



Lucas Ciavatta Pantoja Franco

**O MOVIMENTO CORPORAL E
O ENSINO-APRENDIZADO DE RITMOS PULSANTES**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutor em Ciências
Humanas - Educação pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação, do Departamento de
Educação da PUC-Rio

Orientador: Prof. Thiago Cabrera

Rio de Janeiro

abril de 2025



Lucas Ciavatta Pantoja Franco

**O MOVIMENTO CORPORAL E
O ENSINO-APRENDIZADO DE RITMOS PULSANTES**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutor em Ciências
Humanas - Educação pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação, do Departamento de
Educação da PUC-Rio

Prof. Thiago Leite Cabrera Pereira da Rosa

Orientador

Departamento de Educação — PUC-Rio

Prof. Ralph Ings Bannell

Departamento de Educação — PUC-Rio

Profa. Giselle Martins dos Santos Ferreira

Departamento de Educação — PUC-Rio

Profa. Regina Marcia Simão Santos

Departamento de Música — UNIRIO

Prof. Raimundo José Barros Cruz

Departamento de Música — UFRGS

Rio de Janeiro, 28 de abril de 2025

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, do trabalho é proibida sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Lucas Ciavatta Pantoja Franco

Licenciado em Música pela UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro), mestre em Educação pela UFF (Universidade Federal Fluminense) é o idealizador do método de educação musical O Passo® e diretor do Instituto d'O Passo e do Institut d'O Passo — France.

Ficha Catalográfica

Franco, Lucas Ciavatta Pantoja

O movimento corporal e o ensino-aprendizado de ritmos pulsantes / Lucas Ciavatta Pantoja Franco ; orientador: Thiago Cabrera. – 2025.
175 f. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2025.
Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Ritmo. 3. Movimento. 4. Corpo. 5. Propriocepção. 6. Educação. I. Cabrera, Thiago Leite. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

Agradecimentos

”O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.”

Ao meu orientador Professor Thiago Cabrera e ao Professor Ralph Ings Bannell pelo estímulo e parceria para a realização deste trabalho.

Ao CNPq e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

À minha esposa, Daniela Ferreira Nunes, por caminharmos de mãos dadas e pelas importantes contribuições a esse trabalho e aos caminhos d’O Passo.

Às minhas filhas Isabela Ferreira Ciavatta e Rosa Ferreira Ciavatta, pelo amor que me move.

À minha mãe, Maria Ciavatta, pela luz desde o início e para sempre.

Ao meu pai, Antonio Carlos Pantoja Franco, pelo porto seguro.

Às(Aos) professoras(es) que têm enriquecido cada vez mais O Passo com suas experiências, reflexões e propostas.

Às(Aos) alunas(os) que utilizam O Passo cotidianamente e a ele dão vida.

Às(Aos) minhas(meus) colegas da PUC-Rio.

Às(Aos) professoras(es) que participaram da Comissão examinadora.

A todas(os) as(os) professoras(es) e funcionárias(os) do Departamento pelos ensinamentos e pela ajuda.

A todas(os) as(os) amigas(os) e familiares que de uma forma ou de outra me estimularam e me ajudaram.

Resumo

Ciavatta, Lucas; Cabrera, Thiago (orientador). **O movimento corporal e o ensino-aprendizagem de ritmos pulsantes**. Rio de Janeiro, 2025. 165p. Tese de Doutorado — Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Há diversas formas de conceber o tempo. Igualmente variadas são as formas de conceber o tempo musical. Dentre elas, uma em especial é abordada nesta tese: o tempo musical baseado em pulsações — aqui denominado “tempo pulsante”. Tendo em vista o entendimento do processo de ensino-aprendizagem dos ritmos pulsantes este trabalho pretende interrogar a relação entre essa forma de organizar o tempo musical e o movimento corporal. Nesse caminho o corpo em movimento é pensado como elemento fundamental para a cognição e, em especial, para a cognição musical. O movimento corporal organiza e fixa o saber musical em suportes outros que não a partitura. Assim, refletimos sobre a utilização nesse processo de ensino-aprendizagem de três tipos de notação: gráfica, oral e corporal. A forma como várias(os) educadoras(es) abordaram esse processo e lidaram com movimentos e notações também é estudada. Em sua última parte, esse estudo discute algumas questões com impactos importantes sobre o processo de ensino-aprendizagem de ritmos pulsantes: a forma como o estudo de ritmo é colocado em segundo plano; o “sentir” e sua limitada contribuição para o processo; a diferença entre ensinar ritmo e desenvolver a coordenação motora; o mito da interiorização da pulsação; o suingue e os caminhos para permitir que ele seja aprendido; e a construção da imagem de movimento corporal e a possibilidade de antecipar.

Palavras-chave

Ritmo; movimento; corpo; propriocepção; educação.

Abstract

Ciavatta, Lucas; Cabrera, Thiago (advisor). **Body movement and the teaching-learning of pulsating rhythms**. Rio de Janeiro, 2025. 165p. Tese de Doutorado — Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

There are several ways of conceiving time. Equally varied are the ways of conceiving musical time. Among them, one in particular is addressed in this thesis: musical time based on pulsations — here called “pulsating time”. In view of the understanding of the teaching-learning process of pulsating rhythms, this work intends to question the relationship between this way of organizing musical time and body movement. In this way, the body in movement is thought of as a fundamental element for cognition and, in particular, for musical cognition. Body movement organizes and fixes musical knowledge in supports other than sheet music. Thus, we reflect on the use in this teaching-learning process of three types of notation: graphic, oral and body. The way in which various educators approached this process and dealt with movements and notations is also studied. In its last part, this study discusses some issues with important impacts on the teaching-learning process of pulsating rhythms: the way in which the study of rhythm is placed in the background; “feeling” and its limited contribution to the process; the difference between teaching rhythm and developing motor coordination; the myth of the internalization of the pulse; swing and the ways to allow it to be learned; and the construction of the image of body movement and the possibility of anticipating.

Keywords

Rhythm; movement; body; proprioception; education.

Sumário

1. Introdução	8
2. Os ritmos pulsantes	
2.1. O tempo	14
2.2. O tempo musical	16
2.3. O ritmo	18
2.4. O ritmo pulsante	21
3. O movimento corporal	
3.1. Sem movimento corporal não há ritmo pulsante	28
3.2. Ouvir música e fazer música	33
3.3. A resistência ao movimento corporal	37
3.5. O movimento musical	43
4. A cognição e o movimento corporal	
4.1. O corpo e a cognição	49
4.2. O automovimento e a cognição	61
4.3. O movimento corporal e a cognição musical	65
4.4. Quatro tipos de movimento corporal	73
5. As notações	
5.1. Notação?	76
5.2. As(Os) musicistas e as notações	77
5.3. Oralidade e imitação	79
5.4. As notações oral, corporal e gráfica	86
5.5. A alfabetização musical	93
5.6. As(Os) professoras(es) e as notações	97
6. O ensino-aprendizagem de ritmos pulsantes	
6.1. Fazer sons e aprender música	100
6.2. Um acordo inicial para qualquer ritmo pulsante	106
6.3. As(Os) educadoras(es) e os ritmos pulsantes	108
6.4. O movimento de cada ritmo pulsante	132
6.5. O andar	133
6.6. O andar e os ritmos pulsantes	137
7. Questões do ensino-aprendizagem de ritmos pulsantes	
7.1. O ritmo em segundo plano	142
7.2. O ritmo e o “sentir”	146
7.3. Ritmo e coordenação motora	152
7.4. Qual o melhor movimento corporal para aprender?	154
7.5. O ensino-aprendizagem do suingue	159
7.6. A imagem de movimento corporal e a antecipação	162
8. Considerações finais	168
9. Referências bibliográficas	171

Introdução

Essa é uma tese sobre o movimento corporal – sua força, sua importância e sua centralidade no ensino de ritmo. Tudo aqui gira em torno da capacidade humana de se mover e com isso, e só por isso, conhecer. Trataremos de um campo específico: a educação musical. E dentro desse campo, outro ainda mais restrito: o ensino-aprendizagem do ritmo. E ainda mais especificamente: o ensino-aprendizagem de ritmos pulsantes, ritmos baseados em pulsações.

Partimos de longe. Há 29 anos iniciamos um trabalho sistemático com o ensino de ritmos pulsantes, que deu origem ao método O Passo. Desde o início, o movimento corporal nos mostrou sua importância: quem se movia, compreendia, quem não conseguia se mover, não conseguia compreender. A prática foi durante um tempo poderosa e nos parecia suficiente. No entanto, a falta de conceitos para compreender o caminho que trilhávamos foi com o passar dos anos se evidenciando e as vias foram se estreitando ao invés de se ampliarem. Uma nova perspectiva se abriu quando em 2001 entramos no programa de mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense. Essa passagem foi fundamental para o desenvolvimento d'O Passo.

Uma nova necessidade surgiu quando, em contato mais estreito com outras metodologias de ensino de ritmos pulsantes, encontramos questões que nos desafiavam em nossa caminhada. Eis algumas delas: é possível que um ritmo pulsante seja compreendido sem um movimento corporal? Qual seria o papel de uma notação no ensino-aprendizagem de ritmos pulsantes? O que parece fazer do andar um movimento especialmente importante para o ensino-aprendizagem de ritmos pulsantes? Por que alguém que já está conseguindo realizar um ritmo pulsante de repente passa a realizá-lo de forma autônoma?

O caminho dessa tese não foi uma linha reta. No entanto, desde o início, identificamos, como fontes importantes para as respostas que buscávamos, o Enativismo (corrente filosófica que coloca o corpo e sua agência no mundo no centro da cognição) e o estudo da propriocepção (nossa capacidade inata de saber como nosso corpo está posicionado e como está se movendo).

O objetivo geral foi o de compreender o papel do movimento corporal no ensino-aprendizagem de ritmos pulsantes. E os objetivos específicos foram os de pesquisar a relação entre pulsação e ritmo a partir da noção de ritmo pulsante; investigar a importância do movimento corporal para a cognição

musical a partir de teorias enativistas; identificar os caminhos pelos quais se constrói um fazer musical autônomo.

Assim, a partir de um aprofundamento do nosso conhecimento sobre o Enativismo e a propriocepção, procuramos alcançar respostas e aprofundar a sustentação teórica de pelo menos três conceitos com os quais já trabalhávamos: posição (a localização de um evento rítmico dentro de um espaço musical pulsante), notação corporal (a fixação de informações rítmicas pulsantes em movimentos corporais) e movimento derivado (movimentos realizados dentro da prática de ritmos pulsantes que embora mínimos carregam todas as informações dos movimentos organizadores que nos ajudam a compreender o que estamos tocando)

Nesse campo fizemos um trajeto composto por duas grandes vias: uma que aborda os conceitos, categorias e correntes filosóficas que nos ajudam a explorar esse campo; e outra que aborda as questões práticas encontradas no campo, a forma como essas questões têm sido abordadas e a forma pela qual nós as temos abordado.

Dentro dessa primeira grande via, trilhamos quatro caminhos. O primeiro caminho parte de algumas definições já propostas para o conceito de tempo (Rey Puente, 2010; Martins, 2021); passa por algumas definições do conceito de tempo musical (Schafer, 1991; Thurmond, 1991; Boulez, 2002); visita algumas definições do conceito de ritmo (Simons, 2019; Bagchee, 1998; Nattiez, 1984); para chegar à nossa proposta de definição do conceito de ritmo pulsante (levando em conta Boulez, 2002; Dalcroze, 1967; Noisette, 1997). O segundo caminho parte da importância do movimento corporal para os ritmos pulsantes (Nudds, 2019; Thurmond, 1991; Sodré, 1998; Prass, 1998; Blacking, 1973; Hamilton, 2019); diferencia a audição musical do fazer musical (Krueger, 2009; London, 2019; Clayton, 2019; Martenot, 1970; Hindemith, 1970); e se espanta com a resistência a considerar que uma boa parte da explicação sobre movimento musical passa necessariamente pelo movimento corporal (Judge, 2019; Nudes, 2019; London, 2019; Blacking, 1973). O terceiro caminho visita alguns dos impactos do enativismo para a cognição em geral (Johnson, 2007; Sheets-Johnstone, 2011; Varela, 1991; Hutchins, 2010; Damásio, 1999; Reiner, 2000) e para a cognição musical em particular (Dalcroze, 1967; Van der Schyff, 2022; Johnson, 2007; Bowman, 2004; Mariani, 2012; Martenot, 1970); para chegar à nossa proposta de classificação dos movimentos corporais centrais para a prática de ritmos pulsantes (Miranda, 1979; Dalcroze, 1967). O quarto caminho busca compreender o que guia aquela(e) que realiza ritmos pulsantes e parte para algumas definições do conceito de notação (Sodré, 1998; Martins, 2021); propõe uma reorientação dos termos “imitação” e “oralidade” (Van der

Schyff, 2022; Johnson, 2007; Nadirova, 2017; Blacking, 1973; Locke, 2011); atravessa o terreno acidentado da notação gráfica e da notação oral (Sodré, 2017; Paz, 2000; Bagchee, 1998; Martins, 2021; Ferreiro, 1990; Andrade, 1972; Bamberger, 1990; Trilla, 2008); para chegar à nossa proposta de definição do conceito de notação corporal (Prass, 1998; Van der Schyff, 2022; Hutchins, 2010; Miranda, 1979).

Dentro da segunda grande via, trilhamos dois caminhos. O primeiro caminho separa “fazer sons” de “aprender música” convidando para nossa caminhada o processo de construção da autonomia (De Jaegher, 2007; Noisette, 1997; Prass, 1998); observa como a pulsação, a duração e a métrica concorrem para efetivar as práticas de ritmos pulsantes (Nattiez, 1984; Simons, 2019; Judge, 2019); faz uma rápida parada para ouvir o que disseram algumas(uns) educadoras(es) musicais sobre o movimento corporal (Antonio Sá Pereira, Bohumil Med, Carl Orff, Gunild Keetman, Claire Noisette, Edgar Willems, Émile Jaques-Dalcroze, Gazzzi de Sá, José Eduardo Gramani, Maurice Martenot e Paul Hindemith); para chegar ao andar e à nossa proposta de que seu estudo seja visto como o mais importante dentro do estudo de ritmos pulsantes (Dalcroze, 1967; Clayton, 2019; Araújo, 1992; Johnson, 1997; Sodré, 1998; Simons, 2019). O segundo caminho nos interroga sobre as razões que levam o ritmo a ser deixado em segundo plano (Dalcroze, 1967; Sodré, 1998; Gramani, 1988); critica a forma como a expressão “sentir” apenas desorienta quem já está perdido (Blacking, 1973; Hamilton, 2019; De Sá, 1990; Locke, 2011; Simons, 2019; Judge, 2019; London, 2019; Colombetti, 2010; Hindemith, 1970; Nadirova, 2017); convida para o movimento quem está sendo chamado a se imobilizar (Martenot, 1970; Blacking, 1973; Sheets-Johnstone, 2011); se aproxima do terreno fértil e delicado do “suingue” (Rocca, s/data; Sheets-Johnstone, 2011; Nattiez, 1984; Johnson, 2007; Clayton, 2019); para chegar à nossa proposta de que no ensino de ritmos pulsantes as imagens que nos guiam são todas de movimentos corporais que um dia já habitamos (Edwin Hutchins, 2010; Johnson, 1997; Reiner, 2000; Sheets-Johnstone, 2011).

Temos dedicado nossa vida ao ensino-aprendizagem de ritmo. Vivemos num país cuja música tem importância mundial entre outras coisas pela sua rítmica, rica e, em certos aspectos, única. Passamos em nossa própria formação musical por um processo em que a clareza rítmica abriu todas as portas que julgávamos estar fechadas para nós. Constatamos diariamente em nossa atuação profissional a que ponto lacunas no aprendizado rítmico podem impedir uma aproximação com o fazer musical. No entanto, vimos em todo esse

percurso como o ensino de ritmo não tem para muitas(os) a centralidade que a ele conferimos.

Certa vez, ouvimos de um diretor pedagógico de um importante conservatório na França que o ritmo lá era um problema, mas não vimos a urgência e a determinação que a resolução desse problema nos parecia exigir. Em outro momento, presenciamos o regente de uma importante orquestra brasileira repreendendo as(os) musicistas durante um ensaio por elas(es) não estarem conseguindo tocar um ritmo brasileiríssimo, sem que isso tenha significado nada além de simplesmente seguir tentando sem nenhuma mudança significativa no resultado. E como se verá, das(os) educadoras(es) musicais que se dedicaram ao estudo do ritmo, poucas(os) se dedicaram mais ao estudo de ritmo que ao estudo das alturas; e dessas(es) poucas(os), menos ainda, mesmo trabalhando com ritmos pulsantes, se dedicaram ao estudo do movimento corporal.

Talvez seja a complexa relação do corpo com os ritmos pulsantes o que mais contribui para que seja tolerada essa convivência com um problema intolerável – como toleravam os que conviviam com o tigre no bestiário de Julio Cortázar. O ritmo passa pelo corpo ou ele nasce no corpo? Se ele nasce, ele não passa, ele já está e lá fica. Se ele fica, que corpo é esse onde ele fica? Esse corpo está parado ou se movimentando? Se está se movimentando, como se movimenta? Respostas difíceis de serem dadas – e por isso, talvez, as orientações subjetivas e, pedagogicamente inúteis, para se “sentir o ritmo”, visando sem clareza uma das suas três acepções na área de música: sensação, percepção e expressão.

O quadro se agrava ainda mais, pois, das pessoas que entendem a centralidade do ensino-aprendizagem de ritmos pulsantes, várias confundem seu estudo com o estudo da coordenação motora; várias creem que o movimento corporal deve estar, sim, presente, mas apenas no início do processo, pois logo mais à frente será preciso minimizar esse movimento até perto da imobilidade e, em seguida, sufocar qualquer necessidade de movimento; e várias, em espaços formais e não-formais que trabalham com ritmos pulsantes, consideram o ritmo como algo que não se pode de fato ensinar, consideram o ritmo como algo importantíssimo, mas como algo inato. Tudo então contribuindo para que, ao invés de aumentarmos as pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de ritmos pulsantes, tenhamos a sensação de que esse é um problema insolúvel.

Como já anunciado, nosso estudo está centrado no movimento corporal. Ele não está centrado no corpo enquanto unidade fisiológica, que pode estar parado ou em movimento. Quando dissermos “corpo”, estamos nos referindo ao corpo em movimento. No que diz respeito especificamente ao movimento

corporal, indicaremos quando estivermos nos referindo à observação de um outro corpo que se move (em especial quando falarmos de “imitação”), mas o foco principal será sobre o automovimento, assim definido pela filósofa Maxine Sheets-Johnstone (2011): “movimento que, por sua própria natureza, é experimentado proprioceptivamente, isto é, pelo próprio sujeito em movimento” (p.128)

O movimento corporal está na base d'O Passo, método de educação musical que criamos há 29 anos e seguimos criando com as(os) professoras(es) do Instituto d'O Passo no Brasil e na França. Esta tese não é sobre O Passo (há no terceiro capítulo uma breve exposição sobre esse método). Esta tese é sobre o movimento corporal que sempre nos guiou, mesmo nos momentos iniciais da criação do método, quando, já colhendo excelentes frutos, entendíamos bem pouco o que fazíamos e tateávamos em busca de respostas.

O estudo do movimento corporal – que vai além de considerar que um corpo se move para tentar entender como ele se move – deveria estar, mas não necessariamente está, na base de uma concepção que vê todo conhecimento como corporificado. A ideia de uma cognição corporificada (*embodied cognition*) é o que nos guia em nosso caminho filosófico. Voltaremos a esse tema detidamente, mas, por ora, fiquemos com uma breve definição do antropólogo Edwin Hutchins (2010, p. 428):

Embodiment é a premissa de que os corpos particulares que temos influenciam como pensamos. [...] de acordo com a perspectiva corporificada, a cognição está situada na interação do corpo e do mundo, processos corporais dinâmicos como a atividade motora podem fazer parte dos processos de raciocínio.

