

Corpo, conhecimento e música: estudos e reflexões sobre o aprendizado musical

Body, knowledge and music: studies and thoughts for music learning

Ana Luisa Fridman é musicista e bailarina, com graduação em Música e Dança pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), mestrado em Composição e Performance pelo California Institute of the Arts e doutorado em Música pela Universidade de São Paulo (USP), com estágio na Guildhall School of Music and Drama.

Contato: tempoqueleva@yahoo.com.br

URL: <http://www.myspace.com/anafridman>

Resumo

Neste artigo discorremos sobre a utilização do corpo e do movimento como mediadores do aprendizado musical. Para tal finalidade, discutimos o conceito de *embodied mind* nos estudos da filosofia e da neurociência, bem como seus reflexos em propostas de educadores que desenvolveram novas abordagens para o ensino musical. Estudamos também as contribuições de Rudolf Laban e as relações de corporalidade encontradas nos fazeres musicais de culturas não ocidentais. Por fim, sugerimos a transposição de tais aspectos para contextos de aprendizado musical, em suas diversas gradações.

Palavras-chave: corporalidade; aprendizado musical; multiculturalidade.

Abstract

In this article we discuss the use of the body and movement as mediators in music learning procedures. For this purpose, we discuss the concept of embodied mind in philosophy



and neuroscience studies and their reflections on proposals from educators who brought new approaches to teaching music. We also study the contributions of Rudolf Laban and relationships of physicality found on music making of non-Western cultures. Finally, we suggest the implementation of such musical aspects for learning in training music contexts in its various levels.

Keywords: physicality; music learning; multiculturalism.

Introdução

Como pensar na atuação do corpo nos processos cognitivos relacionados à música? Quais são as diferenças entre as culturas ocidental e oriental no que concerne às interações entre o corpo e a música? Como utilizar o corpo para aprender e apreender música na formação de crianças, adolescentes e adultos, nos diversos contextos formativos? Visando contribuir para responder a tais questões, discorreremos sobre alguns aspectos da utilização da corporalidade na música, especialmente quando direcionada para o aprendizado musical em seus vários níveis.

Nossa intenção neste artigo não é apresentar uma resposta ou imprimir qualquer tipo de metodologia para o aprendizado musical, mas sim apontar um caminho de reflexão sobre tal aprendizado de forma global. Considerando que grande parte do sistema de educação musical do Ocidente – inclusive o adotado nas instituições brasileiras de ensino – está baseado na tradição da música erudita europeia, estendemos nossa abordagem para alguns formatos de aprendizado musical provindos de culturas não ocidentais. Além disso, pensando no aumento da acessibilidade a outras culturas musicais e nas constantes iniciativas multiculturais na arte, em que a interação entre corpo e música está bastante presente, especialmente no campo da performance, consideramos importante expandir essa discussão para contextos formativos de aprendizagem musical da atualidade.

O corpo associado aos processos cognitivos e a ideia de *embodied mind*

Você diz “Eu” e fica orgulhoso dessa palavra. Mas melhor do que isso – embora você não acredite – é seu corpo e sua grande inteligência, que não diz “Eu”, mas interpreta o “Eu”. (NIETZSCHE, 1961, p. 62, tradução nossa)



A ideia do corpo como meio ativo para a construção do conhecimento é hoje denominada *embodied mind* ou *mente corporificada*, sendo amplamente discutida. O conceito de *embodied mind* começou a ser tratado na metade do século XX em áreas como a filosofia, a fenomenologia, a educação e a sociologia. No campo da filosofia, a ideia da integração entre corpo e mente surgiu em oposição às ideias de Platão (427-347 a.C.), que, ao discorrer sobre a educação, defendia a supremacia do intelecto sobre o corpo (BRESLER, 2004). O primeiro filósofo que concebeu o corpo como parte atuante do conhecimento, chamando a atenção para uma forma *corporificada* de inteligência, foi o alemão Friedrich Nietzsche (1844-1900). Outros estudiosos retomaram o assunto, como o filósofo, psicólogo e educador americano John Dewey (1859-1952), que discorreu sobre a divisão entre corpo e mente e sobre as várias formas de segregação em geral, e os filósofos franceses Jean-Paul Sartre (1905-1980) e Merleau Ponty (1908-1961), que promoveram o ressurgimento dos estudos da fenomenologia do corpo no campo da filosofia.

