão do seu papel somente junto à elaboração de narrativas gestuais.

a) Imaginação de trajetórias

A imaginação de trajetórias é uma estratégia na busca de um deslocamento espacial ideal, que significa mover-se com liberdade e com economia de movimentos. Entender que o movimento que produz certo resultado sonoro é construído, é entender que esse processo é intencional e que depende da qualidade de ação do sujeito e em como essa ação é objetivada, o que é diretamente relacionado a imaginação, fator relevante para a deliberação sobre as qualidades presentes em uma ação.

Então se você precisa ter o arco reto, precisa passar reto sobre as cordas, num ângulo de 90 graus. Essa reta, mesmo os físicos e matemáticos hoje dizem, é a fração de um imenso círculo. Então toda essa questão de círculos no toque é importante. O Galamian, quando fala em membro superior direito, ele sempre fala num complexo de molejos. Ele sempre está falando em mola, em molejo que, claro, é uma espiral, que é uma curva com essa direção deslocada. Então o retilíneo para nós é, sim, algo reto em 90 graus, mas não é algo que não esteja acoplado a um movimento arredondado. (...) Então você tem uma arcada que começa no talão, que vai até a ponta, você pode mostrar ao aluno, isso aqui seria parte de um imenso círculo que prosseguindo furaria o teto e entraria pelo apartamento do vizinho, senão até dois apartamentos acima e sairia do outro lado. É um pequeno segmento desse imenso queijo redondo que você tem aí (BOSÍSIO).

Ao sugerir por meio de um recurso imaginativo que o arco, um objeto retilíneo é parte de um imenso círculo, o professor está induzindo certa qualidade e certas características à ação de conduzir o arco sobre as cordas e, com isso, além de sugerir certa vitalidade e trajetória a essa ação, convida o aluno a perceber o movimento do arco como integrado a um grande círculo, o que estimula uma maior participação da atenção sobre o movimento, além de um maior engajamento na percepção de suas qualidades e na deliberação sobre a ação que deve ser sentida como arredondada. Entendemos que esse tipo de recurso imaginativo afeta e intervém na experiência incorporada dos sujeitos. Com esse exemplo, Bosísio objetiva, por meio de um recurso imaginativo de trajetória, as sensações que emergem do gesto que conduz o arco.

Eu li sobre a reta como fragmentos de uma grande circunferência, um artigo de matemática, alguma coisa assim, que a própria reta seria fragmento de uma curva e achei que isso batia no que eu ah... vamos dizer assim por intuição acreditava que fosse, mas não consegui verbalizar, juntou uma coisa com a outra. Eu sabia, mas não sabia por que, sentia, mas não sabia por que (...) não conseguia fundear, digamos assim, em algo mais específico (BOSÍSIO).

Bosísio, de alguma forma, sentia, mesmo que não necessariamente de forma consciente, a circularidade do movimento do arco. O professor, ao elaborar sentidos presentes em sua prática como *performer*, transparece em sua narrativa a ativação de dois domínios de experiência, processo básico de toda construção metafórica. Ele conseguiu objetivar um entendimento sobre o gesto do arco ao entrar em contato com um conhecimento matemático sobre a natureza da circunferência.

Esse encontro lhe proporcionou um *insight* necessário para objetivar o conhecimento gestual do arco na imagem da reta como parte de uma imensa circunferência.

b) Imaginação de distâncias

Então o Giuranna⁸⁷, conversando comigo, disse isso: a mão esquerda em relação às duplas [cordas duplas] é geometria, é pura geometria, é matemática. Quadratura, retângulo, triângulo, isso tudo também é metafórico. Uma construção imaginativa. Ou você tem uma escala maior sobre uma corda que você pode digitar 1, 2, 3, 1, 2 3, 4, 4 na subida, você também pode treinar assim, naquela posição, 1, 2, 3, 1, 2 3, 4, 4 tudo dentro de uma posição, você projeta ali, então é geometria (BOSÍSIO).

Ao declarar que a mão esquerda obedece a uma geometria, Bosísio cria uma estratégia narrativa imaginativa para dar sentido às distâncias entre os dedos da mão esquerda assim como as distâncias percorridas nas mudanças de posição. A imaginação dessa geometria é importante no momento do estudo, com o objetivo de oferecer referências para que o estudante possa desenvolver gestos precisos na mão esquerda. Imaginar essa geometria é um recurso na direção de estabelecer marcações imaginárias no corpo em interação com o instrumento que permitam a deliberação dos gestos da mão esquerda. O dedilhado, obedecendo a uma ordenação geométrica, pode ser transposto para fins de estudo, como no exemplo dado por Bosísio no excerto acima, em que a mudança de posição entre os dedos 3 e 1 é suprimida e o dedilhado é projetado em uma só posição. Assim como Flesch, Bosísio e Lavigne veem na desconstrução e na reconstrução de trechos musicais uma profícua estratégia de superação de dificuldades.

c) Imaginação do apoio

Eu sempre procuro mostrar cantando algo com uma voz que pretende ser impostada e com outra que não pretende ser impostada então ... ou quando eu me apoio no diafragma. Então sente que há um apoio constante do diafragma que eu gostaria que passasse para o arco. (...) Isso mexe muito na produção sonora do aluno. E sabe que tem uma constância e manutenção do arco que é indispensável para que o som seja generoso (BOSÍSIO).

Apoio é um conceito fundamental na pedagogia vocal tradicional e está relacionado não só à administração do ar e a habilidades respiratórias, mas também a emissão, articulação, ressonância e projeção do som. Na técnica vocal refere-se a “habilidade do cantor para administrar o ar inspirado, equilibrando as forças opostas geradas pelos músculos inspiradores e expiradores para a produção de um som vocal eutônico, com uma pressão equilibrada e rico em harmônicos superiores a 2800 Hz”⁸⁸ (ALESSANDRONI, 2015, p.76). Alessandroni (2015) observou que apoio é um conceito complexo em cantores que evoca pelo menos três níveis de realização conceitual coexistentes: um

87 Bruno Giuranna, violista italiano nascido em 1933.

88 a la habilidad del cantante para administrar el aire inspirado equilibrando las fuerzas opuestas generadas por los músculos inspiradores y espiradores en pos de la producción de un sonido vocal eutónico, con una presión equilibrada, y rico en armónicos superiores a los 2800 Hz.

primeiro processo de conceituação baseado em expressões metafóricas nas quais os cantores recorrem a processos de mapeamento entre domínios ao utilizar características de domínios experienciais mais conhecidos para fazer inteligíveis certas características do conceito de apoio. Um processo de conceituação secundária no qual os sujeitos constroem também, a partir de condensações metafóricas, uma única entidade denominada “apoio”, que é pensado como um objeto uniforme. Esse passo na construção da objetivação do conceito é agenciado pela metáfora O APOIO É UMA SUBSTÂNCIA e contém em sua estrutura a história das metáforas empregadas para caracterizar a sensação do apoio no canto. Um terceiro processo de conceituação consiste na cristalização de expressões metafóricas que tiveram lugar nos dois primeiros processos, pela metonímia O APOIO PELA TÉCNICA CORRETA, na qual apoio já não se refere a um conjunto de estratégias metafóricas de administração do ar, mas é uma metonímia para técnica vocal e um atalho conceitual para falar sobre as habilidades envolvidas no canto.

Embora apoio não seja um conceito inerente à técnica do violino e da viola, como é na técnica do canto, a sensação do apoio é um importante parâmetro a ser desenvolvido em uma narrativa gestual, pois oferece uma referência cinestésica para o desenvolvimento da sonoridade. Quando Bosísio constrói uma estratégia narrativa de ensino-aprendizagem, visando induzir a sensação de apoio no manuseio do arco, convida o estudante a expandir, pela experiência sentida de apoio no diafragma, presente na respiração e na produção sonora no canto, parâmetros norteadores para a experiência gestual da produção sonora com o arco. Os papéis do diafragma para os cantores e do arco para os instrumentistas de cordas são assim correlatos, ambos devem ser sentidos como o apoio necessário para que a produção sonora seja consistente. Mais do que declarar a importância do canto e do solfejo para a produção sonora, o professor procura, pela analogia com o canto, induzir a sensação de apoio e mostrar sua importância na produção sonora, utilizando-se da experiência e das sensações que emergem do diafragma.

Então de alguma forma todos nós, inclusive pianistas, queremos, deveríamos, entre outras coisas, imitar os bons cantores. No fraseado, na coloração, etc. E isso então me chamou a atenção, por que eles tinham aula de impostação de voz, não só os cantores, mas os *speakers*, as pessoas que falam em público, o que soava melhor e soava melhor por quê? Que pega todos os harmônicos, etc... e via que os cantores sempre falavam no diafragma, na base do diafragma. Isso me interessou para passar para o violinismo, pra questão da mão direita (BOSÍSIO).

Bosísio no excerto acima utiliza um recurso que poderíamos classificar como um tipo de *mímeses* metafórica. Ao procurar imitar o fraseado, a intenção e o tipo de apoio na produção sonora de um cantor, o professor sugere um tipo de *mímeses*, de processo imitativo, que não é direto, mas que requer uma transferência de sentidos, no caso do canto para o instrumento de cordas. O apoio no canto relaciona-se com a administração do ar na produção sonora e é usado como metáfora para

dizer sobre a administração do arco e sua importância para a sonoridade na performance dos instrumentos de cordas. O esquema de apoio no arco pressupõe equilíbrio e contra apoio, o que possibilita o impulso e a perpetuação do movimento e conseqüentemente a consistência sonora. No arco a relação apoio e equilíbrio, sentida também como a relação pressão e contrapressão do arco sobre as cordas, teria uma função análoga à base do diafragma da qual emerge a sensação de apoio no canto. Os esquemas de apoio, equilíbrio, força, contrapressão, entre outros, serão discutidos em maior profundidade no capítulo 7, por serem sentidos incorporados importantes para a construção do gesto na performance musical.

8.2.1.2. Imagens e sensações

Imagens, como discutido em outros momentos da tese, não se restringem ao aspecto visual, a uma imagem ou à representação de algo na consciência, por meio de uma forma visualmente reconhecível ou representável. Tampouco configuram um fenômeno estático cuja forma se cristaliza numa organização acabada. Imagem é um modo de percepção de natureza fluida e dinâmica que constitui o próprio ato da consciência (DAMÁSIO, 2015). A imagem é a experiência vivida dos sujeitos, que encontra expressão visual, cinestésica, olfativa, gustativa e auditiva. Se faz presente na construção de entendimentos e podem, até certa medida, ser expressas pela linguagem. Enquanto partícipes da construção de sentidos, as imagens formam uma *Gestalt* que, embora não necessariamente possa ser apreendida racionalmente, é reconhecida como, por exemplo, padrões que formam os esquemas de imagem (JOHNSON, 1987) e que nos possibilitam dar sentido ao vivido. Uma imagem pode permanecer simplesmente como forma de uma percepção ou pode ainda exercer um papel metafórico, rico em conexões com outras experiências e imagens, portanto fértil em possibilidades de sentido.

As imagens são por sua natureza multimodais, expressam-se em diferentes modos sensoriais. A metáfora é um veículo de sentidos. Por conectar e atravessar diferentes modos de percepção e de cognição ela é essencialmente transmodal. Em certos casos, uma imagem é capaz de motivar a ação, de forma que o corpo se articula em busca de entendimento e ampliação das qualidades da ação, em uma dinâmica que pode ser qualificada como criativa, intencional e produtiva e pode integrar a construção de uma ação deliberada. Quando uma imagem funciona como indutora de gestos e da qualidade de gestos, consideramos que ela funciona como o domínio fonte para o entendimento de um gesto e de suas qualidades, que são por sua vez o domínio alvo da inferência metafórica.

8.2.1.3. Recursos metafóricos

a) Metáforas na percepção do corpo

Deixar a articulação entre a mandíbula e o osso temporal solta é importantíssimo, porque ela influi em toda parte muscular do próprio pescoço. Então você tem que pensar em deixar os lábios entreabertos e sentir que os dentes não se tocam, e talvez criar a imagem de que os dentes são ocos, estão ocos, não se tocam, nem se relacionam entre si. (...) A parte das escápulas, você vai dar a ideia de que são dois faróis de um automóvel que iluminam pra frente, atravessam o seu corpo e iluminam pra frente e obviamente os faróis são paralelos, as escápulas vão se comportar assim, toda essa parte da cintura escapular vai estar solta. (...) Depois os mamilos que respiram como se ali entrassem... como dois narizes que através deles você respirasse. (BOSÍSIO)

Imagens, metáforas e recursos imaginativos, em geral, são utilizados em muitas áreas que necessitam desenvolver a autopercepção corporal e a educação do corpo. Bosísio utiliza esse tipo de recurso narrativo como forma de auxiliar o estudante na percepção do próprio corpo e como um caminho na direção do desenvolvimento de uma postura mais adequada à performance do violino. Esse tipo de recurso muitas vezes é utilizado de forma intuitiva, ou seja, não é necessariamente um tipo de conhecimento sistematizado, mas aprendido tanto na interação com outros professores, como também na tentativa de conferir sentido às próprias ações. Assim, por exemplo, o professor ao procurar manter uma postura ereta, sentiu suas escápulas como se fossem dois faróis e utilizou essa imagem para comunicar as sensações que emergem das escápulas paralelas e relaxadas. Em vez de realizar uma longa descrição sobre a postura ideal na performance do violino, Bosísio ao utilizar uma imagem que funciona como uma metáfora, condensa sentidos incorporados, o que o possibilita dialogar mais diretamente com a experiência gestual do aluno.

b) A metáfora da sensação do gesto na produção sonora

Na produção do som, assim sobre o ponto de vista de metáfora, a Bertha Volmer falava muito, sentir a resistência da corda (...) quando você toca qualquer nota, a vareta cede, a crina cede, e a corda também cede. Quer dizer, você tem que sentir a resistência da corda. A nível de metáfora eu digo que é como você apertar uma bola na piscina pra dentro da água. Então você empurra a bola, mas a água resiste e empurra a bola pra cima (LAVIGNE).