Indo além, a ideia de enação (*enaction*) relaciona o processo cognitivo à forma como esse corpo interage com o ambiente no qual se insere e completa o quadro teórico em torno do qual gravitam as(os) autoras(es) citadas(os) nesta tese. Da mesma forma, voltaremos a esse tema mais à frente, mas, por ora, vejamos, novamente através de Hutchins (2010, p. 428), uma breve definição:

Enaction é a ideia de que organismos criam sua própria experiência por meio de suas ações. Organismos não são receptores passivos de estímulos do ambiente, mas são atores no ambiente de tal forma que o que eles experimentam é moldado por como eles agem.

A notação, outro aspecto relevante do processo de ensino-aprendizagem de ritmos pulsantes, será abordada com profundidade. Partindo do princípio que a notação musical está originalmente associada ao suporte gráfico, procuraremos expandir a abrangência do conceito de notação e propor sua associação também a um suporte oral e a um suporte corporal.

Trataremos então, dentro desta tese, de notações gráficas, notações orais e notações corporais. A importância dessas notações para o ensino-

aprendizagem de ritmos pulsantes está relacionada ao processo de desenvolvimento da autonomia da(o) aluna(o). Como será sustentado, “fazer” é diferente de “aprender”, por este último envolver o processo de construção da autonomia. A experiência musical é diversa e nossa intenção não foi definir critérios para dizer se ela se deu ou não. O objetivo foi sempre o de entender como, a partir de uma dada experiência, seja ela qual for, se dá o aprendizado.

A palavra de outras(os) educadoras(es) musicais a respeito do movimento corporal estará presente. Sabemos, como sabemos todas(os), que a realidade prática de uma metodologia está diretamente associada à(ao) profissional que a utiliza. Então o que se verá são breves reflexões sobre como essas(es) autoras(es) se posicionaram com relação ao movimento corporal, a partir da análise das instruções dadas e considerações feitas.

O conceito de “sentido/significado da música” (*meaning of the music*) não será abordado por um único motivo: essa discussão é anterior ao momento a ser estudado nesta tese. Não nos concentraremos sobre o que moveu a(o) aluna(o) a se colocar numa situação de ensino-aprendizagem musical. Partiremos do momento em que ela(e) se encontra lá, disposta(o) a tentar aprender. Como isso vai se dar é o objeto desta tese.

Com relação aos formatos adotados, decidimos utilizar “(a)o” como uma forma de lembrar a todas(os) nós, o tempo todo, de que grande parte das pessoas que nos levaram a realização desse trabalho são pensadoras, pesquisadoras, professoras e alunas. Nesse sentido, para as citações utilizamos sempre o nome completo, pois nos demos conta de que a utilização apenas do sobrenome muitas vezes nos estava levando a achar que a pessoa citada era um homem. Pareceu-nos importante também localizar minimamente as pessoas citadas através da indicação da profissão de cada um(a).

2

Os ritmos pulsantes

Para preparar a discussão do ensino-aprendizagem de ritmo, iniciaremos nossa caminhada visitando algumas definições já propostas para o conceito de tempo e, mais especificamente, tempo musical, na medida em que este conceito parece ser base para o entendimento do conceito de ritmo; passaremos por algumas definições já propostas para o conceito de ritmo, para chegar à nossa proposta de definição do conceito de ritmo pulsante.

2.1

O tempo

A música é uma arte que acontece no tempo. Independentemente de que sons serão produzidos, a maneira como eles vão acontecer no tempo é fundamental. Com incontáveis timbres, com intensidades múltiplas, com durações as mais variadas, com altura determinada ou indeterminada, a certeza de que para haver música é preciso uma sequência de sons acontecendo no tempo é sua única constante. Se essa sequência terá apenas um som que se repete, se cada um desses sons é composto por muitos outros, tudo isso é variável e admitido. Um único som, o apito de um navio, pode fazer parte de uma música, mas em geral ele não é considerado música. Num exercício radical de pensar a que ponto o tempo é mais importante que o próprio som, consideremos a música 4'33" de John Cage, onde um(a) pianista fica quatro minutos e trinta e três segundos em frente ao piano sem tocá-lo. Ela poderia ser interpretada numa sala de ruído zero (onde então não seriam ouvidos os sons vindos do público, que compõem a peça) e mesmo assim acontecer. Não haverá nem mesmo som, mas haverá tempo! Tomando as palavras do compositor Roger Sessions, em seu ensaio "The composer and his message", citado pelo filósofo Mark Johnson (2007):

Parece-me que o meio essencial da música, a base dos seus poderes expressivos e o elemento que lhe confere uma qualidade única entre as artes, é o tempo. (p. 237)

Mas o que é o tempo? Por razões possivelmente óbvias não pretendemos aqui responder a essa pergunta. As teorias a respeito do tempo se acumulam no tempo, como se pode recordar dentro da tradição ocidental:

Platão no diálogo [...] *Timeu* [...] define o tempo como “imagem móvel da eternidade” [...] Plotino (205-270) [...] dedicou um tratado inteiro (*Enéada* III, 7 (45)) à discussão minuciosa e profunda a respeito do tempo e da eternidade. Essa posição filosófica de pensar o tempo em correlação com a eternidade apresenta-se também entre pensadores da Idade Média, seguidores de Santo Agostinho, por exemplo Boécio (480-525) e Tomás de Aquino (1125-1274). A essa tradição filosófica opor-se-ão frontalmente alguns pensadores contemporâneos, tais como Henri Bergson (1859-1941) e Martin Heidegger (1889-1976), que procurarão pensar o tempo a partir do próprio tempo, isto é, sem nenhuma mediação com ou referência à eternidade. [...] pensar o tempo sem nenhum vínculo com a transcendência. (Fernando Rey Puente, 2010, p. 30)

Basicamente, segundo Puente, vemos na base do pensamento dos diversos filósofos que se perguntaram sobre o tempo ou uma preocupação com a transcendência do tempo ou uma preocupação com a imanência. Em outras palavras, a presença ou não de uma ideia de eternidade. Para Leda Maria Martins (2021):

o tempo, em determinadas culturas, é local de inscrição de um conhecimento que se grafa no gesto, no movimento, na coreografia, na superfície da pele, assim como nos ritmos e timbres da vocalidade, conhecimentos esses emoldurados por uma certa cosmopercepção e filosofia. (Idem, p. 22)

o tempo pode ser, ontologicamente experimentado como movimentos de reversibilidade, dilatação e contenção, não linearidade, descontinuidade, contração e descontração, simultaneidade das instâncias presente, passado e futuro, como experiências ontológica e cosmológica que têm como princípio básico do corpo não o repouso, como em Aristóteles, mas, sim, o movimento. Nas temporalidades curvas, tempo e memória são imagens que se refletem. (Idem. p. 23)

E a filósofa Maxine Sheets-Johnstone (2011) vai numa direção que muito nos inspira e se pergunta sobre a possibilidade da nossa consciência do tempo em si, diferente da nossa consciência sobre algo no tempo, estar epistemologicamente relacionada à nossa capacidade de automovimento.

Pode-se dizer que a efemeridade do automovimento reflete a efemeridade do tempo. De fato, dizemos que tempo e movimento fluem. Mas se o fluxo do tempo, como Fink indica, é um fluxo metafórico (Fink 1978:61), podemos corretamente nos perguntar se não é a efemeridade do tempo que reflete a efemeridade do automovimento. [...] “Com base no tempo, entendemos o movimento, e com base no movimento, o tempo” (Fink 1978: 61), podemos perguntar se não há uma prioridade; a saber, se não temos motivos para pensar que nosso senso de tempo em si, distinto de nossa consciência de algo no tempo, não é epistemologicamente gerado no automovimento primordial. Por outras palavras, podemos perguntar se o próprio eidos do tempo não se origina no automovimento primordial e, correlativamente, se o nosso conceito verbal cotidiano de tempo, como evidenciado na nossa fala do tempo como fluindo, não tem a sua origem nessa intuição eidética não linguística. (p. 133)

Os ciclos naturais, das estações, do dia e da noite, moldaram inúmeras formas de nos relacionarmos com o tempo. Hoje, ciclos que acreditamos cada vez mais precisos (como os segundos contados por relógios atômicos) terminaram se impondo para muitas(os) de nós. Nossa solução, seguindo o caminho sugerido por vários filósofos, passou por numerar o tempo.

Todas as **outras** análises realizadas pelos mais importantes pensadores sobre a natureza do tempo terão, de certo modo, de levar em conta essa relação entre um movimento adotado como padrão de medida e uma numeração que convencionalmente dele fazemos. (Fernando Rey Puente, 2010, p. 20)

No entanto, o “tempo”, aquele que pode ser medido em segundos, não se confunde com o conceito de “tempo musical”, conforme veremos a seguir.

2.2

O tempo musical

O “tempo musical” foi compreendido de várias formas, todas elas válidas, na medida em que amparam algum tipo de “fazer musical”. Estão listadas abaixo algumas destas formas. Para os propósitos deste trabalho não nos preocuparemos em definir em que medida elas se assemelham ou se equivalem.

1) Tempo virtual, forma proposta por Murray Schafer:

Assim como falamos de espaço real e virtual, podemos também falar de tempo real e virtual. Um ritmo regular sugere divisões cronológicas do tempo real – tempo do relógio (tique-taque). Este vive uma existência mecânica. Um ritmo irregular espicha ou comprime o tempo real, dando-nos o que podemos chamar de tempo virtual ou psicológico. É mais como os ritmos irracionais da vida. (1991, p. 87)

2) Tempo livre (“beat-free”), forma citada por James Thurmond:

No *Après-midi d'un Faune* de Claude Debussy, por exemplo, a flauta solo deve ser quase destituída de ritmo métrico no sentido estrito, e quando propriamente interpretado deve dar ao ouvinte uma impressão de **‘tempo livre’**. (1991, p.98)

3) Tempo medido, forma também citada por James Thurmond:

Nós ficamos tão acostumados a ouvir música acentuada em elementos regularmente recorrentes e com **tempo medido**, que chegamos a acreditar que a palavra ritmo implica numa sucessão de pancadas. (1991, p. 37)

4) Tempo liso e tempo estriado, forma proposta por Pierre Boulez:

Distinguiremos igualmente duas categorias no tempo musical: o tempo pulsado – se é que posso empregar este termo, o único que me parece convir à descrição do fenômeno ao qual quero me referir – e o tempo amorfo. No tempo

pulsado, as estruturas de duração se referirão ao tempo cronométrico em função de uma referência, de uma balizagem – pode-se dizer – regular ou irregular, mas sistemática: a pulsação, sendo a menor unidade (mínimo múltiplo comum de todos os valores utilizados), ou um múltiplo simples desta unidade. O tempo amorfo não se refere ao tempo cronométrico senão de uma maneira global; [...] O tempo pulsado, isolado, é suscetível de ser modificado pela velocidade, aceleração ou desaceleração: [...] a relação do tempo cronométrico e do número de pulsações será o índice de velocidade. [...] O tempo amorfo será somente mais ou menos denso segundo o número estatístico de acontecimentos que ocorrerão durante um tempo global cronométrico; a relação desta densidade com o tempo amorfo será o índice de ocupação. [...] O tempo amorfo é comparável à superfície lisa, o tempo pulsado à superfície estriada; eis por que, por analogia, denominarei as duas categorias assim definidas **tempo liso** e **tempo estriado**. (2002, p. 87)

O semiótico Jean-Jacques Nattiez (1984), a propósito de uma colocação do músico Pierre Boulez sobre as composições de Anton Webern, se pergunta sobre a possibilidade de haver músicas sem nenhum referencial temporal.

É para um tal ideal que tende a música de Webern e dos seus discípulos. “Apenas Webern..., – escreve Boulez [1948, p. 68], – chegou a deslocar a medida regular por um emprego extraordinário dos contratempos, das síncopas, das acentuações em tempos fracos, das quedas em tempos fortes, e demais artifícios adaptados para nos fazer esquecer a quadratura”. (p. 302)

E avança na sua reflexão evocando as músicas electro-acústicas e sua maneira única de lidar com o tempo musical, sem nenhum referencial nem aparente nem estável.

As músicas electro-acústicas parecem ser de um outro tipo, bem diferente das músicas pós-webernianas. “Em última análise, – escrevia Gisele Brelet [1949, p. 349], – a sonoridade tende para a arritmia”. O encadeamento e a combinação de objectos sonoros que se distinguem pela massa, grão, andamento, e não já pela altura, pela duração ou pela intensidade, criam talvez uma música onde está ausente todo o sistema de referência temporal estável. (p. 303)

Em nossa dissertação de mestrado (2003) propusemos a categoria “ritmos pulsantes”. Esses ritmos aconteceriam dentro de um “tempo musical pulsante”. Apenas mais recentemente tomamos conhecimento do texto citado acima, onde o compositor Pierre Boulez também a utiliza (curiosamente se perguntando se pode utilizar esse termo), fazendo-a corresponder a de “tempo estriado” – há possivelmente uma questão relacionada à tradução, pois num de seus livros lê-se “ritmos pulsantes” e noutro “ritmos pulsados”. De qualquer forma, Boulez tem uma compreensão diferente da nossa quando opõe “tempo pulsante” a “tempo amorfo”, e, segundo ele, por analogia, “tempo liso” a “tempo estriado”. Boulez iguala “tempo pulsante” a “tempo cronométrico”. Nós não. No entanto, nossa discordância está menos na definição do que seja “pulsação” e

mais na forma de se relacionar com ela. Mais à frente, ainda nessa seção, nos deteremos na definição do conceito de “pulsação”.

Dentre os conceitos de tempo musical, o tempo pulsante será o único abordado nesta tese. O motivo é simples: nossa prática performática e pedagógica se coaduna particularmente com essa concepção de tempo musical. No entanto, esse foco no tempo pulsante, que a princípio poderia parecer um fechamento para outras formas de conceber o tempo musical e uma grave limitação, tem na verdade ampliado e melhorado sobremaneira nossa capacidade de lidar com a diversidade.

2.3

O ritmo

Na tentativa de esclarecer o que entendemos por ritmo, comecemos com a advertência do filósofo Peter Simons (2019):

Devemos ter em mente que, como a maioria dos termos de uso cotidiano, o termo não tem uma definição ou delimitação precisa, e nem devemos esperar que tenha uma. Veremos de fato que uma de nossas tarefas mais intrincadas é indicar os limites do que conta como ritmo. (p. 62)

Seguindo a proposta de várias(os) teóricas(os) e pedagogas(os) diremos que ritmo é som organizado no tempo. A palavra “organizado” talvez cause espanto a algumas pessoas, mas quer apenas fazer referência a uma percepção humana de que algo está soando de forma ritmada. Assim, a determinação do que está soando ou não de forma ritmada pode envolver uma dimensão subjetiva, de modo que, às vezes quando um objeto cai no chão, para algumas(uns) soa exatamente como uma frase rítmica conhecida. Acumulam-se os exemplos na internet de pessoas utilizando eletrodomésticos (em geral uma máquina de lavar roupa fora do prumo) como base para cantar ou tocar algo. Por mais aleatório que isso possa parecer, para alguém, em algum lugar, uma sequência de sons pode soar como um ritmo. Isso se dá normalmente, porque essa pessoa, de alguma forma, associa essa sequência com algum tipo de vivência musical. Há de fato uma questão relacionada à forma como algumas músicas não são reconhecidas como tais – muitas(os) diriam “Isso não é música!” Em alguns casos, isso é dito de maneira figurada, e significa simplesmente um julgamento de valor, isto é, o que na verdade se quer dizer é “Detesto esse tipo de música!” e, embora detestando, há por parte dessa pessoa

o reconhecimento de que isso é de fato música; em outros casos, isso é dito em sentido literal, indicando que a pessoa simplesmente tem um horizonte de vivências musicais completamente diferente, que impede que, de fato, se reconheça a música, que para outros ali está, como música. Alguém formado e com uma prática inteiramente voltada para o contraponto europeu ocidental pode perfeitamente ser incapaz de reconhecer música na polifonia da música Pigmeu. Essa pessoa verá caos onde milhares veem organização.

Independentemente do entendimento que se tenha sobre o que é ritmo, muitas culturas (senão todas) o veem como um elemento fundamental. Assim o faz o pesquisador indiano Sandeep Bagchee (1998).

Ritmo se refere ao arranjo do tempo na música. É, além da melodia e da harmonia, um dos elementos fundamentais da música. Na verdade, a melodia em si implica um padrão no tempo decorrente do fato de que as notas são tocadas em uma sequência particular, e do fato de que cada nota é mantida ou tocada por diferentes durações de tempo. Há, portanto, um ritmo latente em cada melodia. (p. 56)

No entanto, o semiótico Jean-Jacques Nattiez (1984) adverte que:

De todos os elementos da música, – constata Bräiloi [1951, ed. 1967 p. 239], – nenhum suscitou tanta controvérsia nem deu pretexto a mais especulações do que o ritmo. As suas definições vão da metáfora à tecnicidade mais estrita sem que, com isso, delas tenha resultado uma teoria coerente”. Um de Groot [1932] podia assinalar uma cinquentena de sentidos diferentes para a palavra ‘ritmo’, e Willems (1954, p. 53) diz ter recolhido quatrocentos. (p. 299)

É ainda Nattiez (1984) que inicia ele mesmo uma extensa lista de concepções de ritmo musical.

O ritmo musical é, para Delacroix [1927], a ordem no tempo; segundo Emmanuel [1926] o ritmo é a organização da duração; para Quintiliano [citado in Lussy 1883, ed. 1911 p. 1] o ritmo é um conjunto de tempos dispostos segundo uma determinada ordem; D'Indy [1903], finalmente, define o ritmo como a ordem e a proporção no espaço e no tempo. (Idem, p. 300)

Para Meumann [1894] o ritmo é uma emoção que se livra em movimentos ordenados; para Servien [1930] o ritmo é periodicidade percebida; Willems [1954] diz do ritmo que é uma relatividade entre o movimento e a ordem; Souriau (citado in Souris 1948, p. 4) afirma que o ritmo é a forma conferida a uma progressão pelo retorno, a intervalos iguais, de elementos de uma organização cíclica, à qual presidiu um esquema, o mais simples possível, reproduzindo indefinidamente e continuamente os seus efeitos. (Idem, p. 300)

Uma forma de se aproximar de uma boa definição de ritmo para pensar o repertório de música pulsante nos parece o caminho proposto pelo próprio Peter Simons, citado acima. Ele associa “ritmo” a “processo” e, sobre esse bom começo, ele desenvolve seu raciocínio. Antes, porém, ele ressalta uma característica fundamental de qualquer ritmo: ritmo não é uma substância, ritmo é uma propriedade ou, como ele prefere, um caráter. Ele nos convida a pensar o

ritmo como uma forma ou uma velocidade, algo que é sempre uma característica de algo ou alguém.

Ritmo não é uma substância. [...] Um ritmo é mais como uma forma, ou uma velocidade: uma forma é sempre uma forma de algo (mesmo que seja apenas uma porção do espaço), uma velocidade é sempre uma velocidade de algo. (Simons, 2019, p. 71)

Seguindo então os passos de Simons (2019):

Tendo determinado que estamos interessados apenas em ritmos no que se refere ao tempo, isso indica que deveríamos considerar algo que se espalha ou se estende ao longo do tempo. Tais coisas são processos. Em casos familiares, podem ser movimentos como o balanço de uma perna ou de um pêndulo, o balançar de um pé no ritmo da música, os passos de uma dança. Eles não precisam ser musicais [...] Esses processos não são ritmos em si, então um ritmo como tal não é um processo. Em vez disso, o ritmo, quando presente, é algo que o processo tem, exemplifica, que caracteriza, pertence ou é inerente ao processo. (Simons, 2019, p. 63)

No entanto, processos têm outras características além do ritmo.