O grande problema da mente e do corpo é a sugestão de uma divisão: não conheço nada tão desastrosamente afetado pelo hábito de divisão como esse tema em particular. [...] Os males que sofremos na educação, na religião, no materialismo dos negócios e na indiferença dos “intelectuais” perante a vida real, em toda a separação existente entre conhecimento e prática – todas essas divisões testemunham a necessidade de ver mente-corpo como um todo integral. (DEWEY, 2008, p. 248, tradução nossa)

Na neurociência, o conceito de *embodiment* ou corporificação foi recentemente tratado em estudos de Francisco Varela (1946-2001), George Lakoff (1941-), Robert Turner (1946-) e Steven Johnson (1968-), entre outros, sendo definido como a integração entre corpo físico ou biológico e o corpo fenomenológico ou experiencial, o que sugere a junção entre corpo e mente numa rede que integra o pensar, o ser e o interagir com o mundo ao redor (VARELA; THOMPSON; ROSH, 1991).

Transpondo essas ideias para a música, podemos dizer que o ritmo representa um dos primeiros aspectos musicais diretamente relacionados ao conceito de *embodied mind*.

Provavelmente, a prova mais evidente e amplamente citada sobre a ligação entre música e corpo vem de um caráter temporal ou processual da música, um caráter que se manifesta em coisas como pulso, tempo, ritmo: um conjunto de fenômenos muitas vezes descritos como movimento ou sentimento rítmico. [...] As teorias de Dalcroze há muito salientaram a importância da experiência corporal associada à percepção e à aptidão



musical, e o movimento é uma consideração fundamental em várias ou mesmo na grande maioria das abordagens pedagógicas sobre o ritmo. (BOWMAN, 2004, p. 38, tradução nossa)

No que diz respeito à utilização do corpo como mediador de processos cognitivos em geral, Bowman (2004, p. 91, tradução nossa) observa a importância desse tipo de enfoque, ressaltando que ele poderia ser muito mais presente em contextos formativos:

Quando a dicotomia mente-corpo é superada e utilizamos um corpo pensante, toda uma gama de possibilidades de ensino-aprendizagem se abre para nós. [...] Nas escolas, entretanto, o sentido proprioceptivo raramente é utilizado em sua totalidade como um meio de aprendizagem. A razão pela qual esse importante raciocínio espacial permanece subvalorizado e subaproveitado na educação é um mistério.

Outro aspecto incutido no conceito de *embodied mind* é a ideia de que o conhecimento é adquirido de forma particular, ou seja, cada indivíduo pode ter uma relação corpo-mente diferenciada a partir de um mesmo conceito. Em outros termos, cada indivíduo pode incorporar, traduzir e expressar conceitos de forma única, uma vez que a “compreensão corporificada é sempre aquela formada a partir de determinado ponto de vista, sendo, portanto, sempre parcial, ainda que essa compreensão permaneça profundamente nossa” (BOWMAN, 2004, p. 30, tradução nossa). O conhecimento corporificado, portanto, está sempre em constante movimento e transformação.

Especificamente sobre o conceito de *embodied mind* aplicado aos sistemas cognitivos relacionados à música, um de seus desdobramentos no Ocidente foi o trabalho do educador franco-suíço Émile-Jacques Dalcroze (1865-1950). Ele criou sua metodologia com a intenção de, a princípio, desfazer certa rigidez corporal do músico erudito de sua época, proporcionando a esse músico um fazer musical mais prazeroso e mais conectado com seu corpo. Trata-se, assim, de uma metodologia inicialmente elaborada para músicos adultos. Dalcroze elaborou propostas ligadas ao desenvolvimento rítmico pelo movimento e incluiu a improvisação, sob diversos aspectos, inserindo práticas que não faziam parte dos materiais disponíveis para a formação do músico erudito do início do século XX. Assim, a corporalidade, a acuidade rítmica e a improvisação representaram elementos-chave para a elaboração de tal metodologia.