Quando o professor usa, por exemplo, a imagem de uma bola que sofre a resistência da água para se referir ao gesto do arco, ele está sugerindo certa vitalidade a essa ação e está, por meio do emprego de uma imagem, objetivando as sensações que emergem da gestualidade do arco na performance do violino e da viola. Quando essa imagem ajuda o aluno a compreender o gesto do arco que é no caso o *domínio alvo* da inferência metafórica, essa imagem cumpre o papel de *domínio fonte*. Esse tipo de recurso metafórico é capaz de condensar em um esquema, no caso o

esquema dinâmico de resistência e contrapressão, as relações de força envolvidas na condução do arco.

c) Metáfora e resultado sonoro

Eu me lembro que a minha professora, a única que eu tive no Brasil, que teve muito sucesso com seus alunos, sobretudo no plano sonoro, que se chamava Yolanda Peixoto. Ela sempre escrevia na partitura: ‘som pastoso, som pastoso’ e esse pastoso já indicava à gente o que era (BOSÍSIO).

Em relação ao arco eles [os exemplos] naturalmente podem ser muitos, porque são muitos os tipos de som que você quer realizar. Por exemplo, com o uso do vibrato, ou não uso do vibrato você vai exemplificar com um som que é mais extrovertido, ou um som mais introvertido e estabelecer uma metáfora (BOSÍSIO).

Metáforas, além de serem utilizadas para induzir certa disposição corporal para a ação, são também amplamente empregadas para qualificar e sugerir determinado resultado sonoro. Em vez de explicar e descrever o tipo de sonoridade intencionada, o professor utiliza uma metáfora capaz de condensar o tipo de resultado sonoro desejado. Entendemos que esse tipo de recurso metafórico que visa sugerir determinada sonoridade atua também na disposição corporal para agir, na corporeidade do aluno. Ao sugerir um som “pastoso”, a professora induz também no corpo do aluno uma determinada qualidade de ação.

d) Metáfora e interpretação

Por exemplo no início da sonata de Debussy você vai começar com um ré na corda ré harmônico as próximas nota são si, sol, si ... tudo sem vibrato, sem muita pressão, pouca pressão, pouca velocidade, ponto de contato o mesmo porque naquele momento eu quero que soe como algo impressionista, uma pintura impressionista, onde eu vejo um borrão e mal identifico o que está por trás dele. Em seguida, vem uma nota súbito forte na corda sol mi.... Com muito vibrato. Então você está sempre tendo que recorrer a um exemplo sonoro e estabelecer relações, no caso com a pintura impressionista, por exemplo. As coisas que devem soar de forma angelical e as coisas que devem soar de forma carnal são exemplos que você tem que dar e falar um pouco a respeito (BOSÍSIO).

Uma vez eu vi uma pessoa tocando a sonata de Debussy no violino lá em Colônia e aquele negócio de você, depois da interpretação, ver o que o professor falou ... estava lá o Rostal etc e tal. Um falava que estava muito bem, bonito tecnicamente, mas que ela precisaria ir a um *Bafon* lá em Paris, no submundo pra ver aquela atmosfera de Debussy, de conhecer um pouco (LAVIGNE).

O entendimento de que é preciso viver, emergir numa atmosfera interpretativa em que elementos visuais e experienciais são apontados como importantes para a construção de uma concatenação de ações musicais, corrobora a hipótese de que habilidades musicais, como a produção de certo resultado sonoro, é construída de maneira transmodal, ou seja, transpassa diferentes modos de cognição e de mundos de sentido. O exemplo da pintura impressionista, desprovida de contornos nítidos, apenas manchas e cores e a evocação da atmosfera parisiense

oitocentista emerge de um mesmo entendimento que permeia narrativas pedagógico-musicais: a interpretação é construída transmodalmente, num processo que agrega e depende de elementos não apenas musicais.

Como sugerem teorias incorporadas da experiência musical, ouvir sons e dar sentido a eles como música é uma abstração de relações estabelecidas primeiramente de nossa ação corporal no mundo e pela vivência de experiências com o concreto e o material, como subir e descer, sofrer a restrição causada por objetos físicos ou o simples ato de caminhar, que configura uma trajetória. Se o próprio ato de objetivar sons como música emerge da experiência humana de movimento e de seus desdobramentos, não existe música constituída de elementos que sejam apenas musicais – ou mesmo aquilo que denominamos música é uma abstração, como qualquer outra, inelutavelmente metafórica. Além de ser oriunda de sentidos construídos pela corporeidade em ação e na relação com o ambiente, a música é criada e executada em um contexto cultural, uma “atmosfera” que nos permite estabelecer paralelos entre sentido musical e ambiência cultural. Ao querer que o resultado soe como uma pintura impressionista, Bosisio quer induzir por meio de uma imagem de experiência visual certa sonoridade. Ao mesmo tempo em que sugere imagens como “uma pintura impressionista, onde eu vejo um borrão e mal identifico o que está por trás dele”, ele constrói uma narrativa gestual calcada em conceitos violinísticos: sem vibrato, pouca pressão no arco, pouca velocidade, mesmo ponto de contato. E assim oferece parâmetros objetivos e diretivos ao estudante. Ao oferecer uma narrativa pedagógica que visa intervir sobre a ação interpretativa do estudante, comunica sentidos que foram construídos primeiramente em sua relação com a música, ou seja, comunica sentidos, imagens e narrativas gestuais que foram construídos anteriormente para si mesmo. Ao comunicar ao outro, ele expõe seu próprio entendimento e os caminhos pelos quais cria suas ações musicais.

8.2.2. Linguagem intelectual

Essa linguagem, [intelectual] deveria a princípio abordar como Flesch e Galamian abordam. São violinistas que falam de uma maneira intelectual, de uma maneira que é trazida também da dedução, do pensamento, mas ainda com palavras violinísticas. Em segundo lugar deveria se ter um subsídio da própria ciência. (...) Então eu também faço essa abordagem, ou seja, uma abordagem anato-fisiológica com dados da ciência médica, sobretudo anatomia e fisiologia, mas também de outras fontes de saber alternativas como método de Alexander, Yoga, Pilates etc. (BOSÍSIO)

Anteriormente, abordamos o emprego de recursos imaginativos e metafóricos em narrativas pedagógicas, o que Bosisio classifica como “linguagem do corpo”. Nessa seção discutiremos brevemente outra forma de estratégia narrativa adotada por ele, a qual nomeia de “linguagem intelectual”. A linguagem intelectual ou abordagem anato-fisiológica busca dizer dos

comportamentos físicos que participam do gesto, e esse tipo de conhecimento também contribui para o entendimento sobre a ação e, conseqüentemente, sobre sua realização.

O sistema de pega do arco da mão esquerda, como tudo na vida é um sistema de alavancagem. Então na mão esquerda você tem da mesma forma pressão, resistência e apoio. O apoio vai estar dividido entre o polegar e a base do indicador, a resistência é a própria corda e a pressão é o ato de flexão do dedo sobre as cordas, com a musculatura flexora, mas não unicamente, porque a extensora também age de alguma forma graduando a pressão necessária ali. (...) Tem que haver presença do polegar e da base do indicador, na verdade são dois apoios e sem o apoio você vai ter que aumentar a sua pressão sobre as cordas e se você aumentar a pressão você vai estar fisiologicamente cometendo um erro, já que para deprimir uma corda do violino ou da viola, precisa-se normalmente muito menos pressão do que a gente pensa e geralmente essa pressão aumenta indevidamente quando o apoio não está resolvido, o apoio da alavanca (BOSÍSIO).

Apoio e equilíbrio são dois esquemas importantes na construção de narrativas gestuais, ou seja, são esquemas que participam da construção de sentidos incorporados e que permitem a deliberação sobre a ação. Quando o apoio e o equilíbrio, seja do arco, seja da mão esquerda, não estão resolvidos, isso compromete a liberdade de movimentos e o desenvolvimento da sonoridade e da expressão, além de causar tensões desnecessárias que podem prejudicar a saúde do músico. A elaboração de narrativas gestuais, sejam elas permeadas de recursos imaginativos e metafóricos, sejam mais objetivas e centradas em aspectos fisiológicos e descritivos sobre os movimentos, visam conferir sentidos às ações e, com isso, auxiliar o executante a encontrar em seu próprio corpo a adequada relação de equilíbrio, apoio e distribuição de forças que participam do movimento.

8.2.2.1. Imaginação na linguagem intelectual: ampliando horizontes

Então isso eu acho melhor do que apenas citar o Galamian que trata do duplo apoio. Uma vez que o princípio da alavanca todos nós de alguma forma já aprendemos no colégio e entendemos melhor. E no arco também tem a alavancagem dupla, quando você faz a pronação do antebraço, efetivamente a ação da pressão se dá sobretudo sobre o dedo indicador a resistência são as cordas e pra estabilizar de novo mais um apoio que é a resistência do polegar. Se você chegar ao talão e supina ou vai na direção da supinação, evidentemente a pressão passa a ser exercida pelo dedo mindinho um pouco apoiado pelo dedo anular e a resistência ainda é distribuída pelo polegar e a própria corda e o peso da baqueta do arco até a ponta. Dentro do princípio da alavanca você se encontra, isso é um exemplo. (...) É uma verbalização intelectual muito importante, mas que eu jamais deveria fazer para uma criança. Eu posso falar em balança, em colocar um peso na balança do açougue, do supermercado, posso vir com metáforas, para explicar uma alavanca, posso e devo (BOSÍSIO).

Uma abordagem mais teórica, mesmo sendo pobre na indução de sensações, também possibilita o sujeito a ampliar os horizontes de suas experiências vividas em primeira mão, pois mesmo o emprego de uma linguagem intelectual, centrada em aspectos objetivos e descritivos do movimento não é desincorporada nem prescinde da imaginação. Para tratar do duplo apoio na estabilização do arco, que deve emergir não apenas como um entendimento conceitual sobre a ação,

mas também como sensação de equilíbrio que mantém o arco estabilizado, Bosísio mesmo empregando uma linguagem intelectual e descritiva sobre a ação, com conceitos anatômicos como supinação e pronação, recorre ao que chama de *princípio da alavanca* para explicar um aspecto da técnica de arco. Como ele mesmo declara, trata-se de um princípio que aprendemos em outros contextos: em movimentos cotidianos, como girar uma maçaneta, ou conceitualmente em aulas de física. Acreditamos que esses dois tipos de conhecimento, um prático e outro teórico-conceitual – ambos “incorporados” –, participam dos processos de construção de sentidos que permitem ao sujeito entender corporalmente gestos complexos que participam da condução do arco e que envolvem apoio, manutenção do apoio em movimento e equilíbrio.

8.2.2.2. Limites da linguagem

Porque aqui o trapézio, porque o escaleno, o occipital... isso não adianta nada, isso não traz sensação nenhuma, tem que ser imagem e sensação, imagem e sensação. Então levo uma bolinha de borracha pra ele apertar, pra ele sentir que ele tem que aqui [coloca a mão na mandíbula] a sensação de como fosse uma bolinha mole, isso tem muito mais eficácia do que qualquer outra extensiva explicação (BOSÍSIO).

São coisas que você não pode explicar assim com palavras, as palavras têm um limite. (...) Você pode racionalizar até um determinado ponto (LAVIGNE).

Ainda na Europa eu entrei em contato com a obra do doutor Otto Szende, o conheci pessoalmente, a fisiologia no toque do violino, onde a coisa, sob o ponto de vista científico, me parecia muito clara e fenomenalmente bem escrita, mas eu sempre tinha a ideia de que faltava alguma coisa (BOSÍSIO).

Ao tentar entender os processos subjetivos e intersubjetivos referentes à comunicação de conhecimentos em performance musical, abrimos caminho para compreender como objetivamos o conhecimento prático, que mesmo referente à realização de ações concretas, não prescinde de elaborações conceituais, sobretudo em seus processos de ensino-aprendizagem. A objetivação de conhecimentos em performance não é apenas regida por princípios racionais, o que se mostra em uma linguagem mais descritiva, objetiva e científica sobre a ação. Como discutido, outras formas de entendimento, que acarretam uma linguagem permeada de recursos imaginativos e metafóricos, funciona como potencial indutora de sensações relacionadas a uma boa organização gestual na performance.

Ambos os professores falaram sobre os limites da linguagem nos processos de ensino-aprendizagem da performance, o que exige a elaboração de uma linguagem mais específica nesse processo, uma linguagem que dialogue com a experiência incorporada dos sujeitos. Mesmo sendo um recurso pedagógico importante, as narrativas construídas sobre uma linguagem mais anatômica, racional e científica acerca do movimento tem um limite; elas não são tão profícuas enquanto indutoras da ação e das sensações que emergem da ação. Como observa Bosísio, a linguagem mais

puramente intelectual não traz sensação nenhuma, mas consideramos que é capaz de intervir sobre a ação, conforme a capacidade de abstração do aluno.

Nesse capítulo procuramos expor, por meio da análise e categorização das estratégias e discursos pedagógicos, a forma como os professores entrevistados objetivam o conhecimento, sobretudo incorporado, nos processos de ensino-aprendizagem da performance musical. Observamos que ambos professores têm a preocupação em desenvolver uma linguagem que permita a comunicação de um tipo de conhecimento prático, que é construído pelo corpo em ação. Essa linguagem, como apresentado, explora sobretudo procedimentos imagéticos e metafóricos a fim de objetivar o conhecimento gestual na performance musical, corroborando nossa hipótese central de que os recursos imagéticos, imaginativos e metafóricos tem um papel central tanto na objetivação do conhecimento incorporado quanto em seus processos de comunicação em situações de ensino-aprendizagem. Procuramos apontar as principais estratégias narrativas de objetivação do conhecimento gestual no discurso dos professores, tais como a imaginação de trajetórias, de distâncias e do apoio e o emprego de imagens que visam sugerir sensações ao estudante com o objetivo de intervir em sua elaboração gestual. Tais imagens, ao funcionar como domínio fonte para a objetivação do gesto na performance, são por nós entendidas como um recurso metafórico que visam intervir na percepção do próprio corpo, na emergência da sensação do gesto na produção sonora, no resultado sonoro assim como na interpretação. No próximo capítulo comentaremos, à luz do quadro teórico exposto nos capítulos 1, 2 e 3, tais estratégias narrativas de objetivação do gesto.