Nem todos os caracteres de processos são ritmos: eles não se desdobram da maneira correta. Por exemplo, um caractere de um processo é sua duração. O voo de um projétil, como uma bola de críquete bem rebatida, é um processo, e tem uma certa duração, por exemplo, quatro segundos. Mas essa duração não é um ritmo. (Idem, p. 63)

Mas para ter o ritmo como uma de suas características, ainda segundo Simons, um processo deve necessariamente envolver algum tipo de repetição. Havendo repetição dos elementos que compõem o processo, mesmo que essa repetição aconteça em intervalos irregulares, e se, de alguma forma, reconhecemos que esses elementos guardam alguma relação entre si, tendemos a reconhecer ritmo.

Onde os processos têm repetições, somos inclinados a procurar ritmos. Fazemos isso mesmo quando as repetições não são exatamente regulares. Para dar um exemplo fisiológico, nosso coração bate de forma cíclica e produz o ruído regular familiar aos médicos. Mas os batimentos cardíacos não são perfeitamente regulares, pois o coração acelera ou desacelera em resposta às condições corporais e ambientais. Então descrevemos o ritmo como inconstante ou mutável, mas não negamos que ele exista completamente. Quando um coração falha em se contrair e bater de forma repetitiva, como na fibrilação ventricular, os médicos falam de arritmia ou falta de ritmo. (Idem, p. 64)

Alguns processos envolvem ritmo, mas não são percebidos como tendo ritmo. Simons dá o exemplo da nota Lá 440hz. Ela tem um ciclo de repetição de 440 vezes por segundo. No entanto, nós a percebemos como um som e não como um ritmo. Simons faz uma bela aproximação entre nossa tendência em reconhecer ritmos em processos que envolvam repetição e elementos da nossa humanidade:

Não vivenciamos repetições de frequência lenta como rítmicas, nem aquelas cuja frequência é muito alta, embora sejam do mesmo tipo geral dos processos que vivenciamos como rítmicos. Muitas vezes foi observado que as frequências que percebemos como rítmicas correspondem de perto às do coração humano e de um único passo humano, e sem dúvida isso não é acidental. (p. 65)

Mais precisamente, Justin London (2019) nos atualiza sobre os avanços da ciência sobre a capacidade humana de perceber ritmos.

Embora as formas rítmicas sejam relacionais por natureza, seus elementos componentes estão sujeitos a limites absolutos: o menor intervalo entre os inícios dos eventos não pode ser menor que 100 milissegundos, e o maior não pode ser maior que cerca de 2 segundos. É dentro dessa faixa temporal que temos uma apreensão direta de padrões temporais “como ritmos”. (p. 174)

É, no entanto, sobre um processo repetitivo, que nos acompanha desde os nossos primeiros anos de vida, que têm se baseado as(os) educadoras(es) musicais de pedagogias ativas para o ensino de ritmo: o andar. Esse movimento natural é a base para a compreensão da pulsação, que estrutura os ritmos pulsantes. Estamos em consonância com o compositor Roger Sessions (apud Mark Johnson 2007) quando ele afirma que:

A sensação de ritmo, tantas vezes derivada da dança, tem na realidade uma base muito mais primitiva nos movimentos involuntários do sistema nervoso e do corpo, no batimento cardíaco, e mais conscientemente na respiração, mais tarde no andar. (p. 237)

Na próxima seção abordaremos a noção específica de ritmo pulsante em consonância com o processo de ensino-aprendizagem que iremos investigar.

2.4

O ritmo pulsante

O *Dicionário Grove de Música* usa o termo *pulsação* para definir o conceito de *tempo*: “tempo: pulsação básica subjacente à música”, mas não fornece uma definição para o conceito de *pulsação*. Este tampouco figura no *Dicionário Aurélio* em sua acepção musical. Também não nos foi possível localizar uma definição clara dentro dos escritos de diversos educadores musicais, mesmo quando se referem especificamente à pulsação.

Peter Simons (2019) não propõe uma definição de pulsação, mas propõe uma situação para explicar o que é o pulsação:

Considere um exemplo tão simples quanto possível: um relógio fazendo tique-taque. Suponha que cada tique-taque soe exatamente como todos os outros e que eles sejam regulares, isto é, uniformemente espaçados. A duração de cada tique-taque é curta comparada com a duração do silêncio entre os tique-taques, cada tique-taque tem a mesma duração que os outros, e cada silêncio [...] tem a mesma duração que os outros. Este é um processo (ou sequência de processos; não faremos distinção) tão repetitivo (e de fato monótono) quanto se pode imaginar. [...] Chamamos cada tique-taque ou outro som em tal sequência de pulsação. (p. 67)

O trecho abaixo contém muito do que discutimos em nossa dissertação de mestrado (2003). Como a discussão continua atual, nos permitimos revisita-la, melhorá-la e rerepresentá-la.

Assim, frente à necessidade de uma definição do conceito, formulamos e utilizaremos a que se segue, a partir da discussão naquele trabalho:

Pulsação é uma série de marcações, audíveis ou não, com intervalos regulares de tempo entre si, utilizadas como referência para que se possa tocar, cantar, compor, registrar ou ler um determinado ritmo.

Nesta definição, cada uma das partes aponta para um aspecto que deve ser destacado:

1) “uma série de”: a pulsação não pode ser definida por um único elemento, ela é necessariamente um conjunto integrado de elementos.

2) “marcações”: o propósito inicial, e principal, de uma pulsação é *marcar*, pôr marcas, sinais e não *medir*, determinar a extensão a partir de uma escala.

3) “audíveis ou não”: a presença de uma pulsação é sempre sentida e considerada, independentemente de ser efetivamente ouvida em meio aos elementos que compõem a realização musical.

4) “com intervalos regulares de tempo entre si”: independentemente dos fatores que interferem numa realização e que fazem com que o andamento (a velocidade) de uma pulsação aumente ou diminua em função das necessidades, ou dificuldades, do grupo ou indivíduo, uma pulsação é necessariamente regular.

5) “utilizadas como referência”: uma marcação, audível ou não, com intervalos regulares de tempo entre si e que apenas marca é apenas uma marcação; uma marcação, audível ou não, com intervalos regulares de tempo entre si e que, além de marcar, serve como referência para uma realização musical, é uma pulsação.

6) “para que se possa tocar, cantar, compor, registrar ou ler um determinado ritmo”: estas são as atividades que, dentro do trabalho com ritmos pulsantes, estarão sempre baseadas em uma pulsação.

Os aspectos destacados na segunda e na quinta partes da definição, por expressarem uma visão que talvez não seja consensual e, principalmente,

por conterem dois de nossos mais importantes posicionamentos a respeito do conceito de pulsação, merecem ser mais detidamente abordados:

“Marcações” – Fazemos uma marca em um objeto ou percurso para poder reconhecê-lo, para facilitar nossa familiarização com ele. De forma semelhante, utilizamos a pulsação para realizar o reconhecimento do tempo, um ato que não envolve necessariamente uma medição. Vejamos por exemplo a marcação de um determinado espaço gráfico:



Podemos realizá-la de forma aleatória, colocando traços sem a preocupação de estabelecer um padrão para a distância entre eles:

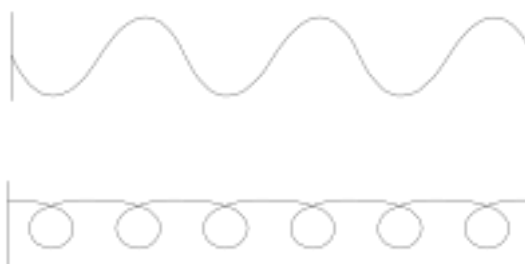


No entanto, em nossa ação de marcar, estamos buscando exatamente um padrão para a distância entre as marcas; um padrão que nos forneça referências previsíveis e, por isso mesmo, confiáveis. Mas como nos certificarmos de que a distância entre as marcas é a mesma? Há pelo menos duas alternativas:

... com o auxílio de uma régua:



... ou através de movimentos contínuos e cíclicos que, com o auxílio de um lápis, podem deixar marcas como estas:



A segunda forma se assemelha ao que faríamos ao marcar com nossas pegadas um terreno qualquer. Nossos passos certamente apresentariam uma variação de tamanho, grande ou pequena dependendo de nossas habilidades corporais (que garantiriam, ou não, o fluxo do movimento). Na verdade, a imagem mais próxima da dinâmica envolvida na marcação do tempo não seria a de um terreno fixo, e sim a de uma esteira rolante em movimento. Para marcá-la seria impossível utilizar uma régua, como proposto na primeira forma. Numa esteira rolante em movimento, assim como no tempo, as únicas referências válidas para realizar uma marcação são aquelas que condicionam a própria ação de marcar. Poderíamos dizer que o movimento com o lápis não garante uma medição “correta”, ele garante, sim, uma marcação que nos pertence por ter partido de nossas próprias referências – como seguramos o lápis, nossa destreza com ele, nossa capacidade de manter o fluxo do movimento, etc. Ao tentar marcar um outro espaço gráfico, certamente não conseguiríamos exatamente os mesmos movimentos, mas nossa aproximação com esta exatidão, além de aumentar com o tempo em função da prática, seria sempre real, viva, dentro das nossas possibilidades. Até porque, no que diz respeito ao tempo, ele é um “terreno” que não pode ser marcado duas vezes: não há como revisitar o tempo. Cada intervalo dele será sempre marcado pela primeira e última vez. Reconhecemos, então, não o tempo, mas a forma como nos aproximamos dele; não, as marcas, mas o ato de marcar. E por mais que realizemos medições, a exatidão de nossas marcações não dependerá dos centímetros ou segundos e, sim, sempre, de nossas próprias referências.

“Marcações utilizadas como referência” – A definição de uma determinada marcação como pulsação está inteiramente associada à sua utilização como referência para uma realização musical. A simples marcação com intervalos de tempo regulares não caracteriza a utilização de uma pulsação. É necessário que, simultaneamente, quem realiza as marcações realize também alguma frase rítmica que se articule com essas marcações.

A frase rítmica 1:



... se estrutura sobre a pulsação 1:



Em outras palavras, quem toca a frase rítmica 1 utiliza como referência a pulsação 1.

Mas a frase rítmica 2:



... também se estrutura sobre a mesma pulsação 1, coincidindo com ela.

Só há uma forma de dizer se quem realiza a frase 2 realiza uma pulsação ou apenas uma frase rítmica bastante simples: se, durante a realização, esta pessoa executar ou não, simultaneamente, uma outra frase a partir da frase 2.

Frequentemente são igualadas a percepção da *regularidade* e o trabalho com a *pulsação* e, assim, não é considerada a diferença entre apenas realizar uma marcação e realizar uma marcação utilizando-a como referência para uma realização rítmica. A afirmação de Alfaya & Parejo (1987) que se segue é apenas um exemplo de como isto pode se dar:

De certa maneira, é fácil para o estudante de música, perceber a pulsação, o acento e o compasso, pois trata-se de ocorrências muito naturais e simétricas, como o são várias das nossas marcações orgânicas, tal qual o coração e o andar, por exemplo. (p. 23)

Especificamente no que diz respeito à utilização do coração como referência para esta regularidade, Dalcroze (1967) adverte:

As batidas do coração, através de sua regularidade, transmitem uma clara idéia de tempo, mas elas são fruto de uma atividade inconsciente, independente da vontade, e assim sem valor para os propósitos de execução e percepção de ritmo. (p. 38)

Façamos uma distinção entre a percepção e realização desta regularidade dentro do âmbito musical e a percepção e realização desta regularidade fora do âmbito musical. A percepção da regularidade de uma goteira, por exemplo, ou a execução de um andar regular, não devem ser consideradas habilidades idênticas às de reconhecer a regularidade de uma música e marcá-la com palmas ou de qualquer outra forma. Contudo, esta regularidade fora do âmbito musical, presente tanto nas batidas do coração e no andar quanto em outros acontecimentos cíclicos da natureza, certamente é uma importante referência para possibilitar o aprendizado da regularidade dentro do âmbito musical e o trabalho com a pulsação que esta regularidade possibilita. Dalcroze (1967) sugere uma interdependência entre as duas formas de regularidade:

Se uma criança, com boa saúde, e sem defeito físico, mostra alguma irregularidade em seu andar, esta irregularidade corresponderá em música a uma maneira irregular de medir o tempo. (p. 31)

De qualquer forma, a percepção e a realização desta regularidade dentro do âmbito musical são apenas os primeiros passos para o trabalho com a pulsação. A regularidade garante a correta marcação dos intervalos regulares de tempo, mas não pode garantir a vivência da articulação destas marcações com um determinado ritmo, o que, segundo o que sustentamos, define o trabalho com a pulsação.

E ainda que a execução de um tempo pulsante pressuponha uma regularidade, é preciso não perder de vista que nós, seres humanos, produzimos variações e imprecisões absolutamente normais e não podemos, ou não devemos, ser comparados com máquinas. Máquinas não “suam”.

Teremos em vista em nossa investigação apenas o tempo pulsante e assumimos o pressuposto de que o contato com esta forma de organização do tempo amplia de tal maneira a percepção musical, que outras podem, a partir dela, ser melhor acessadas. A esse respeito, Noisette (1997, p. 18), considerando a pulsação como uma “noção primordial na aprendizagem da Música”, afirma que: “Mesmo se, para abordar certas músicas, é preciso saber sair dela, é necessário havê-la integrado previamente.”

Abordando então especificamente os ritmos pulsantes, neles a pulsação é proposta e mantida por movimentos corporais, não pelo cronômetro. Essa é a diferença mencionada acima com relação à concepção de Pierre Boulez.

De fato, Boulez (2002) propõe para o seu trabalho uma forma de pensar a realização de uma pulsação impossível para um ser humano. Não caminhamos definitivamente nessa direção.

Esta pulsação [do tempo estriado] não é realizável – manual ou intelectualmente falando – a não ser no caso em que ela observa proporções relativamente simples; assinalamos, ao estudar a série de durações, que seria praticamente impossível realizar a sucessão de certas proporções ou sua superposição, como, por exemplo, divisões ímpares, truncadas, sobretudo quando aí se intercalam pausas. Se as mudanças de proporções são complexas, precisas, e instantâneas – isto é, descontínuas –, ou se as variações da pulsação são rigorosas, somente os meios eletromecânicos as realizarão com a exatidão requerida. (p. 91)

Quando, por exemplo, um(a) maestrina(estro) inicia uma peça, ela(e) se movimenta e, a partir dos seus “modelos de regência”, a orquestra assume o andamento proposto pelos seus movimentos, independente de que na partitura o andamento indicado seja outro.

O tempo pulsante pode ser relacionado ao tempo cronométrico através da definição do andamento (sua velocidade). Uma música cujo andamento é 60,

terá entre cada um de seus tempos o intervalo de 1 segundo. No entanto, quando se faz música a velocidade da pulsação é bem menos importante do que vários outros aspectos musicais – até porque esse andamento irá certamente variar, às vezes involuntária e às vezes voluntariamente. Tomemos como exemplo um samba. Lento ou rápido, ele seguirá sendo um samba, independentemente do andamento.

Dada uma pulsação, todos os eventos que coincidirem com essa pulsação estão no que chamamos “tempo”. O porquê de se utilizar dois nomes, “pulsação” e “tempo”, para o mesmo momento, está associado à qualidade acrescida com a utilização do termo “tempo” numa organização em grupos de pulsação, que recebe o nome de “compasso”. A partir desse agrupamento é possível diferenciar, enumerando, cada um dos tempos de um compasso, “tempo 1”, “tempo 2” etc.

Quando falamos, por exemplo, de tempo e contratempo, não estamos nos referindo ao conceito de tempo cronométrico, “absoluto” – se considerarmos como absoluta a duração de um segundo definida pelo Bureau International des Poids et Mesures (BIPM) como o tempo que as partículas de césio 133 levam para oscilar 9.192.631.770 vezes – mas, sim, ao conceito de tempo pulsante, relativo aos corpos que o realizam.

Até aqui visitamos algumas definições do conceito de tempo, chamando a atenção para a maneira como todas essas definições podem ser de alguma forma relacionadas com movimento; abordamos também diversas concepções de tempo musical para chegar à noção de tempo pulsante; da mesma forma, passamos por algumas definições do conceito de ritmo; e nos detivemos sobre o conceito de pulsação para chegar à nossa proposta de definição do conceito de ritmo pulsante.

3

O movimento corporal

Seguiremos refletindo sobre os ritmos pulsantes, abordando agora a centralidade para eles do movimento corporal; procuraremos evidenciar a diferença entre a experiência da audição musical e a experiência do fazer musical, exatamente porque a primeira admite a imobilidade e a segunda não; procuraremos então identificar o que consideramos uma resistência a considerar a importância do movimento corporal na explicação sobre movimento musical;

3.1

Sem movimento corporal não há ritmo pulsante

Todos nós nos movemos ao tocar ou cantar. Mover-se ao tocar é inevitável, pois qualquer produção sonora que venha de um ser humano passa necessariamente por algum movimento corporal seu. Som é vibração e qualquer vibração que não tenha como causa forças naturais (como a ação do vento, da chuva etc.) em geral ocorrem quando provocadas por um movimento corporal de um ser vivo. Tocar e cantar dependem de um movimento corporal humano. Essa relação elementar entre o fazer musical e o movimento corporal é descrita do seguinte modo por Matthew Nudes (2019).

O primeiro tipo de movimento que pode fazer parte da nossa experiência musical são os movimentos reais envolvidos na produção da música. Quando um violino é tocado, o arco se move sobre as cordas. Podemos perceber os sons resultantes como produzidos pelo movimento do arco, e podemos perceber características do movimento — sua velocidade, quão forte ele é, e assim por diante. (p. 57)

A questão que nos interessa, porém, é a que vem em seguida: ao tocar ou cantar é preciso que aquela(e) que toca ou canta faça algum outro movimento além daqueles envolvidos diretamente na produção do som?

Essa questão se baseia numa outra questão bem simples e fundamental para o ensino-aprendizagem de ritmos pulsantes: como podemos saber se uma pessoa está tocando nos tempos ou nos contratempos? E também: como a própria pessoa que toca pode saber se está tocando nos tempos ou nos contratempos?

Antes, porém, digamos que a própria definição do conceito de contratempo não é simples. Muitos dicionários, especializados ou não, não são felizes nessa definição.

(Dicionário Michaelis) Compasso apoiado nos tempos fracos

(Dicionário Grove) contratempo [off-beat] Qualquer acento num padrão rítmico regular, exceto sobre o primeiro tempo (o TEMPO FORTE); o termo geralmente se aplica a ritmos que enfatizam os tempos fracos do compasso. É muito empregado no jazz e por compositores modernos como Bartók e Stravinsky.

A língua Inglesa faz uma diferença entre *offbeat* e *upbeat* não explicada nesse verbete do Dicionário Grove. *Offbeat* podendo ser traduzido como “fora do tempo” e *upbeat* como “um tempo que está acima” – que se contrapõe à *downbeat*, “um tempo que está embaixo”. Essa tradução (livre) se aproxima fortemente da própria definição dada pelos gregos antigos para os conceitos de tempo e contratempo (*arsis* e *thesis*) por associarem tempo e espaço ao falar de “alto” e “baixo”. A definição dos gregos, no entanto, compreende a complexidade da empreitada e envolve na sua definição a descrição de um movimento corporal. Mais detalhadamente:

Os gregos chamavam o tempo fraco *arsis* e o forte *thesis*.