Foi Émile-Jacques Dalcroze quem primeiro associou o ritmo musical à consciência motora para sua expressão mais plena. Suas pesquisas levaram-no



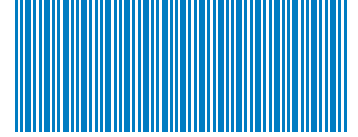
à elaboração de um sistema de integração entre movimento e ritmo projetado para desenvolver o domínio do ritmo musical. Esse sistema de educação musical utiliza o corpo como intérprete do ritmo musical e é conhecido em todo o mundo como *Euritmia*. (FINDLAY, 1999, p. 2, tradução nossa)

Ressaltamos a importância da contribuição de Dalcroze com materiais didáticos e conceitos que alavancaram uma série de transformações em contextos formativos de música a partir da metade do século XX. Depois dele, outros educadores criaram metodologias envolvendo a prática corporal, a espacialidade e o movimento como ferramentas de ensino. Entre tais educadores podemos citar Edgar Willems (1890-1978), Carl Orff (1895-1982) e, mais recentemente, Murray Schafer, Keith Swanwick, Maria Teresa A. Brito, Maurice Martenot, John Paynter, Violeta Gainza e Keith Terry. Eles defendem a utilização do corpo para sensibilizar o aluno de música e enfatizam a proximidade entre a prática corporal e o desenvolvimento de estruturas cognitivas. Os educadores em questão também valorizam a ação corporal em seu aspecto mais amplo, destacando que o verdadeiro ritmo está presente em ações cotidianas do ser humano, tais como: o andar, o respirar, o pulsar do sistema circulatório e os movimentos sutis causados pela emoção ou por pensamentos.

Laban e o domínio do movimento na performance e no aprendizado

Um dos grandes estudiosos do movimento corporal e responsável por uma contribuição relevante na forma de se pensar o movimento foi o dançarino austro-húngaro Rudolf Laban (1879- 1958). Embora Laban tenha direcionado seus estudos e sua metodologia para bailarinos, atores e cantores, encontramos em sua obra muitos elementos que podem ser transpostos para o aprendizado musical. Quando abordamos o movimento a partir de seu aspecto rítmico, parece-nos comum pensar em movimentos relacionados à coordenação motora – como batidas de pés e de mãos – e associados a movimentos percussivos em geral. Menos comum, a nosso ver, seria pensar no deslocamento no espaço, na exploração de planos e direções, na consciência do uso de diferentes articulações do corpo e na exploração de qualidades do movimento, como deslizar, torcer, pular e girar.

Nas propostas de Laban, tais aspectos são tratados com o objetivo de gerar um profundo domínio do movimento e proporcionar a máxima consciência do movimento para o artista. Essa consciência é fruto de um longo processo de estudo,



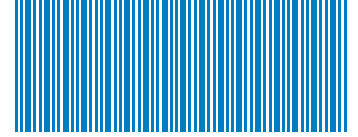
que consiste na observação de movimentos cotidianos, na exploração do movimento espontâneo e numa série de ações que fortalecem a transposição do movimento para o palco. Nessa última etapa, segundo Laban, o artista, com profundo domínio de seu movimento, pode favorecer o maior envolvimento do espectador durante uma performance. Assim, “o poder de fazer com que as pessoas acreditem em coisas quase que inefáveis reside inteiramente na capacidade bem cultivada do artista para o movimento” (LABAN, 1978, p. 233).