Capítulo 7: Como pensamos em performance musical?

De acordo com o que foi apreendido nos capítulos anteriores e com base nas análises realizadas nos capítulos 5 e 6, discutiremos os principais elementos que emergiram das narrativas pedagógicas – sobretudo metáforas e dicotomias epistemológicas agenciadoras de discursos e práticas pedagógicas.

Nosso argumento central é que o emprego de metáforas cinestésicas e a imaginação de trajetórias, por serem capazes de induzir forças motivacionais e direcionais que atuam no movimento conferindo-lhe qualidades como amplitude, fluidez, restrição e tantos outros aspectos dinâmicos, são fundamentais para os processos de construção de sentidos na experiência gestual da performance e para sua comunicação em processos de ensino-aprendizagem. O jogo, conforme discutido no capítulo 1, é um conceito, que permite compreender a experiência estética como inerentemente dialógica e dinâmica, produto do encontro entre sujeito e objeto. Por sua dialogicidade, Gadamer (2012) considera o jogo um modelo para o próprio ato do entendimento. A ontologia do entendimento proposta pelo autor é trazida ao debate das ciências cognitivas incorporadas (VARELA, 1991; 2000; MATURANA, 2014), formando o solo epistemológico dessa nova vertente da teoria da cognição humana. Jogo é também por nós entendido como uma categoria de ação que estabelece um campo de atuação que se configura pela interatividade e pela flexibilidade interpretativa, características fundamentais para o desenvolvimento de inferências metafóricas e para a comunicação.

Por fim, levando-se em consideração os pressupostos teóricos que norteiam a presente pesquisa – quais sejam o reconhecimento de universais cognitivos de base incorporada, o entendimento de que criamos uma realidade compartilhada a partir do estabelecimento de sentidos e que o tratamento dos processos a partir dos quais coerimos podem ser entendidos a partir de modelos cognitivos, *frames* que são desvelados pela emergência de metáforas norteadoras de discursos. Entendemos que jogo pode ser tomado como *frame* para refletirmos sobre a experiência da performance sob o ponto de vista de sua produção. Usamos aqui o termo *frame*, comum em trabalhos de semântica cognitiva e discutido no capítulo 2, para designar a ideia de modelo cognitivo, estruturas de organização de conhecimentos acerca do mundo, que enquadram nossas relações – com objetos, eventos, ações, pessoas – assim como nossas expectativas frente a elas.

1. Metáforas condensadoras de sentidos na realização musical: objeto ou movimento?

Muito vem sendo discutido sobre como as metáforas participam, enquanto condensadoras e agenciadoras, das construções de sentidos sob o ponto de vista da recepção musical (ZBIKOWSKI, 2002; JOHNSON; LARSON, 2003; BUTTERFIELD, 2002; NOGUEIRA, 2014). No entanto, pouco se discute sobre como as metáforas participam, enquanto agenciadoras, de construção de sentidos na performance musical e em seus processos de ensino-aprendizagem. Consideramos que a elucidação dos processos de construção de sentidos em música, sob a perspectiva de sua produção, não pode desconsiderar os sentidos que são tradicionalmente atribuídos ao corpo e às dicotomias epistemológicas que balizam nosso entendimento. Como discutido em outras seções da tese, no pensamento ocidental o entendimento de corpo é balizado pela cisão corpo/mente. Metáforas como O CORPO É RECIPIENTE e O CORPO É O INVÓLUCRO DO EU, balizam sentidos que atribuímos ao corpo e a seu papel em atividades comunicativas e expressivas. Da dicotomia corpo/mente emerge o entendimento de que o corpo é um instrumento que realiza a mediação entre as intenções – entendidas basicamente como processos mentais, desincorporados e de ordem metafísica – e as ações – enquanto processos corporais, ações de um corpo que encontra-se subordinado à mente –, dando assim origem ao que conceituamos como a dicotomia ação/intenção. Das narrativas pedagógicas analisadas nos capítulos anteriores, emergiram algumas metáforas condensadoras e dicotomias epistemológicas que parecem balizar entendimentos sobre a atividade da performance e consequentemente sobre seus processos de ensino-aprendizagem. As metáforas que parecem agenciar os sentidos de corpo e a relação corpo/instrumento são O CORPO É UM RECIPIENTE e GESTOS SÃO OBJETOS, ambas ancoradas nas dicotomias epistemológicas corpo/mente e sujeito/objeto.

Nos discursos sobre o fazer musical e seu ensino, o entendimento de que movimentos corporais são como objetos e que tanto o corpo quanto o instrumento musical são mediadores da expressão balizam discursos, e inferimos que por delimitarem a própria forma como entendemos o papel do corpo na realização expressiva são balizadoras também de práticas. A técnica, enquanto realização de gestos deliberados, é entendida como um objeto concreto. Sendo assim *acumulamos* técnica, *adquirimos* um *cabedal*, um *reservatório* técnico e se não a praticamos, nos esvaziamos dele. Uma evidência disso é que a técnica é entendida como algo que se constrói, algo que se mantém ou ainda que se perde, que deve ser acumulada o que, por sua vez, também dá origem a discursos abusivos de professores de instrumento. A técnica como algo que se porta e que se

acumula dá origem ao entendimento de que o aluno deve adquirir certa quantidade de técnica para começar a fazer música, conforme exposto no capítulo 6.

Técnicas, no âmbito da performance musical, são ações intencionalmente construídas e ensaiadas que possibilitam a execução de um instrumento musical, são gestos deliberados. Num sentido prototípico objetos são entidades físicas materiais com as quais interagimos corporalmente e que se encontram fora dos limites de nosso corpo. Na projeção metafórica GESTOS SÃO OBJETOS, o domínio alvo é a realização de uma ação ou de uma cadeia de gestos, e o domínio fonte é a interação com coisas que estão fora de nossas fronteiras corporais. Como exposto no capítulo 2, uma projeção metafórica estabelece-se a partir de um cruzamento entre dois domínios: o domínio fonte e o domínio alvo. Características presentes no domínio fonte, mais concreto ou conhecido pelo sujeito, são selecionados e projetados para a compreensão do domínio alvo, mais abstrato ou desconhecido. Sendo assim, a criação e a compreensão de metáforas requerem e resultam em uma operação cognitiva de grande significância e ela não necessariamente se estabelece a partir de uma similaridade *a priori* entre alvo e fonte. Por sua vez, a metáfora cria cognitivamente similaridades (VEREZA, 2012).

Voltando ao ponto, em nossas interações discursivas cotidianas tratamos a realização de gestos, sejam eles ou não a manipulação de um objeto – um arco, uma baqueta, um pincel – como se estivéssemos lidando com eventos exteriores à nossa corporeidade. O entendimento de que sujeito e objeto do conhecimento são entidades distintas, na qual um sujeito apreende um objeto – dicotomia criticada no capítulo 1 por meio do conceito de jogo – faz com que lidemos com qualquer forma de alteridade (tudo aquilo que não temos familiaridade ou que não conhecemos) como algo que nos é exterior, mesmo em se tratando de uma ação realizada por nós mesmos como um gesto. Conforme apresentado, sobretudo, nos capítulos 2 e 3, o paradigma teórico e as evidências empíricas da semântica cognitiva e da cognição incorporada desafiam entendimentos instituídos e legitimados como a única forma de conceber o conhecimento humano, ampliando inclusive a noção do que é o conhecimento. Pensar corpo e mente como separados acarreta no entendimento de que ação e intenção são hierarquicamente relacionadas. No entanto, tal entendimento não resume a única forma de experiência humana com o movimento. Consideramos que conhecer outras possibilidades de experiência de construção gestual pode ser auspicioso para a formação do músico de performance e para a reflexão sobre os processos formativos nessa área.

O estudo de Sheets-Johnstone (2011) sobre a dança improvisada fornece subsídios para discutirmos as dicotomias que possibilitam o entendimento de que ações são como objetos, assim como a dicotomia entre intenção e ação, que é enraizada numa separação entre corpo e mente e

entre sujeito e objeto. Conforme argumenta Sheet-Johnstone (2011), na dança improvisada a criação de gestos não é um meio, mas um fim em si mesmo e não obedece a parâmetros pré-definidos, o que consequentemente livra essa atividade de conceitos como acerto ou erro. Para a autora, a dança é experienciada como um estado de presença, um fluxo contínuo de movimento que se configura pela inseparabilidade entre fazer e pensar, entre ação e intenção. Nessa experiência, o pensamento não é transcrito em movimento, mas “pensamos em movimento” (*thinking in movement*). O movimento é experienciado não como um objeto, mas vivido como um instante em um processo dinâmico: “uma experiência em que as qualidades dinâmicas do movimento se combinam para formar um acontecimento em curso”⁸⁹ (SHEETS-JOHNSTONE, 2011, p.425). Mais do que pensar nas consequências de uma ação, pensar em movimento é experimentar as qualidades presentes na ação. Uma qualidade de atuação em que ação e intenção tem uma relação de interdependência e não de subordinação acarreta no entendimento de que os movimentos não são apenas veículos ou o meio pelo qual os pensamentos de um agente – um bailarino, um instrumentista, um desportista – são convertidos em ações, mas “os movimentos constituem os próprios pensamentos”⁹⁰ (SHEETS-JOHNSTONE, 2011, p.427). O movimento é em si produtor de sentidos, sendo a experiência humana arcaica de produção de entendimentos. O movimento corporal é o elo que nos une ao mundo e aos outros, configurando a forma proeminente humana de conhecer, de expressar e de estar no mundo, não sendo tão somente um instrumento ou um meio para um fim. Negar o papel expressivo e cognitivo do corpo em movimento é perpetuar uma metafísica que está em desacordo com a experiência, não apenas com o tipo particular de experiência estética presente na dança improvisada, mas com uma forma fundamental de experiência humana que é a de se mover com intenção e expressividade.

Se pensar é um processo entendido como “dentro” da cabeça de alguém, separado da atuação corporal e coexistindo de maneira apenas subordinante e unilateral, então o pensamento para a ação tem que ser necessariamente transcrito corporalmente em movimentos que o expresse, configurando uma dicotomia epistemológica intransponível entre ação e intenção. Por sua vez, como argumenta Sheets-Johnstone (2011), da mesma forma que pensamos por palavras e não podemos separar esses pensamentos de sua expressão verbal, também pensamos por movimentos e esses são inseparáveis de sua expressão cinética, de um *logos* cinético corporal (SHEETS-JOHNSTONE, 2011). Consideramos que o conceito de narrativa gestual, apresentado no capítulo 3, coaduna com a perspectiva trazida por Sheets-Johnstone (2011) sobre o movimento e com o desenvolvimento de um *logos* cinético-corporal, ou seja, um discurso corporal dinâmico que está

89 an experience in which the qualitative dynamics of movement combine to form an ongoing kinetic happening.

90 movement constitutes the thoughts themselves.

imbricado com a capacidade que temos de nos mover com fluidez e intencionalidade. Sendo assim, construir narrativas gestuais é pensar em movimento. Uma narrativa subjetiva, imagética e incorporada pode, até certa medida, ser comunicada verbalmente a outros, o que é especialmente interessante para processos de ensino-aprendizagem de ações. Ampliar o entendimento sobre a relação entre ação e intenção é fundamental para refletirmos sobre a experiência da performance musical e consideramos que essa perspectiva não deve ser desconsiderada nas pesquisas na área da performance. Esta deve, por sua vez, integrar a forma como refletimos sobre seus processos de ensino-aprendizagem que envolvem necessariamente a elaboração de ações que têm o corpo como agente cognitivo e expressivo e a comunicação sobre essas ações.

2. A comunicação com o corpo: construindo pontes entre intenção e ação

Conscientes de que não é possível menosprezar o papel do corpo nos processos formativos em performance musical, pois nessa atividade o corpo é um agente na construção e na comunicação de sentidos, consideramos pertinente que o professor de instrumento tenha em vista, em suas estratégias pedagógicas, o desenvolvimento de um tipo de linguagem que tenha como objetivo comunicar a experiência concreta e incorporada da realização musical, além de aguçar em seus estudantes o interesse pela construção do próprio gesto.

A *mímeses*, tanto gestual quanto sonora, é um importante recurso nos processos de ensino-aprendizagem da performance. Por causa do sistema de neurônios-espelho, uma ação imaginada e percebida é capaz de ativar a mesma rede neural envolvida na realização concreta da ação (HOSTETTER; ET AL, 2008). Sendo assim, a *mímeses* oferece parte do caminho da aprendizagem dos gestos. Mesmo este sendo um recurso rico e bastante empregado nos processos de ensino-aprendizagem que envolvem ações corporais, consideramos que a comunicação verbal também é outro importante recurso nesse processo. Pela comunicação podemos partilhar nossa própria experiência de como sentimos determinado gesto, sua vitalidade, suas qualidades vetoriais – o que comunicamos basicamente pelo emprego de recursos imaginativos e metafóricos –, possibilitando ao outro imaginar como seria esta ação em seu próprio corpo. Defendemos que o corpo entende melhor pelo emprego de “certa linguagem”; e quando dizemos “linguagem” referimo-nos à sua expressão linguística. Assim além de estratégias de desmembramento e de desconstrução de trechos musicais e de gestos com a finalidade de identificar a origem e as causas de falhas no som e a *mímeses* gestual e sonora, consideramos que a expressão verbal, ou aquilo que conceituamos como *estratégias narrativas*, são relevantes para as trocas intersubjetivas que acontecem nos processos de ensino-aprendizagem musicais.

As construções de sentidos que agenciam ações musicais acontecem em um nível subjetivo, são construções imagéticas multimodais que acompanham e motivam a realização de gestos e podem, em certa medida, ser expressas verbalmente. A comunicação da experiência sonoro-gestual⁹¹ e das construções imagéticas que as coordenam é importante, tanto nos processos de ensino-aprendizagem quanto na elaboração de ação conjunta (como num ensaio, por exemplo).