Isto fica claro a partir do *Catechism* de Baccheios (Meibom, p. 24):

Q. O que devemos dizer que é *arsis*?

A. O momento em que o pé é levantado quando vamos dar um passo.

Q. E o que é *thesis*?

A. O momento em que ele está no chão. (Thurmond, 1991, p. 28)

James Thurmond (1991) relata que o musicólogo Mathis Lussy credits o caráter “vivificante” do contratempo à sua relação direta com a respiração.

Na respiração, há dois movimentos – inspiração e expiração. A inspiração personifica a ação; a expiração, o repouso. A primeira é simbolizada pelo contratempo e a última pelo tempo. (p. 52)

É ainda Thurmond (1991) que fornece outra referência para a definição do que vem a ser contratempo. Esta, não por acaso também associada a um movimento corporal humano, mas diferente dos outros dois movimentos citados acima, associa contratempo a movimentos dos membros superiores:

O levantar da mão ou da batuta ao bater ou marcar o tempo; usado aqui para significar a segunda batida em um compasso de 2/4; a última batida em qualquer compasso (antes do próximo tempo forte); a anacrusis (*arsis*). (p. 140)

Veremos mais à frente que esse tipo de definição será a base para que várias(os) educadoras(es) admitam que, para se marcar uma pulsação, o deslocamento do eixo corporal não é necessário – em outras palavras, não é preciso andar.

Independentemente de como o contratempo é definido, sua base está na ideia de *impulso* – sempre lembrando que o conceito foi originalmente definido como o movimento de levantar o pé – e é essa ideia que leva ao reconhecimento de sua importância musical mesmo em contextos onde esse

reconhecimento pode parecer improvável, em contextos como o do Canto Gregoriano, onde não há pulsação. Conforme Thurmond (1991, p. 22):

O trabalho de Dom Joseph Gajard *O Ritmo do Canto Gregoriano* é uma discussão muito esclarecedora sobre o ritmo do canto gregoriano e coloca ênfase particular na importância do arsis e seu papel na interpretação musical.

Trabalhemos por ora com a seguinte definição: uma vez estabelecida uma pulsação, qualquer evento rítmico que coincidir com ela será definido como estando no tempo e qualquer evento rítmico que acontecer no meio do intervalo entre um tempo e o tempo seguinte será definido como estando no contratempo.

Atenção, porque dizer apenas “entre um tempo e outro”, sem precisar que o outro tempo é o que vem em seguida não é suficiente. É possível que um evento esteja entre um tempo e outro e não esteja num contratempo.

Imagine que um metrônomo comece a marcar uma pulsação com andamento de 60 bpm (sua velocidade é de 60 batidas por minuto). Isso significa que o intervalo de tempo entre uma pulsação e outra é de um segundo. Imagine que uma pessoa está ouvindo essa pulsação em um fone (e por isso só essa pessoa ouve a pulsação) e batendo palmas em cada uma das pulsações. Assim, ela está batendo palmas em todos os tempos e o intervalo entre uma palma e outra é de um segundo. Para bater palmas em um contratempo, uma segunda pessoa terá que bater palmas meio segundo após ouvir uma das palmas da primeira pessoa.

Agora imagine que a primeira pessoa mudou o andamento da pulsação para 120 bpm e agora está batendo palmas de dois em dois tempos. Ainda que ela tenha mudado o andamento, o intervalo entre uma palma e outra continua sendo de um segundo (pois o andamento dobrou). Caso a segunda pessoa, sem saber da mudança do andamento, toque meio segundo depois de ouvir uma palma, ela acreditará estar tocando no contratempo, mas para a primeira pessoa ela estará tocando entre um tempo e outro.

É muito difícil conceber que alguém utilize um cronômetro para tocar no contratempo (como dissemos, tempo musical e tempo cronométrico não se equivalem). Normalmente se utiliza um movimento para tocar no contratempo. Poderia ser argumentado que musicistas experientes podem tocar no contratempo sem precisarem se mover. O fato de alguns arranjos explicitarem os tempos através de outros instrumentos, permitindo que aquela(e) que entra nos contratempos diminua a intensidade e a amplitude do movimento de marcar os tempos, não elimina a necessidade de se mover. No exemplo acima, a pessoa que tenta tocar no contratempo pode perfeitamente ser um(a) musicista experiente. E mesmo assim ela(e) estaria errando.

A questão é que para tocar no contratempo alguém precisa ter a noção exata de onde está o tempo. E para isso, todas as pessoas utilizam um movimento corporal (pense no movimento do(a) maestro(trina) dando a entrada para uma orquestra). No exemplo acima, caso a(o) musicista experiente fosse informada(o) que o andamento da pulsação dobrou, ela(e) provavelmente mudaria seu movimento imaginando o novo andamento para poder tocar no contratempo. Mas, imaginando que ela(e) não utilizou um movimento corporal, como a primeira pessoa que ouve o metrônomo poderia dizer se a segunda pessoa está ou não tocando um contratempo?

Agora imagine que a pessoa que está tentando tocar o contratempo não é um(a) musicista experiente, ela(e) é um(a) iniciante, como todas(os) as(os) nossas(os) alunas(os).

Talvez o mais importante aqui é que sem um movimento corporal (da pessoa que ouve o metrônomo ou da(o) musicista experiente) ninguém poderia dizer se quem tenta tocar o contratempo está conseguindo realizar o que lhe foi pedido. No caso de um(a) aluno(a), não é possível dizer se a aprendizagem se deu. Caso fosse perguntado a ela(e) se ela(e) está ou não tocando um contratempo, ela(e) simplesmente não saberia dizer. Ela(e) poderia mentir dizendo que aprendeu e a(o) professor(a) não teria como saber se ela(e) está ou não mentindo. Mais importante: não deve ser deixado à(ao) aluna(o) iniciante a responsabilidade de dizer se ela(e) aprendeu. A autoavaliação é importante, mas ela não pode ser a única medida para avaliar se uma aprendizagem se deu ou não — a(o) professor(a) deve assumir sua parte de responsabilidade.

Essa ausência de um movimento que garanta a quem toca e a quem avalia quem toca a certeza de estar tocando corretamente é a raiz de várias dificuldades, não só na tentativa de tocar no contratempo, mas também na tentativa de compreender o conceito de contratempo. Algumas(uns) autoras(es), claramente comprometidas(os) com a visão de que o fazer musical é multimodal e por isso não envolve apenas ouvir e pensar – ainda que nessa lista entre também “sentir”, cuja utilização será discutida mais à frente –, por alguma razão que não conseguimos precisar, não conseguem ou não querem reconhecer o aspecto fundamental envolvido no estudo do movimento corporal. Vejamos a esse respeito a citação abaixo.

Um sinônimo comum de “pulsação” é “tempo”. Usaremos o último termo não como sinônimo de “pulsação”, mas como indicando uma pulsação ou um momento em que não há pulsação, mas no qual, dado o contexto, naturalmente esperamos uma pulsação, e que normalmente marcamos mentalmente como se houvesse uma pulsação. (Simons, 2019, p. 68)

Como faria um(a) aluna(o) para saber se está tocando corretamente se dela(e) foi pedido que apenas marque “mentalmente” o tempo?

O próprio Simons, cujo trabalho admiramos, encontra uma solução original, mas para nós beirando o absurdo, para explicar o que acontece quando realizamos uma pausa (um silêncio numa música).

Contar os pulsos e as lacunas de pulso como batidas nos dá uma sequência regular de batidas novamente, como haveria se houvesse apenas pulsos regulares, mas agora temos dois tipos de batidas: sonoras e silenciosas. (Idem, p. 68)

Duke Ellington certamente discordaria, pois falava que o *blues* é sempre cantado por uma pessoa “que não está ali” e, assim, segundo Sodré (1998), nos explicava como é o corpo que mantém a música quando o som não está:

Duke Ellington disse certa vez que o *blues* é sempre cantado por uma terceira pessoa, ‘aquela que não está ali’. A canção, entenda-se, não seria acionada pelos dois amantes (falante e ouvinte ou falante e referente implícitos no texto), mas por um terceiro que falta – o que os arrasta e fascina. A frase do famoso *band-leader* norte-americano é uma metáfora para a causa fascinante do *jazz*: a síncopa, a batida que falta. Síncopa, sabe-se, é a ausência no compasso da marcação de um tempo (fraco) que, no entanto, repercute noutro mais forte. A *missing-beat* pode ser o *missing-link* explicativo do poder mobilizador da música negra nas Américas. De fato, tanto no *jazz* quanto no *samba*, atua de modo especial a síncopa, incitando o ouvinte a preencher o tempo vazio com a marcação corporal – palmas, meneios, balanços, danças. É o corpo que também falta – no apelo da síncopa. Sua força magnética, compulsiva mesmo, vem do impulso (provocado pelo vazio rítmico) de se completar a ausência do tempo com a dinâmica do movimento no espaço. (p. 11)

Prass (1998) em seu precioso trabalho sobre os Bambas da Orgia, uma escola de samba de Porto Alegre, tem plena clareza sobre o papel do corpo em todo esse processo. “O corpo que caminha tocando é o principal responsável para a manutenção da pulsação coletiva”. (p. 168)

Blacking (1973), a propósito do seu estudo do povo sul-africano Venda, nos confirma essa presença e necessidade do movimento corporal.

A música Venda não é fundada na melodia, mas numa agitação rítmica de todo o corpo do qual o canto é apenas uma extensão. Portanto, quando parece que ouvimos uma pausa entre duas batidas de tambor, devemos perceber que para o músico não é uma pausa: cada batida de tambor é a parte de um movimento corporal total no qual a mão ou uma baqueta atinge a pele do tambor. (p. 27)

Hamilton (2019) faz uma alerta preciso sobre a inter-relação entre música e dança e a distorção causada por uma forma específica de fazer música.

Não há sociedades cujos membros são educados para entender música sem entender dança — ou vice-versa. Seria absurdo afirmar que a dança pode ter evoluído independentemente da música. A afirmação contrária pode ser tentadora, por causa de como a música de concerto ocidental moderna evoluiu — mas também seria equivocada. O desenvolvimento do conceito de obra notada na música ocidental tendeu a minar a conexão com a dança — a notação permite a experimentação na página, e certas formas de música evoluíram independentemente da dança. (p. 2)

Em acordo com Hamilton, mas indo um pouco além, diríamos que mesmo que um certo tipo de música europeia ocidental moderna tenha se desenvolvido independente da dança, ele não se desenvolveu independente do movimento corporal – talvez por isso ele diga que afirmar essa independência seria equivocado.

Hamilton (2019) chama de “sonicismo” uma visão, fruto desse afastamento entre música e dança, de que a música é uma arte apenas dos sons.

Daí a posição que eu chamo de sonicismo, que parece estar por trás de muita estética filosófica da música: que a música é essencialmente uma arte auditiva. Nessa visão, a música é o som; segue-se que o ritmo é um padrão de sons e silêncios — o que eu chamo de concepção estática, pois negligencia o movimento, embora não a passagem do tempo, inerente a qualquer experiência musical. (p. 1)

3.2

Ouvir música e fazer música

É exatamente a possibilidade da ausência de movimento na experiência musical que nos leva a fazer uma distinção importante entre “fazer música” e “ouvir música”.

Não pretendemos discutir aqui se há ou não experiência musical no ato de ouvir. Certamente há. Nossa intenção é refletir sobre como algumas(uns) estudiosas(os) propõem que essa experiência se dê e avaliar o impacto que essa experiência (realizada da forma proposta) tem numa aproximação com um fazer musical qualquer. Mais especificamente, seguimos preocupados com o impacto dessa experiência no ensino-aprendizagem de ritmos pulsantes.

Como saber o que é nadar, sem nunca ter nadado? Como saber o gosto de uma fruta sem nunca tê-la comido? Aceitamos com tranquilidade que “é preciso aprender a ver”. Ora, mas o simples fato de abrir os olhos e deixar que a luz os atinjam não é suficiente para ver? Não, sabemos que não. O que significa “educar o olhar”? Ou melhor, como se educa o olhar? Ver muito é importante, mas ver é o que todos nós fazemos diária e intensamente. Em especial numa sociedade visual como a nossa, reconhecemos sem grande esforço que ver em quantidade não é a solução. Em verdade, ver em quantidade é uma das raízes do problema. A solução obviamente passa por “ver em qualidade”, ou “ver melhor”. “Como se faz isso” ou “como se aprende a ver melhor” é uma resposta a ser dada por quem se dedica a isso, mas não é difícil concordar que um pintor

de quadros (e possivelmente também um pintor de paredes) vê melhor que alguém que nunca pintou quadros.

Em Francês há uma diferença nada trivial entre “*entendre*” e “*écouter*”. O primeiro verbo se refere ao ato de ouvir. O segundo ao ato de ouvir com atenção. Em Português temos “escutar” que se assemelha, mas não se equivale.

Será que é essa diferença que Joel Krueger (2009) quer marcar quando falando sobre a experiência musical de ouvir música ele insiste que ela passe por “ouvir profundamente”, “ouvir com cuidado”, “ouvir entendendo”, “ouvir sensitivamente”?

Defendo uma explicação enativa da experiência musical — isto é, a experiência de ouvir “profundamente” (ou seja, de forma sensível e compreensiva) uma peça musical. (p. 98)

Experiência musical — a experiência de ouvir atentamente, compreender e ser tocado por uma peça musical [...]. (p. 99)

A escuta musical sensível não é, portanto, apenas um *passar*, mas sim, principalmente, um tipo de fazer. Quando falo de escutar música com sensibilidade, tenho em mente a experiência de ouvir atentamente e seletivamente uma obra, envolvendo-se com ela cuidadosamente e abrindo-se à possibilidade de ser absorvido pela música. O modo de atenção a que me refiro é um de foco perceptivo sustentado. Chamarei isso de ‘escuta profunda’. (px. 104)

Ouvir música sensivelmente é um processo enativo, mediado por contingências sensório-motoras que moldam o caráter e o conteúdo de nossa experiência da peça musical. Em suma, ouvir música sensivelmente é um evento de exploração ativa de um mundo sonoro. (p. 104)

É difícil saber o que ele quer dizer com “ser tocado por uma peça musical”. Se emocionar? O que ele quer dizer com “envolvendo-se com ela cuidadosamente”? E “abrindo-se à possibilidade de ser absorvido pela música”? A “exploração ativa de um mundo sonoro” que ele menciona é mover-se?

Quem ouve sem se mover, por mais atento e comprometido com a escuta que esteja, não necessariamente se relaciona com as referências propostas pela cultura que fez uma determinada música. Em termos rítmicos essa questão é ainda mais complexa, pois quem escuta um ritmo estando imóvel pode simplesmente não ter nenhuma experiência rítmica – voltaremos a isso mais à frente quando falarmos de movimento corporal e cognição musical.

A base para se pensar a experiência de ouvir como uma experiência musical profunda é o conceito de *entrainement* (arrastamento). Esse conceito é assim expresso por Justin London (2019):

Nosso *entrainement* rítmico é uma forma dinâmica de “ressonância” entre nossos sistemas sensório-motores e ritmos em nosso ambiente. Pois quando ouvimos música, não registramos meramente o padrão de durações ou inícios de eventos, mas literalmente nos movemos com eles. As marcas registradas do *entrainement* são (a) que o ouvinte pode se adaptar em período (tempo) e fase

(coordenação), caso o ritmo de condução mude; (b) que o ouvinte pode corrigir erros de fase e período no seu próprio comportamento para manter a coordenação; e (c) que o comportamento rítmico do ouvinte é autossustentável, caso o som esteja intermitentemente ausente. (p. 175)

A questão com o *entrainement* é que não há como prever que ele vai se dar. Não trabalhamos na perspectiva de que ele seja um processo natural. Até porque como bem nos lembra Maxine Sheets-Johnstone (2011):

Da mesma forma que ninguém pode falar uma língua para a qual não esteja preparado, ninguém pode se mover de maneiras para as quais não esteja preparado; portanto, ninguém pode descobrir conceitos táteis-proprioceptivos — significados corporais não linguísticos — para os quais não esteja preparado. (p. 20)

Concordamos inteiramente com essa posição e ela está em perfeita consonância com as afirmações de John Blacking (1973) com relação às limitadas possibilidades de uma plateia experienciar apenas através da audição uma música para a qual não foi preparada.

A música pode expressar atitudes sociais e processos cognitivos, mas é útil e eficaz apenas quando é ouvida pelos ouvidos preparados e receptivos de pessoas que compartilharam, ou podem compartilhar de alguma forma, as experiências culturais e individuais de seus criadores. (p. 54)

A propósito da música indiana, Martin Clayton (2019) faz uma afirmação que corrobora a visão de Blacking.

O ouvinte sabe aproximadamente o que o solista está tentando alcançar em *aamad* (o retorno a *sam*, o “um”), e aproximadamente quando isso deve ocorrer, ouvindo a música em relação às possibilidades que ele próprio pode imaginar. Esse conhecimento é possível devido a uma combinação de duas coisas: a batida regular que proporciona o *entrainement*, e a familiaridade com o padrão particular de tala, que fornece um conhecimento consciente do número de batidas em um ciclo de tala. Em outras palavras, um ouvinte inculturado e especialista não é apenas arrastado para a batida musical, que está aberta até mesmo para um ouvinte completamente novato, mas também ativamente emprega conhecimento compartilhado culturalmente específico. (p. 193)

No entanto, o que nos parece importante sustentar aqui é que mesmo para quem foi preparado e consegue realizar o *entrainement* a experiência musical de ouvir e fazer são inteiramente diferentes. Sem esquecer que o próprio *entrainement* é ele mesmo um fazer. No entanto, o único elemento da música escutada que o *entrainement* garante que será percebido é a pulsação — importante ressaltar que o *entrainement* é um processo que existe apenas com músicas com ritmos pulsantes. Nem mesmo o compasso será percebido por alguém que apenas se move. Mais à frente falaremos sobre movimentos corporais, mas adiantemos que não é qualquer movimento que se aproxima da estrutura da música que ouço — é possível andar ouvindo uma valsa (ritmo com

três tempos por compasso) e com o mesmo andar ouvir uma ciranda (ritmo com quatro tempos por compasso).

Quem ouve e se move com uma determinada música vai eventualmente conhecer parte da complexidade que essa música propõe, mas quem faz essa música necessariamente a conhece por completo.

Essa afirmação, no limite, pode nos levar a considerar que para de fato experienciar, por exemplo, uma sonata de Beethoven, é preciso saber tocá-la. No limite, sim. Não há dúvida de que um(a) pianista que a toca com maestria, ao ouvi-la tocada por outra(o) pianista, vai ter uma experiência muito mais profunda do que uma pessoa que a está ouvindo pela primeira vez. O que é preciso ressaltar é que há gradações. Uma pessoa que, por exemplo, consiga assobiar a melodia dessa sonata, terá uma experiência bem menos profunda do que a experiência da(o) pianista, mas uma experiência um pouco mais profunda do que a da pessoa que a ouve pela primeira vez. Seguindo nessa reflexão, poderia ser argumentado que também uma pessoa que ouviu dezenas de vezes a sonata terá uma experiência mais profunda do que aquela tida pela pessoa que a ouve pela primeira vez. E nesse ponto, talvez discordemos. Nada garante que alguém que ouviu dezenas de vezes (centenas até) a sonata em questão, tenha estabelecido algum vínculo, de qualquer espécie, com essa sonata. Quem consegue assobiar o início da melodia, bater o ritmo de base, tocar os primeiros acordes, dá mostras irrefutáveis de que algum vínculo foi estabelecido.