A partir das propostas de Laban para o aprendizado musical, podemos pensar na exploração da espacialidade e do movimento como auxiliar em processos cognitivos. Há exercícios elaborados por ele em que se utilizam, por exemplo, ritmos das danças gregas para explorar a criação e a movimentação no espaço, além da interação em grupo. Em atividades de criação musical que recentemente pudemos vivenciar na Guildhall School of Music and Drama, sugeriu-se aos participantes compositores que explorassem novas disposições espaciais para suas performances (por exemplo: colocar os músicos tocando em movimento ao redor dos espectadores) a fim de observar o novo resultado sonoro proveniente dessa experiência, entre outros exercícios que refletem possíveis desdobramentos das ideias de Laban.

Outras músicas, outro corpo musical

Com respeito à relação entre o movimento, a dança e a cognição, podemos observar que, em muitas culturas não ocidentais, a cognição é fortemente associada a tais dimensões da corporalidade. Na África, por exemplo, o aspecto corporal está tradicionalmente ligado ao aprendizado musical – sobretudo quando relacionado à cognição rítmica –, sendo utilizado em práticas com instrumentos de percussão, na dança ou mesmo em situações do cotidiano. A dança africana é uma manifestação relevante desse tipo de cognição, uma vez que nela os dançarinos “dançam e cantam seu mundo com seus corpos” (MANS, 2004, p. 91, tradução nossa).

No passado, muitos processos de aprendizado de origem indígena aconteceram por meio da transmissão corporal e da imersão cultural. [...] A percussão era ensinada por um mestre percussionista que demonstrava fisicamente ou mesmo “trabalhava” as mãos do aprendiz, de modo a imprimir a correta relação entre tensão/relaxamento, utilização de energia e precisão rítmica. Esse sentido de corporificação é, eventualmente, internalizado e torna-se uma forma de corpo consciente. (MANS, 2004, p. 90, tradução nossa)

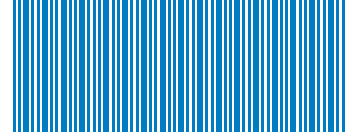


Sobre o contato com outras culturas, o musicólogo inglês John Blacking (1928-1990), no livro intitulado *How musical is man?* (1973), apresenta sua experiência a partir do contato com a música da tribo de Venda, no sul da África, e faz reflexões importantes para se pensar a música em uma realidade multicultural. Inicialmente, Blacking relata a desconstrução de conceitos provindos de sua formação tradicional europeia ao entrar em contato com a música da referida tribo. Sua primeira observação em relação à performance é que, em culturas que cultuam a transmissão oral do conhecimento musical, há uma grande valorização da sensibilidade e da memória auditivas, por serem estas as únicas formas de propagar tal conhecimento. Blacking faz a ressalva de que, apesar de a sensibilidade e a memória auditivas estarem presentes em todas as manifestações musicais, o fato de serem as únicas formas de reter e repassar os conhecimentos musicais nas culturas de tradição oral faz com que elas sejam indispensáveis e extremamente valorizadas. Em relação às características gerais da música da tribo de Venda, o autor observa que o ritmo e o movimento corporal são mais importantes do que a melodia:

A música de Venda é baseada não na melodia, mas em um envolvimento rítmico de todo o corpo em que o cantar é apenas uma extensão. Portanto, quando sentimos que há alguma pausa entre duas batidas rítmicas, devemos perceber que, para quem está tocando, não é uma pausa: cada batida rítmica faz parte de um todo envolvendo o movimento corporal, no qual as mãos ou baquetas tocam a pele de um tambor. (BLACKING, 1973, p. 27, tradução nossa)

Pensando nessa interação, consideramos que o músico performer com treinamento formal baseado na escola europeia não tem tanto acesso ao aspecto da corporalidade durante sua formação. No fazer musical presenciado por Blacking, a música é parte de um cotidiano, e o performer tem mais liberdade para se expressar musicalmente sem nenhum tipo de compromisso que não seja o de estar de *corpo inteiro* durante uma performance. Isso nos faz pensar em uma espécie de *rigidez* impressa na performance ligada à tradição europeia se comparada à flexibilidade da performance em outros fazeres musicais. A flexibilidade interpretativa e a proposta do músico de *corpo inteiro* parecem corroborar a ideia de um intérprete em grande estado de imersão durante o ato da performance musical, o que nos leva a transpor tal proposição para o aprendizado musical em seus diversos contextos formativos.