Diferentes construções imaginativas são mobilizadas na execução musical. Há uma colaboração entre imaginação visual, auditiva, cinestésica, que funciona de forma interdependente na execução musical. O uso recorrente que fazemos de esquemas de imagem (JOHNSON, 1987), dispositivos imagéticos que estruturam tanto o sentido musical como sua realização, organizam a prática musical e são essenciais para o desenvolvimento de ações musicais – como para quaisquer outras formas de ação. As imagens empregadas na performance são extremamente integradas e interdependentes e acontecem de forma concomitante, uma dando suporte a outra e revelando que a execução instrumental mobiliza uma variada gama de experiências não diretamente relacionadas ao ato da performance musical.

A imaginação é uma faculdade que organiza nossa cognição. Ela é multimodal, ou seja, pode ser cinestésica, visual, auditiva. As construções imagéticas estabelecem marcadores para a ação, participando da construção de narrativas gestuais, processo de elaboração de sentidos incorporados na construção de ações deliberadas, o que contribui para sua regulação, deliberação, planejamento, expressão e fluidez. A imaginação ancora-se na realidade fenomênica e é criativa na medida em que, pela faculdade imaginativa, recombina e recontextualiza experiências vividas. A imaginação está relacionada à nossa percepção, pois perceber uma ação é simulá-la mentalmente. Sendo assim, perceber e entender implica uma ação imaginada. Imaginação e realidade – esta última entendida como a experiência concreta vivida diretamente pelos sujeitos – são entidades interligadas na cognição humana. Conforme apresentado no capítulo 2, podemos distinguir pelo menos quatro formas em que imaginação e realidade estão imbricadas: (a) o ato imaginativo é uma composição de elementos trazidos da realidade fenomênica, (b) a imaginação cria realidade, (c) a imaginação matiza a realidade, e (d) o produto da imaginação não encontra correspondente na realidade. Entendemos que esses laços entre experiência vivida e construções imaginativas relacionam-se basicamente das seguintes formas com a performance musical e seu ensino:

1. O acúmulo de experiências variadas, não apenas as relacionadas diretamente ao fazer musical, funciona como um propulsor para atividade criativa, corroborando a hipótese de que o processo criativo na performance atravessa diferentes modalidades cognitivas e mundos de sentidos.

91 Por esse termo entendemos a experiência gestual que produz um resultado sonoro

Conforme discutido no capítulo 6, ambos os professores entrevistados declaram a importância da integração de conhecimentos musicais e extramusicais e do emprego de recursos multimodais na construção de conhecimentos em performance musical. A formação do músico de performance deve assim ampliar-se de maneira a contemplar ou, pelo menos, ter em vista, o papel da multimodalidade na construção de conhecimentos em música.

2. A comunicação do professor tem um papel potencial de ampliar as fronteiras das experiências dos alunos. Considerando-se que os conhecimentos em performance musical são multimodais e que a metáfora tem como característica ser transmodal – faz o trânsito entre domínios de experiência diversos –, é uma potencial comunicadora da experiência corporal e emocional. O emprego de metáforas e de recursos imaginativos amplia as fronteiras do vivido em “primeira mão”, possibilitando ao aprendiz entrar em contato com as experiências que não viveu diretamente. Como a imaginação é matizadora da realidade, é importante na criação de ações deliberadas pelo emprego de imagens e metáforas. Estas induzem sensações que podem auxiliar na criação de ações musicais num processo de mapeamento de esquemas comuns a diferentes ações.

2.1. Mapeando padrões de experiência: o papel dos esquemas de imagem na construção de narrativas gestuais

Conforme apresentado no capítulo 2, “esquemas de imagem” (JOHNSON, 1987) são estruturas pré-conceituais de entendimento que estabelecem sentidos incorporados como trajetória, equilíbrio, contenção, dentre tantos outros. Pela imaginação, esses esquemas podem ser recontextualizados e projetados na compreensão de situações mais abstratas – como as que envolvem a formulação de conceitos – e também em situações menos materiais – como na experiência auditiva e musical –, participando de praticamente todos os nossos atos de construção de entendimentos. Isto se dá porque os sentidos que construímos como forma de nos orientar diante da realidade são produtos do mapeamento entre diferentes domínios de experiência.

Além de participar da construção de coerências em campos abstratos e imateriais, os esquemas de imagem também participam dos processos de construção de sentidos que viabilizam a deliberação da ação. A realização de gestos complexos precisa da construção de sentidos incorporados como equilíbrio, força, movimento, trajetória, apoio, que ancorem sua elaboração. Pelos esquemas de imagem, damos sentido a experiências concretas de forma a ordená-las e conectá-las, estabelecendo padrões de interação que são “mapeados” e estabelecem relações entre domínios de experiência gestuais diversos, assim oferecendo uma rede de sentidos que ancora a construção de gestos deliberados. Por exemplo, pela abstração de um mesmo esquema –

contrapressão – podemos relacionar os padrões de forças envolvidas em empurrar uma bola para baixo da água e o manuseio do arco, metáfora empregada por Lavigne para dizer do jogo de forças envolvidas no gesto do arco, exemplo apresentado no capítulo 6.

Todo esquema de imagem apresenta uma estrutura gestáltica, “um todo organizado e unificado que manifesta uma repetição de padrão ou estrutura dentro de nossa experiência e compreensão”⁹² (JOHNSON, 1987, p.44). Como *gestalts* experienciais os esquemas apresentam uma estrutura que conecta diferentes aspectos de nossa experiência tanto concreta quanto abstrata. Na medida em que operam em nossos movimentos corporais, participam da construção de coerências em campos concretos de atuação como em nossos atos perceptivos e em nossa consciência orientacional. Acreditamos que a aprendizagem de gestos acontece, em grande medida, por meio desses esquemas que objetivam ações em padrões passíveis de serem repetidos e mapeados em diferentes contextos. O objetivo principal de ações pedagógicas é constituir caminhos para o conhecimento e o fazem por meio de objetivações, criando sentidos e estabelecendo relações de coerências. Por isso passaremos a discutir alguns desses esquemas que atuam no estabelecimento de narrativas gestuais, processos de construção de sentidos presentes na construção de gestos deliberados.

A primeira experiência humana a agenciar nossos processos de construção de sentidos é a contenção, que estabelece limites e diferenciações: a experiência de um *dentro* e um *fora* do corpo (JOHNSON, 1987). A partir do entendimento que emerge desse processo de diferenciação, experienciamos a interação com forças variadas que atuam sobre nosso corpo, dentro do nosso corpo e os eventos a elas relacionados como movimento, direcionalidade, intensidade e causação. Somos agentes e sujeitos a forças diversas que atuam tanto dentro quanto fora de nós. Nossas realizações cotidianas apresentam padrões típicos de interação a partir de um conjunto de características que se fazem presentes nos sentidos de *força* (JOHNSON, 1987). Na experiência gestual da performance, somos tanto sujeitos quanto agentes de forças variadas e, por isso, consideramos pertinente discutir os sentidos de força na formação do instrumentista para que possamos criar um repertório conceitual capaz de dizer sobre a experiência gestual na performance. Não significa dizer que devemos fazer força, no sentido de esforço para tocar, pelo contrário. O relaxamento presente no momento da realização de qualquer ação não é o abandono do corpo, mas um equilíbrio de forças dinâmicas que o mantém sustentado e em movimento, e a fluidez e a descontração dos gestos dependem do entendimento da atuação dessas forças, suas qualidades e características.

92 an organized, unified whole within our experience and understanding that manifests a repeatable pattern or structure.

Segundo Johnson (1897) forças são sempre experienciadas pela interação – com objetos, pela atuação do corpo no ambiente, o que o faz sujeito a força da gravidade, por exemplo – e envolvem necessariamente uma sequência de causalidade. O agente de causação pode ser um objeto, uma pessoa ou um evento. Apresentam uma qualidade vetorial, o que implica em certa direcionalidade. A experiência sentida de força envolve o movimento – ou movimento em potencial – no espaço em alguma direção ou direções. Enquanto vetor, a força trilha um caminho e em casos menos prototípicos, como explosões, esse caminho não é único, mas ocorre em uma variedade de trajetórias e direções. Possuem uma origem e, como são direcionais, apresentam também alvos. Por fim, forças variam também em níveis de intensidade. Nossa experiência com a atuação de forças, seja como agentes, seja como sujeitos a elas, congrega necessariamente interação, direcionalidade, sentido (ascendente, descendente, etc.), causalidade, espacialidade, trajetória, intensidade e movimento. Esses desdobramentos do sentido de força podem ser pensados como parâmetros para a criação de ações deliberadas e participar da elaboração de narrativas gestuais.

Além do sentido de força, o sentido de equilíbrio é também pervasivo na criação de coerências a partir de nossa experiência incorporada e, conseqüentemente, para a construção de narrativas gestuais. A manutenção do equilíbrio é uma atividade que experimentamos e aprendemos com o corpo. Tornamo-nos conscientes do equilíbrio em sua ausência, quando temos que nos reorganizar corporalmente com o objetivo de reestabelecer a redistribuição de forças e de peso relativos à manutenção de um eixo dinâmico e imaginário. Aprendemos a manter o equilíbrio pela experiência de recuperar o equilíbrio – talvez a experiência mais dinâmica do ser humano –, e essa experiência se torna mais complexa à medida que ingressam novos elementos, como a manipulação de um objeto, por exemplo. O esquema de equilíbrio apresentado por Johnson (1987) subentende a existência de um eixo a partir do qual forças são distribuídas de forma a poderem balancear-se umas às outras, o que envolve uma simétrica e proporcional distribuição de vetores em volta de um eixo imaginário, num arranjo simétrico de forças sobre um ponto. Na manipulação do arco, por exemplo, esse arranjo é desafiado pelo movimento, ou seja, a manutenção do equilíbrio em movimento é um importante fator a ser desenvolvido na gestualidade do arco.

Esquemas de imagem formam padrões de interação com forças e, conseqüentemente, participam de processos de construção de sentidos que organizam a ação deliberada. Isto porque suas estruturas são simples e suficientemente distintas, de modo a conferir ordenação a nossas percepções, entendimentos e ações. Desse modo, os esquemas não são apenas estruturas a partir das quais o sentido emerge, mas são elas mesmas estruturas de sentido que participam da construção de narrativas gestuais. Johnson (1987) identifica alguns esquemas de imagem de força e de relações de

força que apresentaremos a seguir por consideramos que tais esquemas participam na construção do gesto e da elaboração de narrativas gestuais na performance do violino e da viola:

1) Impulsão: a experiência de ser movido pela atuação de forças externas. A força atuante tem uma origem, uma intensidade, um caminho e uma direção. Reconhecer a origem de uma força na própria ação é um processo mental que tem origem na ativação do esquema de impulsão. O reconhecimento de que a origem do movimento do arco é na região das costas do instrumentista, por exemplo, relaciona-se à ativação do esquema de impulsão presente na realização de qualquer ação, ou mesmo em sua correlação com a percepção da origem de uma ação.

2) Bloqueio: uma característica de nossa interação com forças é o sentido de bloqueio ou obstáculo que resiste à nossa atuação. Dificuldades presentes nos movimentos na performance podem ser experienciadas pelo esquema de bloqueio.

3) Contraforça: é o encontro de forças contrárias em direção, que podem ou não se anular. Esse esquema se faz presente, por exemplo, (1) no equilíbrio de todo sistema que inclui o membro superior direito, o arco e o instrumento, assim como (2) na manutenção do equilíbrio do instrumento pela mão esquerda, que deve dinamicamente se contrapor à pressão exercida pelo arco.

4) Desvio: é uma variação do esquema anterior. Nesse caso um vetor de força é desviado como resultado da interação com uma ou mais forças vetoriais. Esse esquema pode ser utilizado, por exemplo, para corrigir o movimento do arco. O arco deve passar num ângulo de 90 graus com a corda. Quando isso não acontece e um gesto desfuncional está introjetado na ação do aluno, o professor pode sugerir a atuação de uma força externa contrária que desvie o arco para seu eixo correto, uma estratégia que Flesch classificaria como um “exagero benéfico”⁹³.

5) Desobstrução: é a remoção de um impedimento pela atuação de uma força. A fluidez do movimento do arco pode ser pensada a partir do esquema de desobstrução. A imagem da bola sendo empurrada para baixo da água como narrativa gestual metafórica congrega também esse sentido.

2.2. Narrativas gestuais: uma tipologia

Quando cunhamos o conceito de narrativa gestual apresentado no capítulo 3, nosso objetivo era ter um conceito que pudesse dizer sobre processos de construção de sentidos incorporados que participam da elaboração de ações deliberadas na performance musical. Com este termo, entendemos tanto os recursos imaginativos que permitem reconhecer as qualidades vetoriais presentes nos movimentos, como imaginar que o arco faz parte de uma grande curva ou mesmo imaginar-se suspenso no teto para que o instrumentista se mantenha em postura ereta e relaxada.

93 Sobre “exageros benéficos”, ver capítulo 5 da presente tese.

Também empregamos metáforas conceituais, que podem ser originadas no entendimento de analogias com simples gestos cotidianos como abrir e fechar uma porta, chutar ou quicar uma bola, para suportar o entendimento de movimentos específicos presentes na performance de um instrumento musical, assim compartilhando esquemas entre diferentes ações cotidianas. Ao dar sentido aos gestos, essas narrativas participam da construção de sentidos incorporados. E entendemos que as narrativas gestuais podem basicamente ser descritivas, metafóricas, imaginativas e esquemáticas:

1) Narrativas gestuais descritivas envolvem um maior emprego da linguagem verbal, informações mais objetivas sobre o movimento, usando termos da anatomia e da topologia, ou ainda em se tratando de uma narrativa subjetiva, ou seja, para si mesmo, envolve o discurso interno que visa regular e dirigir a ação. A linguagem intelectual de que fala Bosisio e que discutimos no capítulo 6 é um exemplo de narrativa gestual desse tipo.

2) As narrativas gestuais metafóricas utilizam-se de metáforas para dar sentido aos movimentos, o que inclui também analogias com movimentos cotidianos.

3) As narrativas gestuais imaginativas empregam recursos como a imaginação de trajetórias que guiam o movimento e de vetores de força que atuam conferindo direção, intensidade e amplitude aos gestos.

4) As narrativas gestuais esquemáticas aproximam-se da classificação anterior, mas dificilmente são expressas em palavras. Ocorrem num nível subjetivo na forma de esquemas que podem, em certa medida, ser expressos em narrativas gestuais imagéticas e metafóricas.