Mas o que aqui trabalhamos como um pressuposto, a relação intrínseca entre música e movimento corporal, não é consensual. Especificamente no que diz respeito a ritmos pulsantes, para minimamente se aproximar deles é preciso aprender a relação de cada evento que compõe o ritmo com a pulsação que o estrutura. E isso, segundo nossa compreensão e do pedagogo Maurice Martenot (1970), só se faz realizando simultaneamente o ritmo e a pulsação.

Se o aluno consegue manter a regularidade da pulsação, apesar da ação diferente do grupo muscular que expressa a fórmula rítmica; ele possui um marcador que permite obter instintivamente proporções corretas de duração. Caso contrário, devido à falta de marcação regular, as proporções são distorcidas e a fórmula é distorcida. (p. 31)

No entanto, Dylan Van der Schyff (2022) relata a existência de estudos que mostram a ativação do córtex cerebral mesmo em situações onde a pessoa estudada não está se movendo nem está vendo alguém se mover.

Isto sugere que mecanismos semelhantes à simulação também podem (parcialmente) explicar experiências empáticas, emocionais e “metafóricas” em contextos de escuta nos quais nenhuma informação visual correlacionada explícita está presente. (p. 113)

A questão continua sendo relativa ao aprendizado. Experiências empáticas, emocionais e “metafóricas” não garantem (até porque não têm esse objetivo) aprendizagem; ou, no mínimo, para continuar no caminho em que estamos, não oferecem nenhum indício de que a aprendizagem se deu – nem para o(a) professor(a) nem para a(o) aluna(o).

O compositor e pedagogo Paul Hindemith (1970) sugere fortemente que a(o) aluna(o), mesmo sendo um(a) “ouvinte atento”, seja levada(o) a participar da aula não apenas ouvindo, mas principalmente tocando e cantando. Ele sugere inclusive que as aulas onde as(os) alunas(os) apenas ouçam deveriam deixar de existir.

Desde os primeiros passos, ele deve se transformar, de ouvinte atento em músico ativo, e isto pode ser conseguido apenas obrigando-o a participar. O tipo comum de aulas de teoria, nas quais jamais se ouve uma nota musical cantada ou tocada, exceto os acordes batidos no piano pelo professor, deve desaparecer! (p. IX)

3.3

A resistência ao movimento corporal

Inicialmente essa seção não existia nem como projeto. Quando percebemos sua necessidade, ela foi pensada para esse capítulo, mas em seguida foi deslocada para o último, onde, imaginamos, poderíamos falar sobre uma questão relativa ao processo de ensino-aprendizagem. Só depois de algum tempo percebemos que a resistência ao movimento corporal sobre a qual falaremos aqui não vinha das(os) professoras(es), mas, sim, das(os) teóricas(os). Eis porque essa seção voltou para cá.

Em vários textos, sempre que nos parecia evidente que a resposta às reflexões, dúvidas, inquietações, angústias, seria “movimento corporal”, a resposta era outra. Obviamente que cada um(a) deve agir conforme suas próprias compreensões e elas podem ser inteiramente diferente das nossas. O que nos chamou a atenção (como veremos) foi a criatividade ao formular respostas que vão desde “ouvir pausas” até “pulsos ilusórios”, passando por “sistema vestibular”. No entanto, (como veremos) várias(os) outras(os) pesquisadoras(es) caminham ao nosso lado, o que fortalece bastante nossos passos.

Para começar, há uma questão sobre se o ritmo envolve movimento corporal, se é “dinâmico e humano”, ou se é abstrato. Jenny Judge (2019), com a ajuda de Andy Hamilton, faz uma boa introdução ao tema:

Hamilton, *Aesthetics and Music*, 26, critica essa caracterização “abstrata” do ritmo, propondo, em vez disso, que o ritmo é um fenômeno essencialmente dinâmico e humano. Na visão de Hamilton, o ritmo é o produto da ação humana: é “ordem-no-movimento” em vez de meramente “ordem-no-tempo”. Os ritmos já devem possuir propriedades legítimas de movimento para contar como ritmos em primeiro lugar; eles não são, para Hamilton, estáticos e abstratos para começar. (p. 78)

É um debate aberto. O que nos chamou a atenção foi que, a partir da possibilidade teórica aberta pela ideia de que um ritmo pulsante pode não envolver um movimento corporal, uma miríade de soluções foram sugeridas.

Jenny Judge (2019) nos fala de “ouvir movimentos”. “Não há nada relevante realmente se movendo no ambiente quando ouço música, e ainda assim **ouço movimento**”. (p. 83)

Matthew Nudds (2019) nos fala de “ouvir gestos”

A explicação de que ouvimos música como algo expressivo pode apelar ao fato de que **ouvimos os gestos** dos artistas na música, seja como resultado da experiência dos eventos que realmente produzem os sons ou apenas parecem fazê-lo. (p. 59)

Justin London (2019) nos fala de “ritmização subjetiva”, “pulsos subjetivos” e “pulsos e grupos ilusórios”.

Aqui está Wolfgang Caspar Printz, escrevendo em 1676: “*Além disso, a posição no compasso tem um poder e virtude peculiares que fazem com que notas que são iguais entre si, de acordo com a fórmula de compasso, pareçam mais longas ou mais curtas.*” Em muitas discussões sobre *quantitas intrinseca*, muitas vezes fica claro que essa sensação de acento *não* é devido à intensidade dinâmica ou articulação ou outras pistas acústicas. Em vez disso, o “poder e virtude peculiares” da posição de uma nota no compasso é apenas a maneira como nossa **ritmização subjetiva** transmite diferentes graus de acento para as diferentes posições em um grupo (métrico) subjetivo. (p. 180)

Um(a) musicista de blues de Chicago pode usar a figura do “tempo de parada” para criar uma forte sensação de compasso mesmo quando duas das quatro batidas em uma medida não são articuladas, pois nosso *entrainement* preencherá as batidas ausentes. Essas batidas ausentes são “parte da música?” Elas obviamente não são parte do sinal acústico, mas se uma peça musical não é apenas uma série de sons, mas uma série de sons projetados para serem ouvidos por ouvintes humanos de certas maneiras, então talvez alguém esteja certo em dizer que esses **pulsos subjetivos** são parte da música. (p. 180)

Embora de uma perspectiva gibsoniana não haja problema em encontrar a “forma verdadeira” de um objeto — já que não há “forma verdadeira”, mas sim um conjunto de relações invariantes baseadas na estrutura do conjunto perceptual — no caso do *entrainement*, acentos subjetivos e agrupamento, é o próprio sistema perceptual que gera os **pulsos e grupos ilusórios**. (p. 179)

Nenhuma das categorias expostas acima faz sentido ou tem utilidade para quem se movimenta. Como mencionamos anteriormente, a propósito da sugestão do músico Duke Ellington de que o blues é sempre cantado por uma pessoa que não está ali, é o movimento que preenche o *missing beat*. Na verdade, nessa perspectiva, simplesmente não há *missing beat*. Não há ilusão. Quando não há som, há movimento – algo que está em perfeita consonância com a posição de John Blacking (1973), citada acima e que, para evitar que a(o) leitor(a) tenha que procurá-la, nos permitimos repetir.

Portanto, quando parece que ouvimos uma pausa entre duas batidas de tambor, devemos perceber que para o músico não é uma pausa: cada batida de tambor é a parte de um movimento corporal total no qual a mão ou uma baqueta atinge a pele do tambor. (p. 27)

Alguém que não se movimenta, terá dificuldade em manter (ou mesmo iniciar) o *entrainement* onde o ritmo ouvido não evidencie explicitamente a pulsação. Dependendo da situação e da duração da pausa é impossível *interpolar* sem se movimentar.

Se houver sinais regulares, mas em um ritmo muito mais lento, é provável que **interpolemos** as batidas ausentes e, assim, ouçamos essas “pausas altas”. (Justin London, 2019, p. 177)

Há um limite para a percepção da pulsação sem se movimentar. A percepção da pulsação não é algo que uma vez estabelecido independe de uma ação daquele que percebe para sua continuidade. Ao contrário do que sugere Justin London (2019, p.176) de que “uma vez estabelecida, nossa sensação de pulsação pode persistir durante pausas, notas longas ou mesmo contra estímulos contrários, como no caso de passagens sincopadas”, toda(o) musicista que trabalha com músicas sincopadas se movimenta para não se perder – independente do nível de suas habilidades como profissional ou do quão familiarizada(o) esteja com a música que está fazendo.

Por favor, ouça o áudio a seguir. Ele se inicia com quatro marcações que dão a pulsação e segue com algumas batidas que alternam tempos e contratempos.

ÁUDIO 1

Agora ouça esse outro áudio. Ele também se inicia com quatro marcações que dão a pulsação, mas segue com algumas batidas que alternam o segundo quarto do tempo e o quarto quarto (em outras palavras, para aquelas(es) que conhecem partituras, uma sequência de segundas e quartas semicolcheias)

ÁUDIO 2

Ouvindo o segundo áudio e sem se movimentar, diga a partir de que momento você tem a sensação de estar ouvindo o primeiro áudio. Você verá que mesmo se movimentando, realizar o *entrainement* nessa música é difícil – essa é inclusive uma das principais forças da música sincopada.

É exatamente sobre esse tipo de exercício que se baseiam as introduções de composições como *Top Secret* do grupo *Yellow Jackets*. Ou o que faz o guitarrista Paulo Eduardo Pedrassoli, tocando com o compositor Gilberto Gil, no início da canção *Esperando na Janela* de Targino Gondim, Manuca Almeida e Raimundinho do Acordeon.

Nossa maior surpresa com relação a hipóteses sobre o movimento na música veio da musicista e filósofa Jenny Judge (2019). Ela parte da posição abaixo:

Afirmarei que, afinal, há conteúdo legítimo relacionado ao movimento presente na experiência musical, no caso da experiência da pulsação — e, portanto, não há necessidade de apelar à percepção metafórica. (p. 77)

Após uma longa argumentação muito bem fundamentada, sua proposta é que o movimento musical é de fato literal, mas vivido internamente pelo sistema vestibular.

Trainor e colegas estimularam o sistema vestibular diretamente colocando eletrodos atrás das orelhas de participantes imobilizados, introduzindo uma corrente para simular a sensação da cabeça sendo movida de um lado para o outro. Eles descobriram que essa sensação distorceu fortemente a percepção de pulso subsequente dos adultos que eles testaram, nenhum dos quais experimentou qualquer estimulação tátil direta. [...] os sujeitos foram apresentados a um ritmo ouvido, que era ambíguo quanto ao compasso. Isso permaneceu o mesmo em todas as apresentações, mas os sujeitos experimentaram diferentes estruturas métricas, em virtude de (e correspondendo diretamente com) variações no padrão do sinal vestibular ao qual foram expostos. Parece que não apenas a percepção tátil pode contribuir para a experiência da pulsação, mas o sistema vestibular também pode. (Idem, p. 80)

A base científica para sua pesquisa não é aqui alvo de questionamento. Que o sistema vestibular tem uma função ligada ao equilíbrio do corpo, não há nenhuma dúvida. O problema é que Jenny Judge parte de um pressuposto que para nós é equivocado: que seja possível ter a sensação de pulso na imobilidade.

Podemos distinguir entre dois casos de experiência de pulsação: (1) ouço uma pulsação e me movo junto com ela; e (2) ouço uma pulsação, mas permaneço completamente imóvel. No caso (1), estou tendo uma experiência vestibular ocorrente, provocada pelo meu movimento físico, que é intermodalmente ligada à minha experiência auditiva. Estou tendo uma experiência real de movimento,

então, e esse conteúdo relacionado ao movimento é experiencialmente ligado ao que ouço. Assim, a necessidade de apelar à percepção metafórica, ao explicar a experiência de movimento na pulsação, é contornada. Mas e quanto ao segundo caso? Suponha que eu ouça a pulsação, mas permaneça totalmente imóvel. Não estou experimentando ligação intermodal, neste caso. Estou apenas tendo uma experiência auditiva. E ainda assim eu experimento movimento na pulsação. (Idem, p. 85)

Ela então abandona a ideia de um “movimento musical abstrato”, mas apenas porque, segundo ela, mesmo na imobilidade, o sistema vestibular garante o movimento literal. Novamente, o que nos espanta não é que o sistema vestibular seja trazido à arena – sabemos que falamos pouco sobre a propriocepção, que muitas(os) consideram o verdadeiro sexto sentido. O que nos espanta é que o movimento corporal seja excluído da arena. De forma semelhante, nesse caso dando ao movimento corporal um papel secundário, faz o pesquisador Martin Clayton (2019) quando nos fala de “ritmos internos” que podem ser estudados através do movimento.

A maior parte do que apresentei nesta seção atualmente tem o status de uma visão dominante na cognição musical e na teoria musical. Os indivíduos têm ritmos internos que podem ser estudados por meio do movimento, ou no nível das ondas cerebrais; eles são hierárquicos e cobrem uma faixa particular de frequências; e podem ser ajustados a regularidades no ambiente, incluindo os sons de uma performance musical. (p. 187)

Da forma como entendemos esse processo, se há ritmos internos, eles não são musicais. Há por exemplo o ritmo circadiano, mas não nos parece que Martin Clayton esteja falando deles. Com relação aos ritmos musicais, o que há são os nossos movimentos corporais. São eles que devem ser o centro de qualquer pesquisa que queira entender os ritmos musicais, nesse caso, pulsantes ou não.

Quando Justin London (2019) fala de síncope, ele propõe uma “suplementação de nossos sistemas perceptivos” – ainda que seja difícil definir o que seja isso.

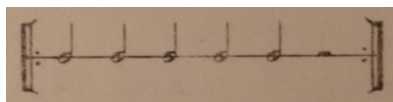
Se a síncope é “parte da música”, então ela também requer a suplementação de nossos sistemas perceptivos para emergir, já que sua qualidade rítmica característica depende de uma tensão entre um pulso e articulações que não coincidem com ele. (p. 180)

Quando John Blacking (1973) fala de síncope, ele traz a solução Venda, simples e eficiente: bater as mãos.

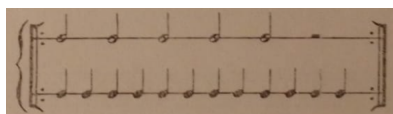
Pode-se esperar que a batida caia nas sílabas *-du*, *tsha* e *-nga*-, que são tônicas na performance. Mas se as pessoas batem palmas na música, elas batem palmas nas sílabas *Tshi*-, *-la*-, *-si*- e *-di*. (p. 27)

Jean-Jacques Nattiez (1984), mesmo sendo crítico ao etnocentrismo europeu, não consegue ver que a solução para a questão que ele coloca só será respondida se o fenômeno for pensado em sua totalidade.

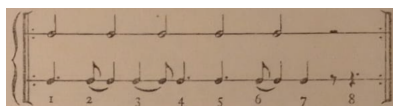
Examinemos por exemplo esta figura rítmica, uma das mais simples, recolhida em África, entre os Gbaya, por Simha Arom [1978, p. 171]:



Qualquer músico ocidental não prevenido escandirá esta fórmula, com melhores intenções, da seguinte maneira:



Ora, se se pedir a escansão a um Gbaya, obtém-se isto:



Em etnomusicologia, não há uma pletora de métodos para descobrir qual é o referencial subjacente próprio de uma cultura: é preciso perguntar-lhe. (p. 303)

Nossa posição é clara: questões rítmicas só podem ser abordadas com o estudo do movimento. Não é preciso perguntar-lhes como propõe Nattiez. Veja como eles se movimentam, considere o movimento parte integrante do fenômeno, e você terá a sua resposta.

Propomos a seguir um outro experimento: ouça o áudio a seguir e tente realizar um *entrainement* (arrastamento), tente se mover com a música. Atenção, pois a proposta não é dançar; a proposta é se mover junto com a pulsação.

ÁUDIO

Agora, veja o vídeo abaixo com o mesmo áudio, mas também com imagens da Orquestra Baka Gbiné, dos Camarões, tocando Kopolo. Note como a pulsação não é algo sobre o qual precisamos perguntar. A pulsação está escrita nos movimentos daqueles que tocam, cantam e dançam.

VÍDEO

3.4

O movimento musical

Segundo o filósofo Mark Johnson (2007): “Embora o nosso discurso sobre a música esteja repleto de referências ao movimento, a ideia de movimento musical é um enigma profundo”. (p. 291)

Esse “enigma”, até onde nos foi possível compreender, se deve ao fato da expressão “movimento musical” ser usada de diversas formas, gerando uma confusão para quem quer melhor entendê-la. Vamos tentar nos aproximar dessa questão, sem tentar resolvê-la – até porque ela não é central em nossa pesquisa.

Já que grande parte do material que pesquisamos está originalmente em Inglês ou em versões para o Inglês, há inicialmente uma questão relativa à tradução do termo *motion*. Encontramos pesquisadoras(es) que parecem diferenciar *motion* de *movement* – associando *motion* a um movimento imaginado e *movement* a um movimento literal; e outras(os) que utilizam os dois termos como sinônimos. Em Português não há uma diferença e *motion* é traduzido como *movimento*, assim como (obviamente) *movement*. Nesse trabalho utilizaremos sempre *movimento*, mas assinalando quando a palavra traduzida for *motion*.

Todas(os) as(os) pesquisadoras(es) às(aos) quais tivemos acesso concordam que o *movimento musical* existe. No entanto – e essa é talvez a questão mais importante nessa discussão – não estão de acordo se ele é literal ou imaginado.

O músico e educador Émile Jaques-Dalcroze (1967, p. 42) fala de “movimento da música”. Segundo o psicólogo James Mursell (apud Thurmond, 1991, 36) “quando imagens visuais estão presentes durante uma apreciação, elas são sempre imagens de *movimento*.” (p. 36)

Segundo James Thurmond (1991):

Movimento [*motion*] na música é aquela qualidade da música executada que, na mente do ouvinte, dá origem a imagens de movimento ou a uma sensação de movimento. Essa imagem mental de movimento pode ser tão forte a ponto de causar contrações musculares, como bater o pé. Ela não pode ser mostrada na página impressa, mas existe na mente do ouvinte. (p. 137)

Pelo menos uma questão (que infelizmente não será aqui aprofundada): O que ele quer dizer com “sensação de movimento”? Movimento corporal?

Thurmond (1991) segue no seu caminho de restringir movimento musical (ao qual, até onde vimos, ele sempre se refere como *musical motion*) ao reino das imagens. Ele contudo liga esse movimento à expressão, afirmando que

esse movimento é capaz, através de uma performance muito expressiva (falaremos de expressão mais tarde), de afetar as imagens produzidas na mente do público – é interessante que Thurmond fale de “público” e não de “ouvintes”, como se pressupondo para esse momento o contato visual.

Se alguém dota sua execução com a quantidade máxima de movimento [*motion*] (ou seja, alcança uma forte percepção de movimento [*motion*] nas mentes de seu público), ele terá ao mesmo tempo executado com a maior quantidade possível de expressão. (p. 39)

Ainda segundo Thurmond (1991, p.18), essas imagens de movimento “afetam o sistema nervoso cinestésico e podem fazer com que o pé bata, ou incitar em alguém o desejo de dançar”.

Voltando então a Mark Johnson (2007), ele faz uma forte defesa de que o que quer que seja *musical motion* é necessariamente conceituado através de metáforas: “O movimento [*motion*] musical deve ser algum tipo de movimento [*motion*] metafórico que ocorre dentro de um espaço metafórico”. (p. 292)

Afirmamos que as pessoas não têm uma maneira robusta de conceituar o movimento [*motion*] musical sem metáforas, e que todo o nosso raciocínio sobre o movimento [*motion*] musical e o espaço musical herda a lógica interna dessas metáforas baseadas no corpo. (p. 244)

Na citação acima, Johnson (2007) utiliza *motion* claramente para se referir a um movimento imaginado. Na citação seguinte, ainda sobre como conceituamos “movimento musical”, ele fala de *motion* se referindo a movimento literal (ou, como ele diz, “movimento físico”).