Também no que concerne à dimensão da corporalidade na performance musical, podemos pensar no instrumentista como



estando fisicamente ligado ao seu instrumento, sendo este tratado como uma extensão de quem o toca. Sobre tal aspecto, vejamos o trecho a seguir, no qual um instrumentista de *taiko* menciona sua relação com o instrumento:

Acreditamos que o *taiko* não é apenas um tambor, mas sim a conexão entre o tambor e o instrumentista. Dessa forma, se em dado momento nos concentramos muito em aspectos técnicos e perdemos aquele sentimento ou espírito inerente ao ato de tocar, então o tocar se resume apenas a um tambor. Instrumentista e instrumento ficam separados. Nesse caso, o instrumentista está apenas usando o tambor, em vez de estabelecer uma relação com o instrumento. (WISA apud POWELL, 2004, p. 183, tradução nossa)

Com base em tal depoimento, afirmamos mais uma vez a importância da imersão na performance, o que nesse caso se dá pela profunda relação do performer com seu instrumento e pelo seu envolvimento emocional ao tocá-lo. Na maioria dos fazeres musicais encontrados nas culturas não ocidentais, os aspectos ligados ao sentimento, ao envolvimento emocional e à interação física do músico com seu instrumento parecem estar acima do aspecto técnico. No caso da música não ocidental, portanto, a corporalidade é mais um elemento a contribuir para um maior envolvimento do músico durante sua performance.

No que diz respeito à estreita ligação da música com a dança nas culturas não ocidentais, observamos que, em algumas dessas culturas, as duas não existem separadamente. Esse é o caso do ritmo *gahu*; do gamelão javanês, que envolve um *ensemble* de música e dança; do *katak* do sul da Índia, que consiste em uma dança de aspecto extremamente rítmico que costuma ser acompanhada por instrumentos de percussão, como a tabla; do *taiko* japonês, no qual os percussionistas executam uma movimentação associada à dança; e, no Brasil, da música das regiões Nordeste e Sul do país (em manifestações como o frevo e as danças tradicionais gaúchas).

Desdobramentos no aprendizado musical

O psicólogo John Sloboda (2005), especializado em psicologia aplicada à música, ao criticar o sistema de educação formal nessa área, diz que o instrumentista é tão exigido em seu aspecto técnico que, muitas vezes, torna-se um sobrevivente de situações de humilhação e ansiedade. De acordo com o autor, para remediar essa situação no ensino formal, devemos lembrar que, na música,



tanto as experiências prazerosas e as emoções profundas quanto o trabalho árduo e as habilidades técnicas têm igual valor. Pensando que o sistema de educação formal a que o autor se refere está em grande parte pautado nas tradições da música europeia – que prima principalmente pela técnica e pelo virtuosismo –, uma abordagem de formação que também explore aspectos ligados à imersão sonora, a exemplo da prática da improvisação musical e das interações entre corpo e música, pode contribuir para um redimensionamento dos contextos formativos de música em geral.

Sobre esse aspecto, mencionamos o surgimento de novos contextos de formação que atualmente passam a fazer parte das opções do músico do Ocidente, como aqueles relacionados aos estudos da música contemporânea, à formação jazzística e às iniciativas de formação que promovem interações multiculturais e multidisciplinares. Entretanto, destacamos que tais iniciativas ainda representam uma pequena parcela se comparadas aos contextos formativos embasados na tradição europeia. É importante dizer que estamos pensando em um músico de formação mais tradicional que, no futuro, será quem vai se envolver em trabalhos de musicalização de crianças e adultos. Se esse músico passar por um processo formativo equilibrado, que trate igualmente das questões técnicas e expressivas, incluindo o uso de sua fisicalidade, ele poderá transmitir um conhecimento musical igualmente prazeroso e significativo, em suas diversas gradações.