2.3. “Vendo como”: a metáfora como comunicadora da experiência

Nos capítulos 5 e 6 e no início do presente capítulo apresentamos algumas metáforas que agenciam os processos de construção de sentidos, sobretudo em relação aos sentidos de corpo na performance musical, o que tem consequências epistemológicas para a compreensão das relações entre intenção e ação. Nessa seção discutiremos as metáforas enquanto comunicadoras de experiências incorporadas na realização musical. A metáfora conceitual é um dispositivo cognitivo que atua na construção de sentidos e seu emprego cria coparticipação na ação, elemento crucial para a partilha de conhecimentos e para as trocas intersubjetivas (GILL, 2015). Entendemos “construir sentidos” como organizar experiências em unidades coerentes, assim como categorizar e alocar acontecimentos e objetos novos em uma rede significativa. A utilização, mesmo que intuitiva, de procedimentos metafóricos no desenvolvimento e aprimoramento de gestos na performance musical é um dispositivo bastante comum entre musicistas, e por comunicarem sensações que dificilmente

seriam ditas de outra forma, a metáfora é um recurso pedagógico utilizado para transmitir as experiências que emergem na performance musical (VEZZÁ, 2018).

Um processo cognitivo é metafórico quando a dualidade presente na ativação de diferentes domínios de experiência é parte integrante do processo de construção de sentidos (MÜLLER, 2008). Tal processo é sempre construtivo e criativo. A metáfora é uma entidade que emerge da ativação cognitiva e seu emprego possibilita o cruzamento entre diferentes modalidades cognitivas e domínios de experiência diversos. Sob uma perspectiva neural, metáforas são produto da atividade cognitiva momentânea e são intrinsecamente relacionadas a um uso e a um contexto. A criação de metáforas e o estabelecimento da experiência da metaforicidade (MÜLLER, 2008) está intrinsecamente relacionada à capacidade humana de encontrar similaridades e de mapear experiências. A metaforicidade é um fenômeno que emerge do processo dinâmico de ativação cognitiva. Esse processo pode tanto ser induzido, como no emprego de metáforas pelo professor numa aula de instrumento, por exemplo, como pode ocorrer de forma intuitiva, quando intuitivamente fazemos o emprego de metáforas como forma de organizar uma ação. Reconhecer a metáfora como uma ativação cognitiva momentânea possibilita pensarmos que a metaforicidade é variável, ou seja, o processo de ativação que possibilita a construção de inferências metafóricas é seletivo e dependente da enciclopédia de experiências dos sujeitos. Isso significa dizer que a metaforicidade não necessariamente é ativada quando uma metáfora é empregada.

A metáfora, enquanto produto do estabelecimento da metaforicidade, emerge do processo que Wittgenstein chama de “ver como” (MÜLLER, 2008). O filósofo usa esse conceito para ilustrar o processo que tem lugar quando *a orientação de nossa percepção transforma um objeto em outro*. O exemplo dado por Wittgenstein é o de uma imagem que pode ser vista como um coelho ou como um pato (ver figura 1). A interpretação da imagem muda, dependendo da orientação da percepção. “Ver como” é notar semelhanças entre objetos distintos, o que nos possibilita vê-los de uma maneira diferente.

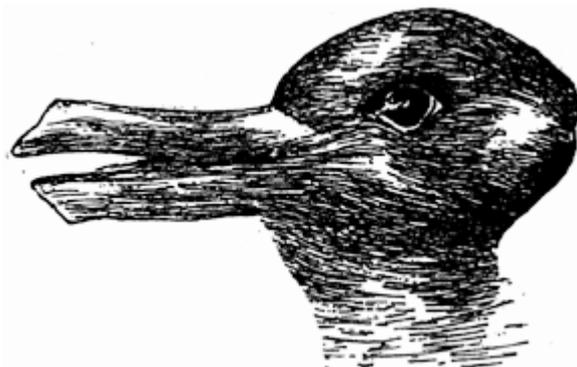


Figura 1: Pato Coelho

Mesmo que o objeto seja igual, nossa interpretação dele muda e, conseqüentemente, nossa percepção também. Em *Investigações Filosóficas*, Wittgenstein (1999) chama essa experiência de “notar um aspecto”. Quando notamos um aspecto, uma figura pode se alterar diante dos nossos olhos. A mudança de um aspecto na experiência expressa-se em uma nova percepção de um mesmo objeto, como no caso do coelho e do pato; ou de uma mesma ação, como no caso relatado na introdução da tese em que a professora e violista Bertha Volmer sente o arco *como se fosse* o martelo. Ao “notar um aspecto” da experiência – seja ela visual ou cinestésica – nossa percepção altera-se. Além de notar formas, peso ou qualidades vetoriais presentes no movimento, podemos também reconhecer uma organização que é resultado de uma busca por coerências frente ao encontro com o novo, como se, subitamente, resolvêssemos um enigma, o que emerge na sensação do *insight*.

“Ver como” é sempre um processo interpretativo e, portanto, a construção de um objeto significativo. “O processo de estabelecimento da metafóricidade envolve claramente um processo similar ao ver como, mas uma forma específica, uma forma que pode ser heurísticamente parafraseada em ‘ver uma coisa nos termos de outra’”⁹⁴ (MÜLLER, 2008, p.24). Ver como é uma forma específica de ver e de construir sentidos. Na construção de sentidos em música o conceito de “vendo como” de Wittgenstein é aplicado à percepção e à interpretação musical – ao entender que o sentido musical é construído por um processo interpretativo similar ao “ver como”, que Spitzer (2004) chama de “ouvir como” que apresentamos no capítulo 2.

2.3.1. Metáfora cinestésica: “sentir como”

Imagens são dispositivos mentais multimodais e dinâmicos que podem operar como indutores da ação e assim funcionar como metáforas cinestésicas o que nos possibilita sentir uma ação pelos termos de outra. A imagem de uma bola sendo empurrada para baixo da água, empregada para fazer referência ao gesto do arco, é metafórica, na medida em que possibilita o cruzamento entre diferentes domínios gestuais. Quando o instrumentista de cordas pensa o movimento do arco *como se* estivesse empurrando uma bola para dentro da água, ele está realizando uma inferência metafórica ao estruturar o domínio gestual do arco a partir de um outro movimento pertencente a um domínio de experiência diverso. Esse tipo de recurso, enquanto dispositivo que visa induzir determinada ação ou intervir na ação de alguém, é capaz de nos conectar mais diretamente com a vivacidade presente no gesto e com as sensações que emergem de sua realização, do que um

94 The process of establishing metaphoricity clearly involves a process akin to seeing-as, but a specific form of it, a form that will heuristically be paraphrased as “seeing one thing in terms of another”.

conteúdo apenas informacional sobre a ação, o que configura uma narrativa gestual mais descritiva. Na medida em que nos ajudam a objetivar ações e as sensações que emergem dessas mesmas ações, as metáforas cinestésicas são um importante recurso nos processos de ensino-aprendizagem na performance musical, sobretudo no que tange à gestualidade. Ao dar forma e coerência às nossas experiências, as metáforas cinestésicas configuram um dos caminhos pelos quais geramos entendimentos de ordem gestual. Entendemos por isso que os processos pelos quais damos sentido e coerência aos gestos, o que permitem a deliberação sobre as ações, é em grande medida impregnado de projeções metafóricas.

Metáforas conceituais são elaboradas a partir de ativações de esquemas de imagem formados pela intensa recorrência de certas interações cotidianas que estabelecemos com forças como impulsão, bloqueio, contraforça, equilíbrio, desvio, dentre outras, e que participam da construção de sentidos incorporados que nos orientam para a ação. Esquemas presentes em um contexto de ação podem ser projetados em outros. Assim um domínio de ação mais conhecido, como os gestos cotidianos de lançar ou empurrar uma bola, abrir uma porta, martelar, podem ajudar a estruturar um domínio de ação menos conhecido, como os gestos necessários à performance com instrumentos musicais, ou ainda conferir uma nova interpretação a um gesto já estruturado e conhecido, funcionando como metáforas cinestésicas que podem ser experienciadas subjetivamente ou comunicadas em processos de ensino-aprendizagem. Sendo assim, identificamos (quase sempre inconscientemente) esquemas comuns a tais ações e metaforicamente entrecruzamos ações cotidianas e gestos deliberados em performance musical. Este processo configura uma ação em que há a subjetivação do objeto, no caso o gesto, pela percepção e pela ação do sujeito atuante, o que procuraremos desenvolver pelo conceito de jogo.

3. Jogo, gesto, metáfora e a subjetivação da experiência

Conforme apresentado sobretudo nos capítulos 1 e 2, em uma visão tradicional e dualista da cognição, o conhecimento estabelece-se a partir de uma relação de apreensão de um objeto por um sujeito. Sob a perspectiva do sujeito, a apreensão é um encontro com o objeto e com as possibilidades de recolhimento e reconhecimento de suas propriedades. Com esse encontro alguma coisa se altera no sujeito como resultado do conhecimento. Nele surge algo que contém as propriedades do objeto, uma imagem, que constitui o meio pelo qual a consciência apreende esse objeto. No Capítulo 1 procuramos criticar, por meio do conceito de jogo, essa ontologia do entendimento por considerar que ela está em desacordo com a experiência humana, que ao invés de reproduzir o mundo, faz sua configuração na medida em que cria sentidos que estabelecem

coerências entre nossas percepções, nossas ações, sentidos que integram a multimodalidade da experiência humana por meio de projeções metafóricas. Enquanto jogo, o entendimento é um processo dialógico de objetivações e subjetivações e não apenas a reprodução de uma imagem que contém as propriedades de um objeto.

A investigação sobre os meios pelos quais os intérpretes configuram sua experiência com a música é influenciada, sob um ponto de vista epistemológico e conseqüentemente cognitivo, pela dicotomia entre sujeito e objeto (MARTINEZ; GHIENA, 2015) que perfaz a discussão sobre a experiência estética e sobre o entendimento. Essa dicotomia dá origem a diferenças conceituais sobre qual a origem e a natureza da experiência, se ela se origina no sujeito ou no objeto, contemplando dois tipos de explicação. Uma primeira é cognitivista e objetivista, por meio da qual a experiência emerge do reconhecimento de qualidades presentes no objeto. Uma segunda orientação é de cunho subjetivista e entende que a experiência é algo que acontece dentro do sujeito e depende apenas do desenvolvimento de sua consciência estética. Ambas as concepções partem de uma cisão epistemológica e cognitiva que acarreta uma noção que pouco valoriza a interpretação e a criação como inerentes tanto à experiência estética quanto ao próprio ato do entendimento.

Conforme discutido no capítulo 1, o aspecto criativo e hermenêutico presente no entendimento e na experiência da arte se mostra a partir da dialogicidade presente nas relações entre sujeito e objeto que o conceito de jogo ilumina. A interpretação não é apenas uma variedade subjetiva de concepções de um mesmo objeto ou ação, mas assinala o modo de ser do entendimento: entender é interpretar e interpretar é recriar (GADAMER, 2012). Por não se limitar a uma reprodução, a interpretação é circunscrita a um contexto e negocia com aspectos presentes no objeto e com as experiências do sujeito. Como jogo, todo processo de construção de sentidos é um ato em aberto e uma ação interpretativa. É circunscrito a um contexto e depende do encontro e da interação com a alteridade.

Como o jogo, a experiência da metaforicidade materializada no “ver como” não deve ser abordada como algo que acontece *no* sujeito, mas sim na interseção com a alteridade, na subjetivação do objeto pelo sujeito e na objetivação da experiência que acontece pelo jogo – entendido como processo dialógico de construção de sentidos – com determinado objeto. A metáfora é um jogo de sentidos. No encontro com a alteridade – entendida como o domínio alvo, ou seja, aquilo que o sujeito intenta atribuir sentidos – a metáfora media o processo de construção de novos conhecimentos na medida em que dialoga com sentidos já instituídos pelo sujeito. Esse diálogo se efetiva pelo mapeando de características presentes no domínio fonte que são projetadas no entendimento do domínio alvo.

O entendimento e a metaforicidade não são apenas um produto da consciência, mas um processo de interação e de negociação com a alteridade, um diálogo entre o sujeito e o objeto. A metáfora é capaz de efetivar um jogo de intercruzamento de experiências subjetivas e discursivas que implica em uma seleção de características e atributos presentes no domínio-fonte. Não é um processo apenas de observar semelhanças, mas de perceber quais atributos do domínio-fonte são relevantes para aquela construção de coerências necessárias a uma situação. Aí se mostra a criatividade da metáfora, não só em quem a declara, mas também em quem a percebe (referimo-nos especificamente às sensações que o emprego de determinadas metáforas pode induzir na gestualidade) e em quem a interpreta. A metáfora não pressupõe necessariamente uma similaridade *a priori*, entre alvo e fonte, a metáfora conceitual cria, cognitivamente, similaridades ao emparelhar domínios de experiência diversos. É na interação entre domínios e não simplesmente em sua comparação, que a metaforicidade se estabelece.

A metáfora é, além de criativa, dialógica ao oferecer a possibilidade da coparticipação na construção de sentidos. Para essa coparticipação acontecer e a metaforicidade se estabelecer como campo de trânsito intersubjetivo que possibilita a comunicação de uma experiência gestual nos processos de ensino-aprendizagem da performance musical, é preciso que o domínio-fonte motive a construção de coerências para determinada situação, o que é diretamente relacionado ao tipo e à qualidade das experiências dos sujeitos envolvidos. Sem uma base experiencial comum, não é possível o estabelecimento da metaforicidade.

Consideramos que jogo, gesto e metáfora, três conceitos centrais na presente tese, encontram-se no “ver como”, ou melhor, no “sentir como” e na experiência da metaforicidade que configura uma forma específica de compressão e de construção de sentidos que é profícua para a gestualidade na performance musical. Para dar materialidade a essa discussão, voltaremos à vivência relatada na introdução na tese em que a violista sente o arco *como se fosse* o martelo. Entendemos que Volmer ao notar, selecionar e mapear aspectos da experiência com o martelo na sua experiência com o arco, experimentou a metaforicidade ao sentir o arco “como se fosse” o martelo. Mesmo sendo a condução do arco uma ação já conhecida, a interpretação de Volmer para este gesto mudou, a partir de sua experiência sensório-motora de sentir o arco *como se fosse* o martelo, o que pôde fazer com que a violista sentisse de uma forma diferente a vitalidade presente na gestualidade do arco.