Três das maneiras mais importantes pelas quais vivenciamos e aprendemos sobre movimento [*motion*]: 1. Vemos objetos se movendo. 2. Movemos nossos corpos. 3. Sentimos nossos corpos sendo movidos por forças. [...] Minha afirmação central é que essas três experiências básicas de movimento [*motion*] físico dão origem, por meio de metáfora, a três das principais maneiras pelas quais conceituamos o movimento [*motion*] musical. (p. 247)

Entendemos a música como algo em movimento, e entendemos a nós mesmos como sendo movidos pela música. Agora, se o domínio de origem para o movimento [*motion*] musical é o movimento [*motion*] no espaço, então as maneiras pelas quais aprendemos sobre o espaço e o movimento [*motion*] físico devem ser cruciais para como vivenciamos e pensamos sobre o movimento [*motion*] musical. (p. 247)

Assumindo que seja de fato através de metáforas que construímos a noção de “movimento musical”, Johnson (2007) se pergunta sobre a realidade dessa noção, já que segundo o que ele mesmo diz, ela vive apenas em metáforas e metonímias.

Se a maior parte do que podemos pensar e dizer sobre o tempo musical e o movimento [*motion*] musical depende de metáfora e metonímia, então pode parecer que não existe movimento [*motion*] musical! Talvez seja apenas uma

ficção e uma mera maneira de falar sobre música. No entanto, parece que experienciamos movimento na música. Então, é real? (p. 301)

Sua resposta é que a experiência dessa noção é real, mas ela se dá através de nossa imaginação (ou, como ele diz, “por meio de nossa estruturação imaginativa de sons”).

A música “existe” na intersecção de sons organizados com nosso aparato sensório-motor, nossos corpos, nossos cérebros, nossos valores e práticas culturais, nossas convenções histórico-musicais, nossas experiências anteriores e uma série de outros fatores sociais e culturais. Consequentemente, o movimento [motion] musical é realmente experimentado por nós, embora por meio de nossa estruturação imaginativa de sons. (Idem, p. 255)

Enquanto a ideia de movimento musical se restringe aos tons, não nos parece haver muita discussão, pois, de fato, percebemos uma melodia como subindo e descendo, mas efetivamente não são as notas que estão se movendo – assim como quando vemos luzes piscando em sequência e temos a sensação de movimento, embora ele não seja real.

Scruton observa que o movimento é um componente central da experiência musical. As melodias se movem para cima e para baixo; os tons seguem uns aos outros através do “espaço” musical; as harmonias mudam. Experimentar a música sem experimentar esse movimento seria, como Scruton enfatiza frequentemente (e corretamente), deixar de experimentar a música. Todo esse movimento musical é intrigante, no entanto, porque os tons se movem, mas seus componentes físicos — sons — não. (Jenny Judge, 2019, p. 83)

A questão é que quando Johnson fala de “sons organizados com nosso aparato sensório-motor, nossos corpos”, ele não está falando apenas de notas e acordes, ele necessariamente está incluindo aí também o ritmo. E, nesse caso, temos que discordar dele. A experiência rítmica, em especial de ritmos pulsantes, é real, mas não porque a imaginamos, ela é real pois acontece no corpo humano que se move.

O filósofo Wayne Bowman (2004) admite que a forma como o corpo estará nesse processo depende de vários fatores, o que para ele não é passível de discussão é que o corpo estará. Na citação abaixo, ele afirma claramente a centralidade do movimento corporal.

A maneira como o corpo encontra seu caminho na música é uma questão de propensões e possibilidades pessoais. Que o corpo encontre seu caminho na música, no entanto, não é. Pois o movimento [motion] audível da música é invariavelmente movimento [motion] corporal, e o movimento [motion] corporal é uma parte constitutiva do movimento [motion] musical. (pág. 40)

O músico e educador James Thurmond (1991), no seu livro “Note Grouping”, traz na sua primeira parte uma pesquisa aprofundada sobre como o movimento corporal tem sido visto na civilização ocidental. Seu trabalho foca no repertório europeu clássico, mas percebe as bases de muito o que se faz e

pensa hoje em dia nos Gregos antigos. É dele a citação feita anteriormente sobre a origem grega dos conceitos de *arsis* e *thesis* – ainda hoje largamente utilizado. É interessante (e inquietante) pensar que povos cujo fazer musical ainda hoje é referência para a forma como se pensa a maior parte da música que se faz no ocidente tinham uma relação próxima e constante com o movimento corporal.

Na Grécia antiga, as artes eram classificadas em dois grupos: (1) arquitetura, escultura e pintura; e (2) música, poesia e dança. Os gregos pensavam que o “belo”, o objetivo de toda arte, era alcançado pelo primeiro grupo em um estado de repouso, que os diferentes elementos que compunham esse grupo – justapostos no espaço – eram percebidos em um momento particular de sua existência. No segundo, no entanto, o “belo” era percebido em um estado de movimento, por uma sucessão de seus elementos ao longo do tempo. (p. 35)

A relação entre música e movimento era tão explícita que, segundo Dom Joseph Gajard, citado por Thurmond (Idem, 37) “é sabido que os Gregos tinham que ver os movimentos corporais dos dançarinos ao ouvir uma música para sentir o ritmo”. A própria palavra “ritmo” traz na sua origem etimológica “movimento”.

Pode-se afirmar que ritmo é sinônimo de movimento – “movimento ordenado”. Na verdade, a palavra “ritmo” vem do grego: *rhythmos*, que significa “movimento medido”. (Idem, p. 38)

A dançarina e filósofa Maxine Sheets-Johnstone (2011), que será extensamente citada nesse trabalho, redimensiona, através do seu precioso livro chamado *The Primacy of Movement*, o papel do movimento literal na nossa própria compreensão do que vem a ser natureza.

Entender a natureza é entender o movimento [*motion*], pois a natureza — por sua própria natureza — em todos os lugares articula um princípio de movimento [*motion*]. Entender a percepção é, portanto, entender um evento dinâmico; em particular, é entender o processo cinético pelo qual tomamos a forma sensível das coisas sem a matéria e, assim, experimentamos qualidades como alto, agudo, suave. (p. xxii)

Embora como vimos haja uma resistência a aceitar que o movimento corporal seja parte integrante da experiência musical, várias(os) pesquisadoras(es) simplesmente desconhecem essa resistência e afirmam categoricamente a presença, importância e centralidade do movimento literal. Matthew Nudds (2019) é um dos que afirmam essa presença mesmo com relação à experiência auditiva.

Uma compreensão adequada da percepção auditiva mostra que um elemento importante da nossa experiência de ritmo — a nossa experiência de agrupamento musical — envolve a experiência de sons produzidos por eventos extramusicais que incluem movimento, e que podemos, portanto, experimentar movimento literal em ritmo. (p. 43)

Andy Hamilton (2019) vai além e diz que o movimento literal não é apenas importante para a conexão entre musicistas e ouvintes, o movimento literal é intrínseco a essa relação.

No entanto, eu afirmo que algo relevante se move literalmente: músicos e público se movem com a música, compartilhando uma resposta rítmica, semelhante à dança, que é uma função da idade, experiência e exposição ao ensino. Esta não é uma conexão meramente causal, mas uma manifestação de compreensão musical, envolvimento e participação — uma relação interna entre música e movimento. (p. 7)

Ainda segundo Hamilton (2019), citando David Macarthur, a própria compreensão de que algo é música passa pela capacidade de se mover literalmente com a música – ele não faz essa ressalva, mas certamente está falando de músicas baseada em ritmos pulsantes.

Para fazer e responder à música, portanto, é preciso ser capaz de se mover ritmicamente. Como Macarthur argumenta, a verdade na intuição de uma ligação profunda entre música e dança não é que a experiência da música dispõe alguém a dançar — uma afirmação causal e não normativa. É, antes, que a menos que alguém possa dançar ou se mover ao som da música — a menos que tenha a capacidade de seguir a música, sintonizando-se com seu ritmo — então não se sabe o que é a música e não se pode identificá-la como música. (p. 10)

As tentativas de escapar dessa que nos parece uma realidade não deixam de ser interessantes. Em certo momento de seu livro *The Meaning of the Body*, o filósofo Mark Johnson, cujo trabalho admiramos profundamente, ao falar da experiência musical, apresenta algumas teorias a respeito desse processo e nenhuma delas envolve movimento corporal, engajamento literal do corpo.

Quando um ouvinte se envolve imaginativamente no desenvolvimento de [...] contornos musicais, a *experiência* dessa pessoa tem as qualidades sentidas da música. (2007, p. 238)

Quando ouvimos música ativamente, entramos imaginativamente em seu “movimento” [*motion*], experimentando todas as maneiras como ela se move, incha, salta, corre, flutua, tropeça, arrasta, sobe e cai. (p. 239)

No entanto, quando ele quer que seu leitor aprecie a “qualidade de movimento” [*motion*] da melodia da canção *Something* do compositor George Harrison, ele pede que seu leitor cante a melodia e pare num determinado momento. Ele poderia ter dito: “ouça e pare a música na palavra *way*”. Ao invés disso, ele pede que nós cantemos. O porquê nos parece claro. Ele não está afirmando isso nas linhas, mas nas entrelinhas está escrito: “quer de fato apreciar, não ouça, cante!”: “Para apreciar a “qualidade do movimento [*motion*]” desta forma geral, cante esta melodia e pare ‘no ar’ na palavra ‘*way*’”. (Idem, p. 245)

Já citamos anteriormente a palavra “sonicismo”. Ela faz referência a uma concepção que vê a música como uma arte exclusivamente aural. Segundo esta visão, música é som e apenas isso. Outros aspectos, que porventura venham a integrar a experiência musical, são válidos, mas considerados extra-musicais. Obviamente o primeiro destes aspectos a ser banido da arena é o “movimento corporal”. Até porque como nos ensina Andy Hamilton (2019) o sonicismo é:

Uma concepção estática considera o ritmo como puramente temporal, e não essencialmente incorporado ou baseado no movimento — “um padrão repetível (e tipicamente repetido) de sons e silêncios”, como diz Peter Simons. (p. 7)

Segundo essa concepção, o movimento não precisa estar nem como metáfora.

A concepção estática é metafísica, sem sentido de música como atividade ou prática humana. Assim, para Malcolm Budd, “ouvir ritmo — acusticamente — não é ouvir imaginativamente nenhum tipo de movimento espacial”. Ele não diz que nunca ouvimos ritmo como uma forma de animação, mas para ele, movimento é uma metáfora eliminável. Na verdade, silêncios não são essenciais nem mesmo para o ritmo musical; tudo o que uma explicação estática requer é mudança ou descontinuidade, que pode ser efetuada por mudanças de volume, tom ou timbre. (Idem, 2019, p. 7)

Como nada brota do nada, o sonicismo tem raízes profundas numa sociedade que foi se afastando cada vez mais de suas origens e restringindo cada vez mais os movimentos corporais dos seus integrantes.

O movimento pode ser anulado pela convenção social. Em concertos clássicos, silêncio e decoro são impostos, e bater os pés audivelmente, muito menos cantar junto, é desaprovado; em cultos religiosos fora das tendências evangélicas e carismáticas, balançar ao som de hinos é desencorajado. Como Roger Squires sugere, o resultado de tais proibições pode ser chamado de *movimento imóvel*, análogo à fala silenciosa. (Hamilton, 2019, p. 11)

Em francês há uma expressão infeliz, cada vez menos utilizada, que diz “*sage comme une image*” (sábia(o) como uma imagem). Essa expressão em geral se endereça a uma criança e anuncia o que se espera do seu comportamento social. Ainda que olhemos com espanto e que mesmo na França essa expressão não seja vista com bons olhos, por que nós permitimos que as crianças se movimentem livremente apenas na educação infantil, mas, mesmo aqui no Brasil, já no ensino fundamental 1 passamos a exigir que elas se mantenham sentadas para aprender?

Visitamos a centralidade dos movimentos corporais para o estudo da complexidade dos ritmos pulsantes; evidenciamos, abordando a questão da imobilidade, a diferença entre “ouvir” e “fazer” música; e revelamos o que consideramos uma resistência em se valer do movimento corporal nas diversas tentativas de explicar o que se entende por “movimento musical”.

4

A cognição e o movimento corporal

Abordaremos em seguida a corrente filosófica enativista refletindo sobre alguns de seus aportes para o estudo da cognição em geral e para a cognição musical em particular; e chegaremos então a uma proposta de classificação dos movimentos corporais envolvidos na realização de ritmos pulsantes.

4.1

O corpo e a cognição

*O corpo é a pessoa, a pessoa é seu corpo.
Nós não temos existência real à parte de nossos corpos...
O que acontece em nossas mentes é basicamente
um reflexo do que acontece em nossos corpos.*
Alexander Lowen

Ainda que em total sintonia com Lowen, é preciso que nos perguntemos o que queremos dizer quando afirmamos a onipresença do corpo. De que corpo estamos falando? Mark Johnson (2007) nos lembra que muito do que nosso corpo faz não depende da nossa vontade, não passa pela nossa consciência, e é exatamente graças a essa ação em segundo plano do nosso corpo que é possível gerenciar a infinidade de demandas às quais estamos diariamente sujeitos.

A amígdala recebe informações neurais sobre um certo estímulo e controla a liberação de hormônios que criam efeitos em muitos órgãos e sistemas, como aumento dos batimentos cardíacos, mudanças na respiração e ativação de certas respostas de defesa. Não estamos, é claro, cientes das operações de nossa amígdala, mas apenas dos efeitos orgânicos sistêmicos dessas operações. Em suma, o corpo faz a maior parte do seu trabalho maravilhoso nos bastidores, para que possamos nos concentrar nos objetos de nosso desejo e atenção. (p. 6)

Isso é incrível e uma das grandes riquezas que recebemos cotidianamente considerando tudo como dado. O problema é que essa realidade, que o corpo não precisa da nossa consciência para realizar tarefas altamente complexas, favorece ou talvez esteja na raiz de nossa atitude como civilização de, primeiro, considerar que corpo e mente não são uma unidade e, segundo, que também a mente pode realizar tarefas complexas sem o auxílio do corpo.

O principal resultado dessas formas de desaparecimento corporal é nossa sensação de que nossos pensamentos, e até mesmo nossos sentimentos, continuam de alguma forma independentes de nossos processos corporais. [...] Leder resume a base corporal de nosso cartesianismo latente: *É a própria tendência do corpo à autoocultação que permite a possibilidade de sua negligência ou depreciação. Nossa base orgânica pode ser facilmente esquecida devido à reticência dos processos viscerais. A intencionalidade pode ser atribuída a uma mente desencarnada, dada a autoapagamento do corpo extático. Como esses desaparecimentos caracterizam particularmente o funcionamento normal e saudável, esquecer ou “libertar-se” do corpo assume uma valoração positiva.* (Leder 1990, 69) (Idem, p. 6)

A nossa capacidade de saber onde está nossa perna, pra onde ela vai, como ela vai, sem olhar pra ela, é também considerada como algo que fazemos porque assim é. De fato, nascemos com essa capacidade, mas como todos os outros sentidos, essa capacidade perceptiva também pode ser (e foi) desenvolvida em nosso contato ativo no mundo. Algumas pessoas (cada vez mais) listam a propriocepção como um sexto sentido – o excelente documentário da rede de televisão francesa Arté fornece um panorama bem extenso e completo sobre a propriocepção. O documentário tem o sugestivo título de *Le véritable sixième sens* (O verdadeiro sexto sentido) e além de informações sobre a propriocepção, possui entrevistas com pessoas que perderam esse sentido e com pesquisadores que investigam as razões e consequências dessa perda.

Além de “propriocepção” há um outro termo para se referir a esse sentido: cinestesia. O filósofo Mark Johnson (2007) faz uma diferenciação entre os dois termos, associando propriocepção a esse sentido quando estamos em repouso e cinestesia a esse sentido quando estamos em movimento.

Temos consciência de nossos próprios corpos por meio da propriocepção (nossa sensação de nossa postura e orientação corporal), por meio de nossas sensações cinestésicas de movimento corporal e por meio de nossa consciência de nossos estados corporais internos por meio de sentimentos e emoções, que constituem nossa percepção de nós mesmos. (p. 276)

Como, no entanto, é possível também encontrar a expressão “propriocepção cinestésica” e, na maior parte das referências encontradas os dois termos são sinônimos, nesse trabalho adotaremos unicamente “propriocepção”.

A filósofa Maxine Sheets-Johnstone (2010) apresenta assim a centralidade da propriocepção para o nosso desenvolvimento ao longo de toda a nossa vida.

Se perguntarmos especificamente qual conhecimento corpóreo-proprioceptivo adquirimos como bebês em amadurecimento, prontamente vemos que, no começo, o movimento não é um programa pré-dado de proficiências e capacidades, mas algo que devemos aprender ativamente – precisamente nos movendo. A propriocepção – a experiência do automovimento – é o fundamento sobre o qual o fazemos. Ao alcançar e chutar, descobrimos possibilidades cinéticas particulares de nossos corpos e dinâmicas espaço-

temporais-energéticas correlatas no processo. Em cada instância, nosso movimento tem um fluxo particular, cuja dinâmica é sentida proprioceptivamente. [...] Quando aprendemos a andar, aprendemos uma dinâmica de coordenação complexa e desafiadora que é, novamente, sentida proprioceptivamente. De fato, a propriocepção é uma modalidade sempre presente, seja uma criança ou um adulto. Não podemos, de fato, fechar a propriocepção da maneira como podemos prontamente fechar nossos olhos e nos afastar do visual, fechar nossas bocas, apertar nosso nariz, tapar nossas orelhas e, da mesma forma, nos afastar de outras modalidades sensoriais. (pág. 173)

É ainda Sheets-Johnstone (2010) que reforça nossa percepção de que a propriocepção foi por alguma razão (que possivelmente está ligada a toda essa resistência ao movimento corporal da qual temos falado) excluída dos livros científicos que deveriam se ocupar de estudá-la.

Normalmente, a propriocepção nunca aparece em discussões sobre “os sentidos” — os cinco sentidos. Qualquer olhada rápida nos índices de livros relevantes em biologia, psicologia e filosofia revela um tratamento radicalmente abreviado da propriocepção em comparação à visão (e audição), ou uma completa ausência de tratamento. (p. 52)

Acontece que, ainda segundo Sheets-Johnstone (2011), nossa propriocepção, nossa capacidade de nos movermos no mundo de forma autônoma, é a raiz para a própria construção de nossa consciência. Como ela frisa, a consciência não está na matéria. A consciência não se resume a eventos neurológicos. A consciência é uma dimensão de seres que se movem. É uma dimensão de “formas animadas”. Essa mudança de paradigma, desafia tanto a visão de que a consciência é de “ordem superior” e por isso nada tem a ver com o corpo quanto a visão que considera a consciência como de “ordem superior” e por isso restrita a nós humanas(os), “seres superiores”.

A noção de consciência como um fenômeno fundamentalmente corpóreo de fato já sugere uma revisão radical da caracterização evolucionária comum da consciência tanto como uma função de “ordem superior”, ou seja, uma função que não tem nada a ver com corpos, quanto como uma função de “ordem superior” exclusiva para formas de vida “superiores”, ou seja, uma dotação preeminentemente humana. Da mesma forma, já sugere uma revisão radical da caracterização materialista da consciência como idêntica aos eventos cerebrais neurológicos. A chave para a reconceitualização da consciência e para a importância evolucionária dessa reconceitualização é a percepção de que corpos na forma de criaturas vivas não são meras coisas físicas, mas formas animadas. A consciência, portanto, não está na matéria; é uma dimensão de formas vivas, em particular, uma dimensão de formas vivas que se movem. Transposto para esse contexto, o “naturalismo biológico” de Searle — sua naturalização biológica da consciência — começa propriamente com o movimento. Isso mostraria como a consciência está enraizada na forma animada. (p. 53)

Daniel Dennett, citado por Sheets-Johnstone (2011), explica que a consciência pode ser explicada pelo surgimento da linguagem. Nessa lógica, a consciência teria surgido com o surgimento da linguagem humana. No entanto,

Sheets-Johnstone coloca em dúvida essa afirmação perguntando-se algo que, segundo ela, Dennett deveria ter se perguntado.