Em nossa experiência de utilização do movimento na musicalização de alunos adultos¹ – a princípio, os mais *tímidos* para esse tipo de abordagem –, obtivemos resultados muito satisfatórios: alguns participantes que tinham dificuldade em entender certos conceitos ligados ao ritmo encontraram no movimento um elemento facilitador do aprendizado. Além disso, os participantes que tinham mais dificuldade em utilizar a movimentação corporal aos poucos encontraram nesse fazer uma forma de integração do grupo como um todo, lidando com suas limitações sob o amparo do grupo. A utilização do movimento no aprendizado musical também gerou uma importante reflexão sobre seus resultados: cada participante expôs suas impressões para o grupo, relatando seus processos individuais de aprendizado musical via corpo e movimento. No trabalho com músicos em cursos de graduação (uma de nossas propostas foi a de utilizar a corporalidade em processos de improvisação musical), houve uma interação maior entre os alunos de diferentes formações (músicos de jazz e músicos eruditos, por exemplo).

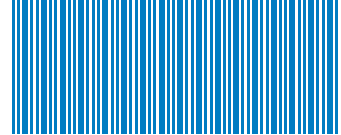
1. Aqui nos referimos a experiências recentes com alunos adultos de outras áreas e com estudantes de música em algumas instituições de graduação, tais como: Universidade de Aveiro (Portugal), Guildhall School of Music and Drama (Inglaterra), Departamento de Música da Universidade de São Paulo, Departamento de Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, Instituto Superior de Educação e Escola Espaço Musical.



Tendo em vista as questões aqui abordadas em relação à corporalidade e aos seus reflexos no aprendizado musical, ressaltamos a necessidade de se tratar o aprendiz de música como um indivíduo imerso em sua ação e atento ao seu entorno. Concluímos, por fim, que a inserção de procedimentos que envolvem a corporalidade no aprendizado musical – incluindo iniciativas multiculturais – propicia um equilíbrio entre os aspectos enfatizados no ensino tradicional e aqueles encontrados fora desse contexto. Desse modo, chamamos a atenção para uma abordagem mais ampla do aprendizado musical, em busca da música em sua essência: uma música de *corpo inteiro* para todos que desejam apreendê-la.

REFERÊNCIAS

- BLACKING, John. *How musical is man?* Seattle: University of Washington Press, 1973.
- BOWMAN, Wayne. Cognition and the body: perspectives from music education. In: BRESLER, Liora (Org.). *Knowing bodies, moving minds: towards embodied teaching and learning*. London: Kluwer Academic Publishers, 2004. p. 29-50.
- BRESLER, Liora (Org.). *Knowing bodies, moving minds: towards embodied teaching and learning*. London: Kluwer Academic Publishers, 2004.
- DEWEY, John. *Nature, life and body-mind*. London: McCutchen Press, 2008.
- FINDLAY, Elsa. *Rhythm and movement: applications of Dalcroze eurhythmics*. Miami: Summy Birchard Inc, 1999.
- MANS, Minette. The changing body in Southern Africa: a perspective from ethnomusicology. In: BRESLER, Liora (Org.). *Knowing bodies, moving minds: towards embodied teaching and learning*. London: Kluwer Academic Publishers, 2004. p. 77-96.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Thus Spake Zarathustra*. New York: Modern Library, 1961.



POWELL, Kimberly Anne. The apprenticeship of embodied knowledge in a Taiko drumming ensemble. In: BRESLER, Liora (Org.). *Knowing bodies, moving minds: towards embodied teaching and learning*. London: Kluwer Academic Publishers, 2004. p. 183-195.

SLOBODA, John. *Exploring the musical mind*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

VARELA, Francisco J.; THOMPSON, Evan; ROSH, Eleanor. *The embodied mind: cognitive science and human experience*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology, 1991.

LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento*. Organização de Lisa Ullmann. São Paulo: Editora Summus, 1978.

Recebido em: 03/01/2013

Aprovado em: 12/03/2013