O estabelecimento da metaforicidade configura uma forma específica de construir sentidos. “Sentir como” é um processo interpretativo e criativo, uma busca por coerências e a construção de um objeto significativo, no caso, um gesto. A metáfora e a experiência de “sentir como” se estabelece a partir de um espaço de interseção e de negociação de sentidos, o que possibilita a

comunicação da experiência subjetiva e incorporada dos sujeitos. Nos processos de ensino-aprendizagem que têm o corpo como agente cognitivo e expressivo, bem como a realização de ações expressivas, um professor pode compartilhar, por meio de metáforas e de recursos imaginativos, como percebe sua própria experiência gestual, convidando o estudante a entender essa mesma experiência em seu corpo. O estabelecimento da metaforicidade está relacionada à flexibilidade interpretativa dos sujeitos, configurando uma importante habilidade a ser desenvolvida na formação de instrumentistas e de professores de instrumento.

Além de ser um conceito que possibilita dizer da dialogicidade presente em nossos atos de entendimento, o jogo é também uma categoria de ação humana que estabelece uma esfera temporária de atividade com orientação própria e que se configura pelo prazer em sua realização. Ao instaurar uma realidade autônoma que enlaça e absorve o jogador, cria uma atmosfera na qual podemos experimentar as coisas *como se fossem* outras (HUIZINGA, 2012, GADAMER, 2012). Gadamer (2010) reconhece como um traço fundamental do jogar agir “como se”. O comportamento de jogo se estabelece na busca por uma certa delimitação da arbitrariedade livre que se objetiva na determinação de um comportamento “visado”. “Agir como se” é possível em toda ação que tenha algo em vista, ou seja, em toda ação que tenha intencionalidade. No jogo sempre temos algo em vista, o que caracteriza essa atividade como intrinsecamente motivada. Por obedecer a interesses intrínsecos, jogo e seriedade encontram-se profundamente relacionados e presentes no comportamento dos jogadores. É uma atividade sempre circunscrita a regras ou a condutas que podem ser mais ou menos fixas. Essa característica faz do jogo um campo no qual pode emergir a ação criativa, na medida em que criar se distingue de um momento de livre contingência (GADAMER, 2010). Para que haja jogo é indispensável a presença de um elemento que responda ao jogador ou que o questione, uma dialética que possibilita a entrada “em um nexo dinâmico que desenvolve sua própria dinâmica” (GADAMER, 2012b, p. 180).

É próprio do jogo humano o estabelecimento de metas para si mesmo assim como visá-las de maneira a ordenar os próprios movimentos. O jogo tem assim convergência com uma característica humana imprescindível para o aprendizado musical: a capacidade de autorregulação do comportamento. Enquanto a performance é uma experiência pública, sua preparação, ou aquilo que costumamos chamar de prática ou estudo, é um trabalho solitário e que envolve muitas horas de preparação (CHAFFIN; LEMIEUX, 2004; ERICSSON, 1997). A capacidade de refletir, de regular e de organizar a própria prática são fatores relevantes para a construção de habilidades em performance musical, uma atividade dinâmica que exige o constante direcionamento da atenção.

Entendemos que o desenvolvimento da capacidade de observação e análise de si mesmo e dos impedimentos musicais e gestuais relacionam-se intimamente a comportamentos presentes no

jogo. A capacidade de autorregulação do próprio comportamento é uma importante habilidade a ser desenvolvida em todos os tipos de jogos. O desenvolvimento da capacidade de auto-observação e análise das qualidades presentes no gesto e dos movimentos necessários à performance, assim como o diagnóstico de impedimentos e a criação de estratégias de solucionamento como o desmembramento do gesto em unidades básicas, a desconstrução da dificuldade e o desenvolvimento da autopercepção sonora, podem ser mais bem desenvolvidos a partir de um engajamento intrínseco com a atividade em questão, e entender a performance musical como jogo é criar condições para o desenvolvimento dessas habilidades.

O conceito de jogo coaduna ainda com a perspectiva incorporada na cognição. Numa perspectiva representacionista o sentido está nas coisas: o sentido de uma obra musical, de um trecho, de um movimento, ou seja, o mundo está lá para ser descoberto. Em uma perspectiva incorporada, por sua vez, o sentido emerge da interação entre sujeito e objeto do conhecimento, a ponto de sujeito e objeto se autodeterminarem.



Figura 2: diagrama ilustrativo as relações entre gesto, jogo e metáfora

No diagrama da figura 2 procuramos expor graficamente as intrínsecas relações entre jogo, gesto e metáfora, que têm em comum a experiência da metaforicidade. A metáfora é um dispositivo cognitivo que possibilita o cruzamento entre domínios e por isso é uma importante ferramenta de

aprendizagem. Recursos metafóricos são capazes de induzir gestos e qualidades presentes nos gestos e, por isso, são potenciais comunicadoras da experiência subjetiva e incorporada. A metáfora tem ainda como característica nos possibilitar ver uma coisa em termos de outra (LAKOFF; JOHNSON, 2003; MÜLLER, 2008). Pela experiência da metaforicidade podemos *ver como, ouvir como* e *sentir como*, estabelecendo relações de sentido entre domínios de experiência diversos. Gestos, enquanto ações intencionalmente construídas, podem ser melhor desenvolvidas a partir de certas condições que estabeleçam um campo adequado para a elaboração de ações criativas. Entendemos que esse campo é o jogo. O comportamento presente no jogo é intrinsecamente motivado, desenvolvido com prazer, interativo, dinâmico e realizado com engajamento cognitivo e expressivo.

Tocar um instrumento é uma atividade dinâmica, criativa – no sentido inclusive da criação de ações que dão suporte à elaboração sonora – e interacional num sentido que apenas um jogo pode ser. O jogo, assim como a performance, pode se estabelecer a partir de alguns princípios de ação previamente estabelecidos, no entanto, seu desenrolar não pode ser previsto. Ambos, performance musical e jogo, revelam-se como um fenômeno que se descobre em ato, isto é, em sua realização, o que mobiliza a habilidade de adaptação, de concentração e de flexibilidade para lidar com imprevistos. Como processo dinâmico e imponderável todo jogo comporta um risco intrínseco e uma dimensão de abertura para o imponderável. Jogar é constantemente entregar-se a uma saída de si mesmo e aceitar a entrada em um nexo dinâmico e autônomo à vontade do jogador. Quando entramos no jogo, estamos abertos à experiência como espaço de interseção e de fusão entre nós mesmos e o mundo.

Gostaríamos de sintetizar alguns pontos apresentados até aqui: 1) o entendimento da relevância da experiência da metaforicidade na elaboração de uma boa organização gestual na performance musical, na medida em que a metáfora é um caminho para a objetivação da experiência gestual 2) o jogo oferece um modelo de entendimento capaz de dar suporte a elaboração criativa de conhecimentos tal como as levadas a cabo pela experiência da metaforicidade 3) os comportamentos presentes no jogo criam um campo dialógico, intersubjetivo e criativo profícuo para o desenvolvimento da performance musical e seus processos de ensino-aprendizagem.

A experiência da metaforicidade se estabelece pelo cruzamento entre diferentes domínios de experiência e cria coerências que possibilitam o entendimento sobre a realização de uma ação. Nesse sentido, quanto mais rico e diverso for o repertório experiencial dos sujeitos, como a vivência de diferentes experiências gestuais e cinestésica (fator apontado por Bosisio no capítulo 6 como presente em sua didática) lhe possibilitará um maior repertório imagético. Como discutido no capítulo 2, imaginação e realidade (enquanto experiência vivida pelos sujeitos) são intrinsecamente

relacionadas. A experiência fenomênica oferece material para as elaborações imaginativas e conseqüentemente para a criação e para a percepção de metáforas, enquanto recursos que possibilitam a construção de sentidos que participam da deliberação sobre as ações. É a capacidade da abstração de diferentes vivências corporais que possibilita aos sujeitos a experiência da metaforicidade no domínio gestual, ou seja, que os possibilita “sentir como”. As metáforas, enquanto recursos linguísticos, são ricas em induzir direções, medidas de força, trajetórias e intenções. Um caminho que possibilita transformar um movimento desordenado em um gesto é pela metaforicidade, a experiência de “sentir como”.

Defendemos que o ato de entendimento é dialógico, por isso um jogo. O entendimento é produto do acoplamento entre o objeto e suas propriedades, que se prestam a determinados usos e possibilidades, e o sujeito com sua bagagem experiencial. Um mesmo objeto – um gesto, um trecho musical – pode ser experienciado de diferentes maneiras por diferentes sujeitos, não se tratando a rigor de um mesmo objeto. O sujeito determina o objeto e nessa economia cognitiva não é possível desconsiderar que o objeto é também um delimitador da experiência do sujeito.

Além de dialógico, o ato de entendimento é criativo, constitui-se do estabelecimento de coerências. Entender um gesto a fim de realizá-lo de maneira fluida e com um bom resultado sonoro implica um processo criativo: a criação de coerências que orientem essa ação. Tais coerências estão ligadas a percepção de sentidos como trajetória, equilíbrio, força, contra-pressão, entre outros que orientam ações deliberadas. O ato de entendimento não é uma criação subjetiva, encarcerada no sujeito, mas acontece no diálogo com suas experiências prévias e com aquilo que o confronta. Sem questionamento não existe ato de entendimento. O confronto com a alteridade e o questionamento frente a essa experiência é condição ontológica do entendimento. Como consequência da adoção desse modelo, não é possível inculcar um conhecimento em alguém. Em última medida, o sujeito ensina a si mesmo a partir de coerências já estabelecidas, o que o possibilita atribuir sentidos em relação ao que é confrontado a entender. Num processo de ensino-aprendizagem dialógico, o professor pode sugerir princípios orientacionais sobre os gestos, mas o aluno só efetivamente aprende quando vivencia tais coerências em seu próprio corpo. No esforço de fornecer tais princípios para seus alunos, o professor de instrumento objetiva as sensações que emergem de sua ação na forma de um discurso que, em grande medida, é pautado por metáforas e recursos imaginativos. Essa é a linguagem capaz de afetar o corpo e de mobilizá-lo a agir em determinada direção, com certa intenção, configurando determinada trajetória.

No processo de construção de uma ação deliberada sobre um instrumento, ou seja, na transformação de um movimento aleatório e desordenado em um gesto, ocorre uma acomodação do sujeito em relação às características do objeto, no caso o instrumento. É uma atividade sensório-

motora que procura criar uma singularidade sonora por meio da exploração e da pesquisa do gesto e de seus efeitos sonoros. Por mais que parta de parâmetros bem definidos, como por exemplo a retilinearidade do arco, é o sujeito que encontra seu próprio gesto, não é um tipo de conhecimento que possa ser inculcado em alguém. O sujeito encontra em si mesmo o gesto no processo de acomodação em relação ao instrumento musical, entendido como uma forma de alteridade. Nesse processo, o instrumentista subjetiva o objeto dando-lhe suas próprias coerências. Nesse dinâmico processo de dar forma à ação, motivada pela acomodação em relação ao instrumento, existe uma exploração que é inventiva, uma coerente busca de referências e padrões que permitem ao instrumentista evocar diferentes ações musicais.

Além de fornecer um modelo ao ato de entendimento, o campo de ação propiciado pelo jogo configura uma certa atitude frente ao conhecimento. Pensar uma ação como jogo – no caso a performance musical e sua preparação – ilumina aspectos como a motivação intrínseca e a dialogicidade. A motivação intrínseca se refere ao prazer relacionado à realização de certa atividade. Ao ser percebida como um fim em si mesma, é intrinsecamente motivada, ou seja, o que a motiva não é uma finalidade exterior, utilitária. O estabelecimento da motivação intrínseca frente a uma atividade é capaz de mobilizar o engajamento cognitivo dos sujeitos e sua atenção. Todo processo de aprendizagem deveria poder ser experimentado como jogo, como um evento prazeroso e intrinsecamente motivado. Podemos pensar a performance musical como jogo basicamente sobre três aspectos inter-relacionados:

3.1. O gesto como jogo sensório-motor

Segundo Delalande (2019) deixamos de pensar a música como jogo e deixamos de nos atentar para as consequências desse conceito para o fazer musical. Na criança, a ludicidade é um aspecto espontâneo. A descoberta sobre a própria ação – ou como denomina Delalande a partir de uma nomenclatura de Piaget, o jogo sensório-motor infantil – tem uma função de adaptação cognitiva. Por meio da ação no espaço, pela criação de gestos, pela manipulação de objetos, pela ação concreta do corpo, a criança conhece o mundo. Por meio de sua ação ela constrói esquemas sensório-motores que lhe dão domínio sobre o entorno e que também servem de base experiencial para o desenvolvimento posterior de entendimentos mais abstratos. Num sentido análogo, um instrumentista atua sobre seu instrumento construindo gestos que o permitem a expressão sonora. O jogo sensório-motor para a criança é uma fonte de prazer, na qual ela aprende a controlar suas ações. Por sua vez, nem sempre as ações envolvidas no desenvolvimento musical de instrumentistas

são necessariamente entendidas como uma fonte de prazer, o prazer em dominar o gesto e expressar-se por meio da ação.

Para Delalande (2019) existem alguns resquícios do jogo sensório-motor das crianças na vida adulta, um desses resquícios seria a performance musical enquanto experiência corporal expressiva na qual a criação do gesto é uma experiência de prazer, pois quando há jogo, há prazer em sua realização. “A maneira de tocar um instrumento de teclado ou cordas, e o controle da sonoridade dos instrumentos de sopro criam uma fusão entre a sensação e a motricidade que não está distante daquela que caracteriza os primeiros esquemas sensório-motores da pequena infância” (DELALANDE, 2019, p. 35).