A questão que Dennett não se pergunta é como a linguagem humana em si surgiu. [...] Ele deveria se perguntar não apenas como a linguagem humana poderia ter sido concebida sem uma consciência já existente, mas como a linguagem humana no começo poderia ter sido padronizada sem consciências já existentes. (p. 44)

Segundo o filósofo Joel Krueger (2009), citando o biólogo Francisco Varela, o termo enativismo foi cunhado para:

ênfatizar a crescente convicção de que a cognição não é a representação de um mundo pré-dado por uma mente pré-dada, mas sim o *enactment* de um mundo e de uma mente com base em uma história da variedade de ações que um ser no mundo realiza (Varela et al., 1991, p.9). (p. 100)

Estamos novamente às voltas com problemas de tradução. No seu uso regular na Filosofia, o termo “*enactment*” tem sido traduzido como “enação”. No entanto, em Português, o termo “enação”, quando utilizado na Biologia, quer dizer “qualquer excrescência superficial (emergência) perpendicular ao órgão de onde aflora.” Alguns lugares pesquisados dão conta de que “enação” é um estrangeirismo e viria do termo Inglês “*enaction*”. A tradução de “*enaction*” ou “*enactment*” para o Português é “promulgação”. Não nos parece ser o caso de “*enactment of the world*” ser traduzido como “promulgação do mundo”. De onde vem então a utilização da palavra “*enactment*” por Francisco Varela, que sendo chileno, tinha o Espanhol como língua materna? Encontramos uma explicação cuja veracidade não foi possível confirmar, mas que nos parece fazer sentido: o termo “*enaction*” viria do Espanhol “*en acción*”.

A explicação não resolve nosso problema de tradução, em especial para a conjugação do verbo “enatuar” que ainda não existe em Português. Uma possibilidade seria a utilização do verbo “atuar” ou mesmo “encenar”. Seguiremos com “enatuar”. De qualquer forma, o mais importante aqui é a imensa força e a crescente utilização dessa abordagem dentro dos estudos sobre cognição.

A tese básica das abordagens enativas à cognição pode ser expressa em um slogan simples: *o corpo molda a mente*. O pensamento e a experiência emergem da ação incorporada: a atividade exploratória temporalmente estendida do sujeito situado, à medida que ele navega e manipula as estruturas biológicas e sociais de seus ambientes cotidianos. (Krueger 2009, p. 100)

Voltando então às possibilidades de haver consciência e cognição, independentes da linguagem humana, segundo Van der Schyff, Schiavio and Elliott (2022):

A perspectiva enativa descentraliza a suposição tradicional de que o “acesso linguístico” (a capacidade de se envolver na linguagem falada ou de acessar processos não conscientes semelhantes à linguagem no cérebro) é um componente necessário para a cognição e a consciência.” (p. 51)

E clareando ainda mais essa perspectiva, os autores citam a filósofa Susan Hurley:

Significado, sentido e compreensão surgem do corpo ativo e criador de sentido em interação adaptativa com seu ambiente, por meio do qual padrões reconhecíveis e recorrentes de ação e percepção são enatuados e reenatuados. Por essa luz, a consciência não é algo que acontece conosco, nem algo que simplesmente possuímos. A consciência é algo que fazemos no mundo (Idem. p. 67)

O antropólogo Edwin Hutchins (2010) acrescenta que:

Todos concordam que perceber padrões como significativos é uma habilidade humana. Mas enquanto a percepção foi concebida como algo que acontecia conosco, era possível ignorar a atividade no mundo que torna a construção de significado possível. E embora a enação de significados culturais seja algo que nossos corpos e cérebros fazem no mundo, não é algo que nossos corpos ou cérebros fazem por si mesmos. As habilidades que enatuam a apreensão de padrões como representações são habilidades culturais aprendidas. (p. 446)

E define assim o enativismo: “É uma atividade dinâmica, multimodal, temporalmente estendida e afetivamente colorida que integra percepção, ação e imaginação.” (Idem, p.437)

Uma importante distinção entre “enativismo cognitivo” (Francisco Varela; Evan Thompson) e “enativismo perceptivo” (Alva Noë) é feita por Joel Krueger. Segundo ele (2009):

A primeira é a visão mais abrangente, aspirando fornecer um relato amplo da mente e da cognição. A última estreita o foco do programa enativista para questões sobre consciência perceptual e subjetividade. Para Noë, perceber é, em última análise, ‘um tipo de atividade corporal hábil’. Não é uma questão de construir representações internas de um mundo externo, mas uma interação imediata, direcionada ao mundo. Isso significa que a experiência perceptiva implica não apenas nossos corpos (por exemplo, nossos sistemas sensoriais e motores), mas, adicionalmente, envolve uma compreensão implícita que temos como sujeitos do que nossos corpos podem fazer (por exemplo, mover-se, alcançar coisas, pegá-las, esticar o pescoço para uma visão melhor, etc.) e como essas ações corporais alteram nosso acesso perceptivo ao mundo. (p. 101)

Na citação abaixo, a filósofa Maxine Sheets-Johnstone (2011), embora não questione a existência de representações no processo cognitivo – até porque sua postura, que veremos mais à frente, é bem mais radical e interessante do que a simples contraposição à existência delas – assinala que ainda que representações estejam presentes, o movimento corporal, de um ser animado que se move e interage com o ambiente onde habita, mais uma vez se impõe como condutor do processo.

A cognição de um ponto de vista dinâmico é processual, não uma série estática de representações. Ela acontece “no tempo real da mudança contínua no ambiente, no corpo e no sistema nervoso.” (p. 61)

O parêntese que faremos não pretende de forma alguma esgotar a questão – uma, porque não teríamos tempo; outra (talvez a mais importante), porque não teríamos competência. Mesmo assim, o parêntese se faz necessário porque seremos obrigados a utilizar os termos em questão e fazer opções. Os termos são “representação” e “imagem”.

Mark Johnson (2007) utiliza o termo “representação” em sua forma, poderíamos dizer, original, significando “re-apresentar”, mas também com diversas adjetivações: “representação abstrata” (p.143); “representação metafórica” (p.252); “representações mentais” (p.132); “representações internas” (p.202); “representações simbólicas” (p.157); e “representações de padrões neurais” (p.133).

Mesmo utilizando seguidamente o termo, Mark Johnson rejeita veementemente a teoria representacional e propõe que ela seja substituída por uma outra que leve em consideração o corpo e sua atuação no mundo:

Rejeito a teoria representacional clássica da mente, substituindo-a por uma explicação do significado incorporado que emerge como estruturas de interações ou transações organismo-ambiente. (Idem, p. xii)

Johnson critica exatamente a forma com essa teoria se atém à origem etimológica da palavra “representação”. Segundo ele, a teoria representacional considera que a mente “opera em ‘representações internas’ (ideias, conceitos, imagens) que podem re-apresentar (e, portanto, ‘ser sobre’) objetos e eventos externos”. (Idem, p.112)

Segundo ele, a teoria representacional:

é incompatível com a neurociência cognitiva e fora de sintonia com relatos evolucionários da mente, pensamento e linguagem. É filosoficamente problemático, porque reforça um conjunto de dualismos ontológicos e epistemológicos que tornam impossível explicar significado, entendimento, conhecimento e valores sem depender de realidades sobrenaturais, ou pelo menos transcendentais. Em nossas teorias de significado e mente, devemos exercer o devido cuidado para evitar cair em qualquer forma de visão representacional da mente. (p. 133)

Ainda que reconheça ser difícil banir o termo “representação” nesse contexto, Johnson recomenda que se evite a sua utilização sempre que possível.

Vou insistir que, sempre que possível, devemos evitar usar “representação”, porque ela tende a fomentar a ilusão de um espaço mental interno povoado por quase-entidades mentais (como conceitos, proposições e funções). (p. 114)

Mas ao mesmo tempo diz que não há como lutar contra sua utilização e nem deveríamos. Nos parece um contrassenso que ele abandone essa luta, inclusive porque propõe que o termo seja utilizado apenas quando não suscitar

nenhuma referência à teoria representacional. A pergunta inevitável é: como fazer para que ao falarmos “representação” não pensemos em “re-apresentação”?

As pessoas nunca vão parar de usar o termo representação. Nem deveriam. O termo deve ser usado quando for apropriado, o que significa sempre que não ativar nenhuma forma forte da teoria representacional da mente. (p. 133)

O antropólogo Edwin Hutchins (2010) propõe o que chama de “representações enatuadas” (*enacted representations*).

Representações enatuadas envolvem o engajamento simultâneo de percepção, ação, e imaginação. Representações enatuadas são dinâmicas, integrando memória do passado imediato, experiência do presente, e antecipação do futuro. (2010, p. 434)

Segundo ele, as representações, vistas assim, não são cópias internas do mundo feitas pelo cérebro através do processamento das informações visuais. Hutchins enfatiza o aspecto multimodal dessas representações.

O que torna comuns os atos de percepção comuns é apenas que as práticas culturais de enatuá-los são super-aprendidas e os resultados seguem conforme previsto. Atos criativos de percepção podem ocorrer quando relações emergentes surgem na realização de representações corporificadas integradas, multimodais, estendidas no tempo. (Idem, p. 447)

E apresenta uma bela perspectiva de que processos cognitivos de “baixo nível” (*low-level*) estejam intimamente ligados a processos de alto nível (*high-level*).

Combinar a premissa básica da corporificação de que a ação e a percepção de baixo nível [*low-level*] estão inextricavelmente ligadas (Clark 2001; Noë 2004) com a ideia de Havelange, Lenay e Stewart (2003) de que a interação mediada tecnologicamente é parte do processo de formação de representações enatuadas, abre um novo espaço de possibilidades para a compreensão de como os processos cognitivos de alto nível [*high-level*] podem surgir na enação. (Idem, p. 435)

O termo “imagem” também aparece no trabalho de Mark Johnson (2007) também com diversas adjetivações: “imagens sentidas (*felt*)” (p.221); “images de sentido (*sense*)” (p.210); “imagens concretas ou esquemáticas” (p.91); “imagens mentais” (p.64); “imagens auditivas” (p.243); “imagens palpáveis” (p.220); “imagens visuais” (p.224); “imagens táteis” (p.224); “imagens olfativas” (p.224); e “imagens proprioceptivas” (p.224). A variedade e a abrangência impressionam.

No entanto, quando está apresentando as quatro possibilidades de utilização do termo “representação” – padrões de ativação neural sensoriomotora; estruturas conceituais; sistemas externos de interação

simbólica; e modelos teóricos (Idem, p.133) –, Johnson lista “imagem” apenas como um dos exemplos da primeira possibilidade.

O filósofo português António Damásio é, talvez, mais enfático ao expressar sua dificuldade com a utilização do termo “representação”. Damásio está em perfeita sintonia com Johnson no que diz respeito a uma rejeição à teoria representacional da mente, mas, ao fazê-lo, utiliza insistentemente o termo “imagem” – não nos é possível afirmar que sempre o faça. Damásio coloca nesses termos sua dificuldade:

O problema com o termo representação é [...] a implicação de que, de alguma forma, a imagem mental ou o padrão neural representa, na mente e no cérebro, com algum grau de fidelidade, o objeto ao qual a representação se refere, como se a estrutura do objeto fosse replicada na representação (Damásio, 1999, p. 320 *apud* Johnson, 2007, p. 64)

Damásio defende assim a utilização do termo “imagem”:

Pelo termo imagens, quero dizer padrões mentais com uma estrutura construída com as marcas de cada uma das modalidades sensoriais — visual, auditiva, olfativa, gustativa e somatossensorial. A modalidade somatossensorial inclui variadas formas de sentido: tato, muscular, temperatura, dor, visceral e vestibular. Em suma, o processo que passamos a conhecer como mente quando as imagens mentais se tornam nossas como resultado da consciência é um fluxo contínuo de imagens, muitas das quais acabam sendo logicamente inter-relacionadas. Pensamento é uma palavra aceitável para denotar tal fluxo de imagens. (Damásio, 1999, p. 318 *apud* Johnson, 2007, p. 243)

A palavra imagem não se refere somente à imagem “visual”, e não há nada estático sobre imagens também. A palavra também se refere a imagens sonoras, como aquelas causadas pela música ou pelo vento, e às imagens somatossensoriais que Einstein usou em sua resolução de problemas mentais — em seu relato perspicaz, ele chamou esses padrões de imagens “musculares”. (Idem)

Johnson (2007) entende perfeitamente a concepção de Damásio:

Imagens significativas desse tipo não são, portanto, representações no sentido clássico, pois elas tipicamente não são “sobre” algum conteúdo extramental que constituiria seu significado. Em vez disso, elas são padrões (frequentemente inconscientes) pelos quais os contornos de nossa compreensão tomam forma e passam por transformação. Elas não “retratam” ou “representam” tanto objetos e eventos, mas são simplesmente os padrões de nossa experiência desses objetos e eventos. (p.243)

O parêntese aberto agora há pouco se fecha com a decisão de adotar o termo “imagem” e evitar de todas as formas o termo “representação” (Johnson ficaria orgulhoso?) para tudo que se referir a padrões mentais.

O sociólogo Muniz Sodré (2017) no seu livro *O Pensar Nagô*, também utiliza o termo “imagem” quando propõe um “micropensamento corporal”.

Encarnando mediações simbólicas e com modos de articulação próprios, o corpo individual age instantaneamente, sem lógica predicativa, em função da corporeidade assimilada. Não há, assim, conceitualismo, mas um

“micropensamento” corporal que outorga à dimensão somática uma forma especial de conhecimento, uma intencionalidade, *concretizada em imagens*. (p. 138)

A pesquisadora Mirian Reiner (2000) realizou um estudo com experimentos de pensamento onde ela diz ter observado o que ela chama de “conhecimento tácito”. Segundo ela, há claramente dois tipos de pensamento envolvidos nesses experimentos: um conhecimento lógico-conceitual e um conhecimento corporal.

Estamos a par de que há uma questão relativa à utilização da palavra “conhecimento” para o que tem sido definido como “saber”, visto que não é proposicional e não passou pelas regras de definição de verdade e justificação. Não nos deteremos sobre essa questão.

De qualquer forma, novamente às voltas com traduções, precisemos que Reiner se refere a esse tipo de conhecimento como *embodied knowledge*, cuja tradução tem sido “incorporado” ou “corporificado”, mas também se refere a ele como *bodily knowledge*, cuja tradução seria “corporal”. Nossa posição é que esse conhecimento, como ela mesma diz, vem do corpo, então não parece correto dizer “incorporado” ou “corporificado”, pois isso daria uma ideia de que o conhecimento foi construído em outro lugar e depois incorporado ou corporificado. A melhor opção, embora ainda não seja utilizada, talvez fosse simplesmente “conhecimento proprioceptivo”. Por ora, utilizaremos “conhecimento incorporado”; e “conhecimento corporal” sempre que houver uma dúvida com relação à melhor tradução.

Pelo menos dois tipos de conhecimento estão envolvidos no pensamento por meio de um experimento mental: lógico-conceitual e incorporado. Este último é baseado em esquemas visuais (por exemplo, imagens) e conhecimento muscular, por exemplo, saber como manusear o corpo, para que ele pegue a bola com eficiência. [...] O conhecimento corporal é amplamente usado em situações de resolução de problemas em Física. (Reiner, 2000, p. 157)

Sugiro que um tipo adicional de conhecimento está implicitamente envolvido em experimentos de pensamento: conhecimento tácito, acumulado por meio da experiência corporal, usado principalmente para decidir sobre o curso dos eventos durante um experimento executado no pensamento. Pode ser de natureza visual ou muscular-háptico. (p. 159)

O termo “muscular-háptico” tem o correspondente “tátil-proprioceptivo” na já citada filósofa Maxine Sheets-Johnstone. Sheets-Johnstone (2011) fala de como esse tipo de conhecimento está na base dos “conceitos corporais” que possibilitam entendimentos fundamentais para que possamos compreender o que somos e o que é o mundo com o qual interagimos.

Nossa capacidade de dar sentido a nós mesmos, de crescer proprioceptivamente nos corpos que somos, é, em outras palavras, o início da cognição. Ao dar sentido à interação dinâmica de forças e configurações

inerentes à nossa espontaneidade contínua de movimento, chegamos a conceitos corporais. Com base nesses conceitos, forjamos entendimentos fundamentais tanto de nós mesmos quanto do mundo. Descobrimos a abertura e o fechamento no abrir e fechar de nossos olhos, bocas e mãos. (p. 118)

E o antropólogo Edwin Hutchins (2010) acrescenta que:

Um dos principais insights da estrutura de cognição corporificada é que a ação corporal não expressa simplesmente conceitos mentais previamente formados; práticas corporais, incluindo gestos, são parte da atividade na qual os conceitos são formados [...]. Ou seja, os conceitos são criados e manipulados em práticas culturalmente organizadas de movimentação e experiência do corpo. (p. 428)

Reiner insiste que esse conhecimento:

não é necessariamente simbólico. Pode emergir de atos motores corporais e interação sensorial com o ambiente. [...] experiências sensoriais acumuladas que são moldadas e organizadas em esquemas dinâmicos, não proposicionais em nenhum sentido deste termo. (p. 174)

Para tentar compreender o que acontece nesses experimentos de pensamento, Reiner aproxima do conhecimento tácito observado o conceito de “esquema de imagem” (*image schema*) do filósofo Mark Johnson. Reiner (2000) o define assim:

Esquemas de imagem, uma estrutura de imaginação incorporada, é uma estrutura de interpretação do ambiente. Essas estruturas são não proposicionais, figurativas, pictóricas, dinâmicas, associadas a situações particulares. Por meio de um ciclo cognitivo de vinculação de situações vivenciadas no passado com a previsão de eventos futuros, mundos imaginativos imitados são criados. Sendo uma imagem de experiência passada, esses mundos imaginativos carregam uma natureza e “regras” de comportamento semelhantes, um produto do conhecimento implícito e tácito dos aprendizes. (p. 167)

Esta capacidade de construir uma reflexão válida dos nossos mundos não é um resultado de um sistema de processamento simbólico, um resultado de inferências lógicas, mas sim um processo baseado no desencadeamento de conhecimento tácito, implícito e não proposicional, acumulado através da experiência, organizado num esquema de imagem. (p. 167)

Segundo o próprio Johnson (1987):

Immanuel Kant [...] entendeu esquemas como estruturas não proposicionais da imaginação. Hoje, em contraste, esquemas são tipicamente pensados como estruturas de conhecimento geral, variando de redes conceituais a atividades roteirizadas, estruturas narrativas e até mesmo a estruturas teóricas. Como meu uso do termo foca em padrões corporificados de experiência significativamente organizada (como estruturas de movimentos corporais e interações perceptivas), quero distinguir minha visão daquelas que colocam ênfase exclusivamente na estrutura proposicional. (p. 19)

Dez anos depois, Johnson (1997) afirmou:

Os esquemas de imagem não estão “no mundo” nem são meramente padrões estáticos “na mente”, mas sim padrões recorrentes e flexíveis das nossas interações corporificadas com os nossos ambientes. (p. 97)

Segundo Johnson (1997), os esquemas de imagem tem três características principais: eles operam num nível inconsciente, embora tenham um papel em nossa distinção dos contornos da nossa experiência corporal; eles têm uma lógica interna que permite com que os contornos de uma experiência seja transposto a outras experiências; e não são nem apenas mentais nem apenas corporais.