O jogo sensório-motor é uma experiência sensorial a partir da qual a criança adapta-se ao mundo e se vê atuando nele por meio de um progressivo aumento de um repertório de ações que vão desde sugar, segurar, caminhar, correr, lançar, encaixar. São gestos e ao mesmo tempo sensações a eles associadas. As sensações que emergem da ação sobre um instrumento, a criação do gesto musical, – enquanto ação corporal que produz um rastro sonoro – não pode ser desconsiderada enquanto uma experiência de prazer sensório-motor que emerge da experiência da performance musical e tal perspectiva deve ser desenvolvida nos processos de ensino-aprendizagem musicais.

3.2. Jogo metafórico imaginativo

Tanto na perspectiva da sua recepção quanto de sua produção, a música configura-se como um jogo metafórico imaginativo. A percepção dos sons como música assim como a objetivação dos gestos que possibilitam a execução musical são impregnados por um certo número de esquemas e de organizações oriundos de outros domínios, ambos possuindo traços comuns a movimentos presentes em experiências vividas. Nossas vivências extra-musicais estão presentes na música como espécie de traço (DELALANDE, 2019). O jogo metafórico imaginativo presente na recepção e na realização musical constitui-se no mapeamento e na projeção dessas vivências.

Um aspecto fundamental do jogo e do jogar é está relacionado ao estabelecimento de uma atmosfera na qual podemos experimentar as coisas *como se fossem* outras, ou seja, o jogo cria uma experiência de realidade. Ao reconhecer as coisas “como se fossem” outras, estamos no campo de ação e de entendimento que se configura pelo jogar. Agir “como se” e atribuir sentidos metafóricos e, conseqüentemente, experimentar as coisas “como se fossem” outras, vinculando-as ao reconhecimento de aspectos já conhecidos em nossa experiência são comportamentos presentes no jogo. No reconhecimento identificamos mais do que apenas é conhecido: agimos “como se”, vemos,

sentimos e ouvimos as coisas “como se fossem” outras a fim de, ao reconhecê-las, guiarmos nossas ações e nossas percepções. Sob o paradigma do jogo, estabelecemos uma relação dialógica e criativa com o conhecimento ao reconstruirmos criativamente sentidos, o que nos possibilita revestir de novas coerências a alteridade que nos confronta, o que faz com que possamos reconhecer o familiar no desconhecido seja esse desconhecido um som, um gesto, uma imagem.

3.3. A performance como jogo intersubjetivo

Outro traço fundamental do jogo é seu caráter intersubjetivo. Jogamos sempre com alguém ou com alguma coisa. O encontro dialógico que estabelece o campo de jogo possibilita as trocas intersubjetivas. Tanto as atividades criativas quanto as trocas intersubjetivas residem num mesmo “espaço” experiencial que não é nem interno nem externo ao sujeito. Jogo é um conceito que abre um campo de interseção que não é apropriadamente descrito nem pelo termo “interno” nem pelo “externo”. O jogo e o jogar reside nesse “terceiro espaço”, para usarmos um termo de Winnicott (1975). Um espaço que em nenhum sentido é “dentro” do indivíduo, tão pouco é “fora” dele. É o campo de ação em que afetamos e somos afetados pelo mundo e por outros sujeitos. Esse afetar-se pode se dar por meio de um encontro concreto – na relação entre intérprete e público e entre professor e aluno – ou virtual – a relação entre compositor e intérprete por meio da obra musical.

O texto é como um campo de jogo entre autor e leitor em que sentidos não são pré-estabelecidos e estáticos, mas sim negociados e construídos na dinâmica presente nos atos de leitura (ISER, 2002). Assim como a obra literária, a obra musical é também um campo de jogo e de negociação de sentidos entre compositor e intérprete. Por exemplo, o timbre é um espaço de jogo entre compositor e intérprete. O compositor pode explicitar as notas, sua duração, acentuações, mas o timbre é construído pelo instrumentista a partir de sua interpretação de como a música deve soar. O sentido não é um produto acabado e recebido passivamente, mas sim um jogo, e como tal é um processo aberto e dinâmico. O texto musical não é um objeto estático a ser entregue intacto do compositor para o ouvinte. Como campo de jogo ele está aberto a negociações de sentidos oriundas de cada nova recriação – para não usarmos ao termo reprodução – por parte do intérprete.

O conceito de jogo ilumina o aspecto performativo da construção de sentido, seu caráter dinâmico e produtivo e atuacional. Assim como o intérprete deve estar aberto para o jogo da imprevisibilidade presente em toda performance, o compositor também deve estar aberto para a imprevisibilidade inerente a toda interpretação. O texto, ou a obra musical, não deve ser entendida como um objeto a ser representado, mas sim como o material a partir do qual algo novo é modelado. Ao entender as relações entre autor e intérprete como jogo, podemos colocar em evidência os processos de elucidação e de complementação presentes nos processos de construção

do sentido na obra musical. Cada novo encontro com a obra – cada jogo – será único: um campo de ação, de interseção, um encontro dinâmico e dialógico.

A performance é também um jogo entre público e intérprete. Não sendo possível separar a obra musical das condições nas quais é produzida, é preciso criticar a concepção presente na música de concerto ocidental de que a performance é a reprodução e não a construção do sentido musical, tanto pelos intérpretes quanto pelos ouvintes. A tradição da música de concerto ocidental entende a obra musical como um objeto, por sua vez, a arte, como discutido no capítulo 1, não deve ser entendida como um objeto de fruição. A arte é inseparável de sua interpretação e a obra musical da experiência da performance e da escuta, uma vez que ela é recriada a cada nova experiência do ouvinte e do intérprete. Sendo assim, a obra musical não é um objeto autônomo em relação a quem a realiza e em relação a quem a escuta. A experiência estética e os sentidos que dela emergem, devem ser entendidos como um processo dinâmico e dialógico, como um jogo e não como uma reprodução ou representação de um objeto que é por si. Pensar a performance musical como jogo entre *performer* e ouvintes comporta a ideia de que o sentido musical é construído no ato da performance contando com as negociações de sentido entre compositor, *performers* e público e que, por fim, o ouvinte não é passivo no processo de escuta, mas é um copartícipe do sentido musical.

A performance sob a perspectiva de seus processos de ensino-aprendizagem também é um jogo intersubjetivo entre professor e aluno. Para desenvolver esse ponto, vamos contar com a contribuição de Winnicott. Para o autor

a psicoterapia se efetua na sobreposição de duas áreas do brincar, a do paciente e a do terapeuta. A psicoterapia trata de duas pessoas que brincam juntas. Em consequência, onde o brincar não é possível, o trabalho efetuado pelo terapeuta é dirigido então no sentido de trazer o paciente de um estado onde não é capaz de brincar para um estado em que o é (WINNICOTT, 1975, p. 59).

Transpondo a tese de Winnicott para o contexto dos processos de ensino-aprendizagem, podemos entender que tais processos acontecem em uma sobreposição entre duas áreas e jogo, a do professor e a do estudante. Em um processo significativo de ensino-aprendizagem, ou seja, um processo comprometido com a transformação da experiência do estudante, as trocas intersubjetivas presentes nesse processo devem poder ser desenvolvidas a partir de uma relação dialógica e coparticipativa. Como muito apresentado por Lavigne no capítulo 6, ser um bom professor é conseguir se aproximar do entendimento do outro e não simplesmente impor o seu como verdade. Uma habilidade importante para o professor que, no entanto, nem sempre é facilmente encontrada e desenvolvida talvez pela falta de conscientização da relevância do jogo intersubjetivo nos processos de ensino-aprendizagem.

É, assim, função do professor possibilitar o jogo em seu estudante, convidá-lo a perceber o prazer no jogo da construção do gesto – no jogo sensório-motor e no jogo metafórico imaginativo acima referidos – assim como o quanto a interpretação de uma obra musical é um jogo entre as intenções do compositor e do intérprete e o quanto a experiência da performance pública coloca em evidência as habilidades de um bom jogador: sua flexibilidade de lidar com imprevistos, sua resiliência, sua adaptabilidade a diferentes situações e sua capacidade de estar em uma disposição de abertura para o público e não de medo.

Considerações finais

Na presente tese procuramos discutir, à luz de teorias contemporâneas da cognição e da cognição musical, como conhecimentos referentes a pedagogia do violino e da viola são objetivados e comunicados, o que procuramos realizar pela análise da tradição de ensino Flesch/Bosíso/Lavigne.

Em nossa análise procuramos abordar as projeções metafóricas, segundo duas perspectivas: enquanto *frames* e enquanto estratégias de comunicação da experiência, seja ela corporal, auditiva, sensível, subjetiva.

Tratamos de discutir a relevância de se trazer a experiência subjetiva da corporeidade para a linguagem, primeiramente por sua importância para os processos de ensino-aprendizagem e a importância da metáfora conceitual, dos recursos imaginativos na objetivação, construção e comunicação de narrativas gestuais. Professores de instrumento lidam cotidianamente com a questão de reconhecer qual é a dificuldade do aluno, objetivar e comunicar possíveis caminhos de como solucionar tal dificuldade. Além de recursos como a *mímeses* gestual e sonora, o que entendemos como estratégias narrativas são também importantes nesse processo e dizem respeito a como o professor objetiva e comunica conceitualmente para o estudante sua própria experiência na realização musical: as sensações que emergem de sua atuação corporal, a trajetória do gesto, sua vitalidade, temporalidade, motivação e origem do movimento. Tocar um instrumento é uma atividade incorporada em que o instrumentista lida constantemente com um jogo de relações de forças que atuam em movimento e na qual a criação de coerências que permitam a construção de sentidos sobre essa experiência é um fator importante.

As construções narrativas que visam comunicar sobre a experiência da performance devem ser profícuas em objetivar, ou seja em revestir de coerências, a percepção das forças que atuam no movimento. O corpo em movimento experimenta sentidos como equilíbrio, trajetória, peso, obstrução, entre tantos outros. A habilidade de tocar um instrumento envolve, assim, dar sentido a ações que possibilitam a produção sonora por meio de narrativas gestuais, que são objetivadas em imagens, metáforas e esquemas que podem ser mais ou menos verbalizados, conferindo ao instrumentista um repertório que o possibilita organizar-se gestualmente. Mais do que uma instrução a ser seguida ou a prescrição de uma certa posição do corpo, uma narrativa gestual tem como objetivo sugerir e conscientizar as sensações relacionadas a uma adequada relação de forças que permitem o livre deslocamento espacial possibilitando uma boa produção sonora e a expressividade.

Os discursos sobre o fazer musical que embasam metodologias de ensino, tal qual nos propusemos a analisar na presente tese e que possibilitam a comunicação de conhecimentos em performance musical, são organizados por *frames*, modelos cognitivos que balizam sentidos e inferências e são recursos cognitivos pelos quais estruturamos caminhos de interpretar nossas experiências. Ao comunicarmos sobre a experiência musical da produção sonora, o fazemos segundo processos que permitem a objetivação dessa experiência, ou seja, dizemos como percebemos e da forma como damos sentido. Essas narrativas podem superficialmente estabelecer uma relação hierárquica entre corpo e mente o que, em nosso entendimento, tende a uma simplificação e a uma falta de objetivação dos processos implicados nas intrincadas relações que estão em jogo na construção da gestualidade na performance musical. O entendimento hierarquizado e dicotômico entre corpo e mente, que dá origem a outros pares de dicotômicos como ação/intenção, forma/conteúdo, sujeito/objeto não são geridos necessariamente por uma relação hierarquizada e unilateral na qual a mente age sobre o corpo, a intenção dita a ação e o conteúdo a forma, mas sim por uma relação de complementariedade e de intercâmbio, o que procuramos iluminar por meio do conceito de jogo. A performance musical entendida como jogo, ou seja, o jogo como um *frame* para pensarmos os processos levados a cabo na performance musical e seu ensino, coloca em evidência o caráter dinâmico, intersubjetivo, automotivado, dialógico e criativo envolvido essa atividade. O jogo salienta ainda o fato de que o sentido é uma construção partilhada entre interprete, público e compositor tratando-se de um jogo intersubjetivo e que a construção do gesto é um tipo de jogo sensório-motor e um jogo metafórico imaginativo.

Entendemos que os discursos sobre o fazer musical, na medida em que dizem sobre a construção de uma habilidade que é também corporal, não sustentam a dicotomia entre corpo e mente. O discurso representacionista que permeia a construção de conhecimentos em performance musical acaba por cair em contradição, pois em algum momento da narrativa o corpo será tratado como agente cognitivo. Um agente que tanto experimenta quanto transmite sentidos e que pode também ser o impulsionador da intenção expressiva. Sem a ação corporal sentidos musicais e intenções expressivas não podem ser expressos. Essa ação não é um simples movimento, mas um gesto intencionalmente construído com o objetivo de produzir determinado resultado musical. Os meios pelos quais uma intenção artístico-musical materializa-se em som é dependente de nossa ação corporal e, por isso, o entendimento de que a intencionalidade artística deve estar acima da corporeidade é contraditória. Um discurso que vise compartilhar e construir conhecimentos sobre o fazer musical e seu ensino não se concretiza apenas mantendo o entendimento de que os processos mentais estão num patamar superior ao corpo. Falar sobre performance musical e construir conhecimentos nessa área é também falar sobre o corpo, sobre os movimentos do corpo e sobre os

processos de produção de sentidos que possibilitam uma boa organização gestual na performance, pois todo gesto é impregnado de intencionalidade.

Entendemos que a formação em música não oferece oportunidades para que o futuro instrumentista e professor aprenda a articular seu entendimento de forma mais sistemática por meio de imagens ou recursos imaginativos, imagéticos e metafóricos. A formação acadêmica prioriza o aprendizado instrumental e pouco ou nada discute sobre os processos cognitivos de construção de sentidos associados à prática da performance e seu ensino. Por fim, em vez de respostas oferecemos novos questionamentos para futuras pesquisas: essa maneira de entender o gesto, a partir de uma visão dicotômica e hierarquizada entre ação e intenção produz que consequências para a experiência do músico? Existem outras metáforas condensadoras da construção do gesto na performance? Os conhecimentos necessários à performance são construídos apenas nas aulas de instrumento? Como associar as diferentes disciplinas teóricas ao conhecimento prático do instrumentista? Sua formação requer ainda outros conhecimentos mais específicos não contemplados nos currículos de música? Como conhecimentos práticos e teóricos sobre corporeidade, estratégias de manutenção do foco na prática e na performance, estratégias para lidar com ansiedade podem ser ensinados de forma sistemática na formação do instrumentista?

Acreditamos ainda que estudos mais aprofundados da relação entre imaginação, gesto e metáfora podem ser desenvolvidos como, por exemplo, uma pesquisa empírica que procure explorar cada um dos sentidos que emergiram das narrativas analisadas no presente estudo, tal como trajetória, apoio, equilíbrio, assim como as relações entre o gesto corporal e a expressão de sentidos em música.

Referências

- ALESSANDRONI, Nicolás. Desarrollo conceptual, metáfora y metonímia: Un modelo para comprender la trayectoria cognitiva del concepto “appoggio”. *Epistemus: Revista de estudios em Música, Cognición y Cultura*. La Plata, n.3(2), p.69-87, 2015.
- AMARAL, Vinicius Ferreira. *A tradição Flesch-Rostal-Bosisio no Brasil*. 2013. Dissertação (Mestrado em Música – Práticas Interpretativas) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- AGAMBEN, G. O país dos brinquedos: reflexões sobre a história e sobre o jogo. In: AGAMBEN, G. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2008
- BREGMAN, Albert, S. *Auditory Scene Analysis: The Perceptual Organization of Sound*. MIT Press, 1994
- BOMMEL, Bas van. Between "Bildung" and "Wissenschaft": The 19th-Century German Ideal of Scientific Education. *European History On Line*, 2015. <http://ieg-ego.eu/en/threads/models-and-stereotypes/germanophilia-and-germanophobia/bas-van-bommel-between-bildung-and-wissenschaft-the-19th-century-german-ideal-of-scientific-education> acessado em 11/06/2109
- BUTTERFIELD, Matthew. The musical object revisited. *Music Analysis*, Oxford, n.21/iii, p.327-380, 2002.
- CALLOIS, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Ed. Cotovia, 1990.
- CHAFFIN, Roger; LEMIEUX, Anthony. General perspectives on achieving musical excellence. In: WILLIAMON, Aaron. *Strategies and techniques to enhance performance*. New York: Oxford University Press, 2004
- CLAYTON, M; LEANTE, L. Embodiment in music performance. In: CLAYTON, M; DUECK, B; LEANTE, L. *Experience and meaning in music performance*. Oxford University Press, 2013
- CIENKI, A. MÜLLER, C. Metaphor, gesture and thought. In: GIBBS, R.W. *The cambridge handbook of metaphor and thought*. Cambridge University Press, 2008
- COOK, N. Entre o processo e o produto: música e/enquanto performance. *Per Musi*. Belo Horizonte, n.14, p.05-22, 2006.
- DAMÁSIO, Antônio. *E o cérebro criou o homem*. São Paulo: Companhia da Letras, 2011.
- _____. *O mistério da consciência*. São Paulo: Companhia das letras, 2015.
- DAVIDOFF, Jules. *Cognition Through Color*, MIT Press: Cambridge, 1991
- DAVIDSON, Jane W. The solo performer's identity. In: MACDONALD, A.R.; HARGREAVS, D.J.; MIELL, D.(Orgs.). *Musical identities*. New York: Oxford University Press, 2002.
- DELACAMPAGNE, C. *História da filosofia no século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997
- DELALANDE, François. *A música é um jogo de criança*. São Paulo: Peirópolis, 2019.
- ERICSSON, K. Anders. Deliberate practice and acquisition of expert performance: an overview. In: JOGENSEN, Harald; LEHMANN, Anderas. *Does practice make perfect? Current theory on instrumental music practice*. Oslo: NMH-publikasjoner, 1997.
- FAUCONNIER, Gilles. Introduction to methods and generalizations. (To appear-methods and generalizations). In: JANSEEN, T & REDEKER, G. (Orgs.). *Scope and Foudations of Cognitive*

- Linguistics*. The Hague: Mouton de Gruyter, 2003
- FILLMORE, Charles. J. Frame semantics and the nature of language. In: *Annals of New York Academy of Sciences*, 1976, Nova York, v.280, n.1, 1976
- FRANKLIN, E. N. *Dynamic alignment through imagery*. Illinois: Human Kinetics, 1996.
- FLESCHE, Carl. *The art of violin playing*. Ed: Carl Fisher, 1939
- GADAMER, H.G. *A hermenêutica da obra de arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2010
- _____. *Verdade e método* (12nd ed). Petrópolis: Editora Vozes, 2012.
- _____. *Verdade e método II: complementos e índice* (12nd ed). Petrópolis: Editora Vozes, 2012
- GAY, M.A. *Estou de altos! As possibilidades do jogo para a história*. 2010. Dissertação (Programa de Pós-graduação em História). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- GIBBS, Raymond, W. *Embodiment and cognitive science*. Cambridge University Press, 2005
- GILL, Santinder. *Tacit Engagement: Beyond Interaction*. Springer, 2015
- GLUCKSBERG, Sam. How metaphor create categories-quickly. In: GIBBS, R.W. *The cambridge handbook of metaphor and thought*. Cambridge University Press, 2008
- GRESPLAN, J. Prefácio. In: Araújo, A, M. *A atualidade do acontecer*. (pp:11-15) São Paulo: Humanitas, 2008
- GRODIN, J. *Hermenêutica*. São Paulo: Parábola editorial, 2012
- GROTH, Camilla. Design and Craft Thinking Analysed as Embodied Cognition. *FORMakademisk*, V.9, n.1, 2016
- GODOY, Rolf. Coarticulated Gestural-sonic Objects in Music. In: GRITTEN, A.; KING, E. (orgs). *New Perspectives on Music and Gesture*. SEMPRE, 2011.
- GUMBRECHT, H.U. *A modernização dos sentidos*. São Paulo: Editora 34, 1998
- _____. *Elogio da beleza atlética*. São Paulo: companhia das letras, 2007
- _____. *Graciosidade e jogo: porque não é preciso entender a dança*. In: GUMBRECHT, H.U. *Graciosidade e estagnação: ensaios escolhidos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- HATTEN, Robert. *Interpreting Musical Gestures, Topics, and Tropes: Mozart, Beethoven, Schubert* Indiana University Press, 2004.
- HESSER, Johannes. *Teoria do Conhecimento*. Coimbra: Armenio Amado, 1978
- HOLMES, Patricia. Imagination in practice: a study of the integrated roles of interpretation, imagery and technique in the learning and memorisation processes of two experienced solo performers. *British Journal of Music Education*. V. 22, p. 217 - 235, 2005.
- HOSTETTER, Autumn; ALIBALI, Martha. Visible Embodiment: Gestures as Simulated Action. *Psychonomic Bulletin & Review*, 15 (3), p. 495-514, 2008.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2012.
- IMBERTY, Michel. Narrative in Music and Interaction. *Musicae Scientiae. Special Issue*, p.3-13, 2008 <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1029864908012001011> acesso em 14/06/2019
- ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: Lima, Luiz Costa. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e terra, 2002.

- IKUTA, Kemiko. The role of “craft language” in learning “Waza”. *AI & Society*, 4 (2), p.137-146, 1990
- JENSENIUS et al. Musical Gestures: concepts and methods in research. In: GODY, R; LEMAN, M. *Musical gestures: sound, movement and meaning*. Routledge press, 2009
- JOHNSON, Mark. *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination and reason*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
- JOHNSON, Mark; LARSON, Steve. Something in the way she moves: Metaphors of musical motion. *Metaphor and symbol*. V. 18(2). p.63-84, 2003.
- KLINKENBERG, Jean Marie. Métaphore et cognition. In: CHARBONNEL, N; KLEIBER, G. (1999). *La métaphore entre philosophie et rhétorique*. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 135-170, Tradução para uso escolar de Tarso Mazzoti, 2002
- _____. *Manual de semiótica general*. Bogotá: Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, 2006
- LAKOFF, George. *Woman, fire, and dangerous things: what categories reveal about mind*. Chicago: The University of Chicago Press, 1987
- LAKOFF, George. The neural theory of metaphor. In: GIBBS, R.W. *The cambridge handbook of metaphor and thought*. Cambridge university press, 2008
- LAKOFF, George & JOHNSON, Mark. *Philosophy in the Flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books, 1999.
- _____. *Metáforas da vida cotidiana*. São Paulo: Mercado das letras, 2002.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986
- MACIENE, Meryelle Nogueira. *Estratégias de enfrentamento da ansiedade de performance musical (APM): um olhar sobre músicos profissionais de orquestras paulistas*. 2016. Tese (Programa de Pós-Graduação em Música) Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo.
- MARTINEZ; Isabel; GHIENA, Alejandro. Formas de Vitalidad y ejecución expresiva: Un análisis del perfil sonoro-kinético de diferentes versiones del ‘Prelúdio Op. 28, 7’ de F. Chopin. Actas de ECCoM. Vol. 2 N° 2, *La Experiencia Musical: Cuerpo, Tiempo y Sonido en el Escenario de Nuestra Mente*. 12° ECCoM. Buenos Aires: SACCoM. pp. 85-94, 2015
- MATURANA. H. *Ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014
- MAZZOTTI, Tarso. *Doutrinas Pedagógicas: máquinas produtoras de litígios* Marília: Poiesis, 2008
- MÜLLER, Cornelia. *Metaphors dead and alive, sleeping and waking: a dynamic view*. Chicago: The University of Chicago Press, 2008.
- MCNEILL, D. *Gesture and thought*. Chicago: University of Chicago Press, 2005
- MINAYO, Maria Cecília de Sousa. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: HUCITED, 2008
- NÚÑEZ, R; SWEETSER, E. With the future behind them: convergent evidence from Ayamara language and gesture in the crosslinguistic comparison of spatial construals of time. *Cognitive Science* n.30, 2006

- NOGUEIRA, Marcos. Perspectivas de uma estética do entendimento musical. In: V SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS. 2009. Goiânia. Anais do Simcam. p. 34 – 44.
- _____. Música na carne: o caminho para a experiência musical incorporada. *Música em contexto*, ano VIII V.1 p.92 – 119, 2014.
- OLIVEIRA, L.F. O estudo da música a partir do paradigma dinâmico da cognição. *Percepta – Revista de Cognição Musical*, 2 (1): 17-36, Curitiba, 2014
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2014.
- RAY, Sônia. Fatores de estresse e ansiedade na performance musical: Histórico e perspectiva após 10 anos de Simcam. *Revista Percepta*, 1(2), 115-126, 2014.
- REHDING, Alexander. Hugo Riemann moonshine experiment In: REHDING, A. *Hugo Riemann and the birth of modern musical thought*. Londres: Cambridge University Press, 2003. p. 15-35.
- ROSCH, Eleanor. Principles of categorization. In: ROSCH, E; LLOYD, B. *Cognition and Categorization*. Hillsdale, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum, 1978
- SAMPAIO, Leandro Rodrigues. Revisão de aspectos conceituais, teóricos e metodológicos da empatia. *Psicologia, ciência e profissão* 29(2) 212-227, 2009
- SANTOS, L.A. O fenômeno do jogo e a hermenêutica de Hans-Georg Gadamer. *Revista Intuito*, 6(2):102-112, Porto Alegre, 2013
- SHEETS-JONHSTONE, Maxine. *The primacy of movement*. Philadelphia: John Benjamins Press, 2011
- SPITZER, Michael. *Metaphor and musical thought*. Chicago: University of Chicago Press, 2004.
- STERN, Daniel. *Forms of vitality: exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy and development*. Londres: Oxford University Press, 2010
- STORROLI, Wânia Mara Agostini. O corpo em ação: a experiência incorporada na prática musical. *Revista da Abem Londrina*, v.19, n.25, p.131-140, 2011.
- STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- TREVARTHEN, Colwyn; DELAFIELD-BUTT, Jonathan; SCHÖGLER, Benjamin . Psychobiology of Musical Gesture: Innate Rhythm, Harmony and Melody in Movements of Narration. In: GRITTEN, A.; KING, E. (orgs). *New Perspectives on Music and Gesture*. SEMPRE, 2011.
- TURTELLI, Larissa Sato. *Relações entre imagem corporal e movimento: uma reflexão a partir de uma pesquisa bibliográfica*. 2003 Dissertação (Faculdade de educação física) Universidade estadual de Campinas.
- VINES, Bradley. Performance Gestures of Musicians: What Structural and Emotional Information Do They Convey? *Gesture-Based Communication in Human-Computer Interaction*, 5th International Gesture Workshop, Genova, Italia, 2003
- VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. *A mente corpórea: Ciência cognitiva e experiência humana*. Lisboa: ed. Instituto Piaget, 1991.
- VARELA, F. *El fenómeno de la vida*. Santiago: Dolmen Ediciones, 2000

- VASS, E. Methamorfosis: Creativity, connectedness, embodiment and affect. Disponível em: http://www.culturaldiplomacy.org/acd/content/articles/2011loam/participantpapers/Creativity,_connectedness,_embodiment_and_affect.pdf acessado em 12.06.2017
- VEREZA, Solange. *Pela ótica da metáfora: tempo, conhecimento e guerra*. Niterói: Editora da UFF, 2012.
- VEZZÁ, Flora Maria Gomide. *Afinar o movimento: educação do corpo no ensino de instrumentos musicais*. São Paulo: Editora SESI-SP, 2018
- VIGOTSKY, L.S. *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 2014
- WINDSON, Luke. Gestures in Music-making: Action, Information and Perception. In: GRITTEN, A.; KING, E. (orgs). *New Perspectives on Music and Gesture*. SEMPRE, 2011.
- WINNICOTT, D.W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1975
- WITTGENSTEIN, L. (1999). *Investigações filosóficas*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- KIM, Jin Hyun. Shaping and Co-Shaping Forms of Vitality in Music: Beyond Cognitivist and Emotivist Approaches to Musical Expressiveness. *Empirical Musicology Review* Vol. 8, No. 3-4, p.162-173, 2013
- YIN, Robert K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Penso, 2016.
- ZBIKOWSKI, Lawrence. *Conceptualizing music: cognitive structure, theory and analysis*. New York: Oxford University Press, 2002.