Os esquemas de imagem não devem ser entendidos como meramente “mentais” ou meramente “corporais”, mas sim como contornos do que Dewey chamou de corpo-mente. Dewey reconheceu a continuidade subjacente que conecta nossas interações físicas no mundo com nossas atividades de imaginar e pensar. (p. 139)

O filósofo e pedagogo John Dewey diz sobre sua insistência em unir através de um hífen as palavras “corpo” e “mente”:

Na frase hifenizada corpo-mente, “corpo” designa a operação contínua e conservada, registrada e cumulativa de fatores contínuos com o resto da natureza, inanimada e animada; enquanto “mente” designa os caracteres e consequências que são diferenciais, indicativos de características que emergem quando o “corpo” está envolvido em uma situação mais ampla, mais complexa e interdependente. (Dewey 1925/1981, p. 285 *apud* Johnson, 2007, p.139)

Sobre a importância e o tamanho desse desafio, de unir elementos por tanto tempo separados e hierarquicamente estabelecidos, o músico e filósofo Wayne Bowman (2004) faz um importante alerta:

O desafio não é apenas unir corpo e mente. Tanto o idealismo quanto o materialismo promovem estratégias para esse projeto, estratégias que se contentam em ter estabelecido interação mente-corpo de algum tipo e grau. Mas a interação não une, não desfaz as suposições epistêmicas e ontológicas que colocam a mente hierarquicamente superior e separada da experiência corporificada. (p. 33)

E resume em uma frase nosso erro de estratégia em todos esses anos: “Tentamos contornar Descartes em vez de passar através dele.” (Idem, p. 33)

Encerrando essa pequena introdução ao conceito de “esquemas de imagem”, trazemos em seguida uma colocação do próprio Mark Johnson (1987) sobre como seu conceito (ou a forma como ele propôs que fosse utilizado) foi sendo estudado e reapropriado. Excelente notar que, mais uma vez, estamos de volta à importância da propriocepção.

Em um resumo recente desta pesquisa, John Anderson identifica diferenças importantes entre esquemas de imagem (que ele chama de “imagens”) e minhas imagens “ricas” (que ele chama de “imagens mentais”): 1. Os esquemas de imagem são abstratos e não se limitam apenas a propriedades visuais. [...] Brooks descobriu, entre outras coisas, que propriedades associadas a imagens visuais podem derivar de experiência tátil (e não apenas visual). Em outras palavras, o que estou chamando de “esquemas de imagem” tem um certo caráter proprioceptivo. (p. 24)

A filósofa Maxine Sheets-Johnstone (2010) tem parte de seus estudos baseados na primeira infância e pesquisas realizadas sobre leões no momento em que estão caçando. Ela propõe que assim como pensamos com palavras, pensamos também com movimentos. Atenção pois ela não está se referindo a “pensar em movimento”, algo que já visitamos em outros textos. Ela está propondo uma outra forma de pensar, que não passa pela palavra.

Todos os estudos de bebês mencionados anteriormente [no texto dela] atestam o fato de que uma espacialidade tátil-proprioceptiva existe desde o início, que é uma dimensão fundamental de nosso pensar com movimento, e que pensar com movimento é nosso modo original — e permanente — de pensar. (p. 172)

A pesquisa linguística sobre a linguagem primordial mostrou que, em seus primórdios, a linguagem não “nomeia” as coisas, mas especifica um complexo relacional-movimental de algum tipo [...] Esses estudos mostram, em um sentido bastante fundamental, não apenas que o significado está vinculado ao movimento, mas que o pensamento está vinculado ao movimento. [...] do ponto de vista da origem e evolução das linguagens verbais, os humanos não pensavam basicamente com palavras, mas com movimento. (p. 175)

Algo que para nós se aproximou de uma revelação, foi a ideia de que tendemos a acreditar que está dado que um ser humano vai andar sem que haja nenhum estudo específico para que isso aconteça. Quantos de nós lembramos quando não sabíamos andar? Ninguém. Mas vendo uma criança em sua pesquisa diária, que pode durar meses, tentando ficar em pé, tentando controlar o equilíbrio, tentando entender quanta força fazer, quanta força não fazer, podemos presumir que todos nós, ao termos tido pela primeira vez na vida a sensação de estar andando, ficamos imensamente felizes vivendo aquele momento de coroação de todo um processo.

Embora não possamos nos lembrar de nossas experiências como bebês, éramos todos bebês. Construímos nosso conhecimento do movimento e do mundo com base em termos aprendido nossos corpos e aprendido a nos mover. Alcançamos esse aprendizado pensando com movimento. Um viés adulto impede o reconhecimento dessa capacidade. Quando descrevemos ou explicamos como concebemos o espaço e construímos nosso conhecimento do espaço do ponto de vista de um adulto, geralmente tomamos como garantido o conhecimento obtido da perspectiva de uma criança, em parte porque, como adultos, geralmente consideramos o movimento em si, como dado, em parte porque, como adultos, já temos experiência nos caminhos do mundo e consideramos “o mundo” como dado. (Idem, p. 172)

Qualquer um que na vida adulta tenta aprender um esporte novo vive exatamente o mesmo tipo de desafio que uma criança no seu início de vida. Na vida adulta temos a linguagem para nos auxiliar, mas ela tem quase nenhum ou nenhum poder de nos ajudar, em especial nos momentos iniciais desse aprendizado. Nesses momentos, segundo Sheets-Johnstone (ou segundo o que compreendemos do que ela diz) pensamos com movimentos.

Poderíamos de fato dizer que nossa capacidade de pensar com movimentos piora quando passamos a nos objetificar, e isso porque, ao nos objetificar, facilmente perdemos o contato com nossos corpos em movimento em primeira pessoa. Podemos não mais apreciar como pensar com movimentos informa nossas vidas, desde escalar habilmente rochas e pisar em pedras em uma trilha de caminhada até tocar violino ou realizar uma cirurgia abdominal. Podemos esquecer que pensar com movimentos precede pensar com palavras. (Idem, p. 174)

Dylan Van der Schyff, Andrea Schiavio e David Elliott percebem a importância e delicadeza do aprendizado dos movimentos corporais para o processo de ensino-aprendizagem musical e, nesse sentido, se aproximam muito do “pensar com movimentos” de Maxine Sheets-Johnstone.

A atitude fenomenológica encoraja o aprendiz a não ignorar ou apressar este processo, mas a prestar atenção a ele cuidadosamente. Inicialmente, a experiência é frustrantemente desconexa, e a consciência do próprio corpo e sua relação com o novo ambiente musical que está envolvido na criação é desconfortável. No entanto, uma análise reflexiva desse estado pode ajudar os alunos a se tornarem mais conscientes das tendências de seus corpos – suas formas sedimentadas de se mover – e, assim, desenvolver maneiras mais sutis e flexíveis de experimentar sua musicalidade corporificada. No processo, começa-se a ver que o que antes era dado como certo como “naturalizado” pode ser melhor compreendido como um processo histórico de sedimentação corporificada e conceitual e as novas possibilidades (funcionalidades corporais-instrumentais-sônicas) podem emergir com um trabalho sustentado. (Van der Schyff, 2022, pág. 79)

4.2

O automovimento e a cognição

No começo, todos nós
fomos desafiados a aprender sobre nossos corpos.
É importante enfatizar que nessas situações,
estávamos precisamente descobrindo nossos corpos,
não os controlando.
Na verdade,
uma representação dicotômica mente/corpo da infância
é uma projeção adulta infundada.
Uma criança não é
uma mente tentando controlar um corpo
nem é um corpo fora de controle
esperando que uma mente o alcance.
Maxine Sheets-Johnstone

Há uma distinção importante, já mencionada, mas que nunca demais frisar, entre movimento dos objetos e o automovimento. A diferença, ainda que de fácil compreensão, é sutil. Quando observados, os movimentos no mundo têm “vida própria”. As coisas vêm e vão, caem, rolam, e temos pouco ou nenhum controle sobre eles. Na verdade, podemos decidir não ter. Podemos simplesmente observá-los. Com o automovimento esse afastamento não é

possível. Mesmo no momento de uma queda, quando não há mais nada a fazer, somos nós caindo. Não podemos simplesmente recuar e ver acontecer.

A implicação profunda dessa constatação, da aceitação dessa nossa inexorável presença, é nossa possibilidade, ou melhor, nossa necessidade de estudar esses movimentos. Ou melhor dizendo, continuar esse estudo, pois sem ele não teríamos chegado até aqui. Segundo Sheets-Johnstone (2011):

O movimento é de fato “a mãe de toda cognição”. Ele forma o eu que se move antes que o eu que se move forme o movimento. É a fundação da nossa vida conceitual, isto é, a fundação de um estoque sempre crescente de conceitos corporais, conceitos como ‘dentro’, ‘pesado’, ‘leve’, ‘aberto’, ‘fechado’. (p. xxii)

No entanto, voltar a esse momento onde todo movimento era estudado, pois isso era uma necessidade, pode significar para muitas(os) uma enorme mudança de paradigma. Sheets-Johnstone (2011) propõe que:

devemos necessariamente renunciar à noção comum de que o movimento é meramente uma mudança de posição em conformidade com alguma diretiva “mental”. Essa noção é estaticamente focada. De fato, devemos restaurar ao movimento sua dinâmica inerente e, ao fazê-lo, reconhecer o jogo espaço-temporal de forças que particulariza e define situacionalmente o movimento e que potencialmente gera um domínio particular de conceitos. (p. 31)

E de forma contundente ela afirma que seu livro *The Primacy of Movement*:

é sobre movimento. É sobre a necessidade de incorporar movimento em nossas investigações epistemológicas e metafísicas do mundo animado desde o início, e em nossas investigações científicas e históricas do mundo animado também. É sobre como essa necessidade deriva de questões corpóreas de fato que definem nossas vidas desde a infância em diante e que, em um sentido evolucionário, definem as vidas de todas as formas animadas. É sobre aprender a nos mover. É sobre como o movimento está na raiz do nosso senso de agência e como é a fonte geradora de nossas noções de espaço e tempo. É sobre como o automovimento estrutura o conhecimento do mundo — como se mover é uma forma de conhecer e como pensar com movimentos é fundamental para as vidas de formas animadas. (p. xvii)

No começo, aprendemos a nos mover. Nossa capacidade de automovimento é inata, mas o desenvolvimento dessa capacidade foi fruto de muito estudo e aprendizagem. Cada um de nós, em função de nossos recursos, dos estímulos que recebemos e do meio em que estávamos, aprendemos a andar em idades diferentes. Não há uma programação genética que garanta quando vamos conseguir fazer isso ou aquilo, quando vamos compreender isso ou aquilo. Como as psicólogas infantis Esther Thelen e Linda Smith, citadas por Sheets-Johnstone (2011), observam:

O desenvolvimento não acontece porque os processos internos de maturação dizem ao sistema como se desenvolver. Em vez disso, o desenvolvimento acontece por meio e por causa da atividade do próprio sistema,” [...] O conhecimento não é, portanto, algo preexistente que permite que uma criança

faça certas coisas; é parte do processo de fazê-las. O conhecimento está envolvido no movimento. [...] integrações de experiência sensorial em diferentes modalidades não são o resultado do desenvolvimento; elas permitem que o desenvolvimento ocorra. (p. 198)

Mesmo a consciência sobre nosso automovimento é fruto de um estudo que todas(os) nós realizamos.

Descobrimos [...] desde o início que o automovimento não é um objeto de consciência da mesma forma que uma cadeira ou uma melodia [...] Desde o início, o que encontramos primordialmente ali no automovimento é uma dinâmica de desdobramento sentida e, em virtude dessa dinâmica, uma qualidade proprioceptiva geral sentida [...] ou uma constelação de qualidades geradas por uma interação mais intrincada de forças, uma interação que poderíamos descrever predominantemente em termos de complexidade rítmica e mudanças direcionais abruptas, ou em termos de espacialidades constrictas e irregulares e energias alternadamente violentas e frágeis, por exemplo. (Idem, p. 131)

Na verdade, não apenas a consciência sobre o automovimento. Segundo Sheets-Johnstone (2011), a partir do filósofo Ludwig Landgrebe, o automovimento está na origem de nossa própria consciência.

Nossos corpos, *através do movimento*, através do que Landgrebe chama de “movimentos proprioceptivos”, são a própria fonte do nosso ser no mundo — “o centro de uma capacidade espontânea de se mover” — e a própria condição de nossa constituição do mundo — “a condição transcendental da possibilidade de cada nível superior de consciência e de seu caráter reflexivo”. Claramente, por “movimentos proprioceptivos” Landgrebe não quer dizer simplesmente movimento, mas automovimento, movimento que, por sua própria natureza, é experimentado proprioceptivamente, isto é, por um sujeito em movimento ele próprio. É precisamente neste sentido que a animação está na própria origem da consciência. (p. 128)

Edwin Hutchins (2010) apresenta um estudo da psicóloga Susan Goldin-Meadows que apontou uma discordância entre as explicações incorretas dadas pelas crianças e os gestos que elas realizavam ao explicar e que apontavam para uma resposta correta. Sua conclusão é que alguns procedimentos que poderiam levá-las à solução do problema ainda não podiam ser expressados por elas em palavras, mas já lhes pertenciam pois estavam expressos nos seus gestos.

Goldin-Meadow mostrou que crianças explicando suas respostas incorretas para problemas aritméticos às vezes produzem gestos que não correspondem inteiramente ao conteúdo de suas palavras faladas. Em particular, as “incompatibilidades gesto-fala” às vezes destacam com gestos aspectos da solução correta que o aluno ainda não é capaz de descrever em palavras. Essa condição é mostrada como um indicador de prontidão para aprender o procedimento de solução correto. [...] os processos de raciocínio que se desenrolam nas ações das mãos podem conter conteúdo que pode levar a insights. (p. 442)

Ainda segundo Hutchins (2010), a explicação do linguista Charles Goodwin para esse processo é a seguinte.

Em certos cenários culturalmente construídos, o movimento corporal adquire significado em virtude de sua relação com a estrutura espacial das coisas. Goodwin chama esse fenômeno de “gesto acoplado ambientalmente”. Em algumas circunstâncias, o próprio corpo se torna um artefato cognitivo, sobre o qual gestos acoplados ambientalmente significativos podem ser realizados. Em tais cenários, o movimento no espaço adquire significado conceitual e o raciocínio pode ser realizado movendo o corpo. (p. 444)

Sheets-Johnstone (2011) se faz uma pergunta relacionada à geração de conceitos, que todas(os) nós deveríamos nos preocupar em responder e que vai ao encontro de tudo o que aqui apresentamos e tentamos sustentar.

Se o movimento pode ilustrar um conceito, então o movimento não poderia gerar um conceito em primeiro lugar, isto é, um conceito não poderia de fato ter se originado no curso do se mover ou do ter movido? Não apenas por que, mas de que outra forma o movimento poderia ilustrar um conceito? (p. 26)

O filósofo Algis Mickunas, citado por Sheets-Johnstone (2011) define o que ele chama de “consciência proprioceptiva”.

A consciência proprioceptiva constitui nosso “órgão perceptivo” básico de espaço e tempo [...] é a base de toda percepção: é um denominador comum [...] um processo básico de conhecimento, que subtende todas as ações corporais e as sintetiza. (p. 113)

Sheets-Johnstone (2011) ilustra a forma como essa consciência se nos apresenta.

Ao caminhar de fato com passo resolutivo, podemos nos sentir criando essa dinâmica espaço-temporal e atender especificamente a qualquer uma de suas qualidades; sempre que nos importamos em voltar nossa atenção para elas, lá estão elas. Descobrimos, então, que ao nos movermos, damos vida a um certo jogo de forças e as espacializamos e temporalizamos no processo. Uma dinâmica geral com qualidades distintas é criada por nosso movimento e experimentada em nossa consciência proprioceptiva do movimento. (p. 127)

Há uma tese, citada por Sheets-Johnstone (2011), que sugere que os proprioceptores evoluíram de externos para internos. Nesse sentido, a propriocepção seria nosso “tato interno”, nossa capacidade de nos “tocarmos” internamente e podermos perceber e avaliar nossos automovimentos.

Se a tese estiver correta de que os proprioceptores externos foram modificados e internalizados ao longo do tempo, então uma consequência singularmente significativa é obtida: a propriocepção mediada internamente, embora realizada de forma variada em termos de estruturas anatômicas, permanece, no entanto, epistemologicamente consistente em seus resultados, a saber, uma consciência corpórea diretamente sensível ao movimento. Tal consciência proprioceptiva é enraizada cinesteticamente, em vez de tatilmente. A consciência proprioceptiva, portanto, evoluiu de seus primórdios do tato para a propriocepção, para uma sensibilidade direta ao movimento por meio de sistemas internamente mediados de consciência corpórea. (p. 63)

Ainda que a vida adulta tenha afastado muitas(os) de nós de nossa consciência proprioceptiva, Sheets-Johnstone (2011) afirma que essa reconexão

é possível e se realizada pode nos levar a um reencontro com ela e, ainda mais além, a um reencontro com a experiência fundamental do que é ser um ser que se move no mundo e interage com ele.

O significado da experiência proprioceptiva está no próprio movimento. Por meio dessa experiência, nos aproximamos do que está além da memória e antes da linguagem. Mas o desafio de aprender nossos corpos em movimento novamente nos leva a algo ainda maior. Ele nos leva a caminhar, esticar, alcançar, mastigar, dobrar e coisas do tipo, com o que os budistas chamariam de “atenção nua” e o que os fenomenólogos chamariam de atitude entre colchetes. Somos desafiados a examinar experiências proprioceptivas naturais e cotidianas fora da atitude natural, além dos significados e valores que as experiências têm e tiveram para nós no curso de nossas vidas adultas cotidianas normais. Por meio desse exame, chegamos à possibilidade de redescobrir nossa consciência proprioceptiva no sentido mais puro e, por sua vez, redescobrir no nível mais fundamental o que é ser um ser animado. (p. 130)

4.3

O movimento corporal e a cognição musical

Os musicólogos Dylan Van der Schyff, Andrea Schiavio e David Elliott (2022) são pesquisadores importantes para a compreensão de como conceitos como “cognição corporificada” e “enativismo” podem trazer luz para o campo da cognição musical. Eles apresentam suas definições e estabelecem uma importante distinção entre eles.

A cognição musical corporificada [...] visa iluminar o papel central desempenhado pelo corpo na constituição de fenômenos musicais. [...] Mais recentemente, os estudiosos exploraram como, e em que grau, o sistema motor influencia a percepção e a experiência de eventos musicais, sugerindo que os estímulos musicais são processados no cérebro como representações que são relevantes para a ação e baseadas corporalmente. (p. 16)

Visto que dentro dos meios acadêmicos da música a compreensão de que sem o corpo não é possível haver cognição musical (não apenas de ritmos pulsantes) data do início do século passado e que dentro dos espaços não-formais isso jamais foi esquecido, os “estudiosos” mencionados acima são, possivelmente, neurocientistas. De qualquer forma, sigamos com a explicação deles para como se dão os processos aí envolvidos e como eles podem impactar positivamente nossa compreensão de como se dá a cognição musical.

Em vez de reduzir a cognição musical a uma adesão ou violação de regras quase sintáticas, a cognição musical corporificada postula que ela pode ser abordada em termos de processamento preditivo baseado no corpo, por meio do qual “movimentos” musicalmente relevantes (visual-sônico-tátil) são

antecipados no cérebro e onde variações inesperadas são adaptadas em tempo real. Esses processos adaptativos envolvem a negociação de padrões dinâmicos de interferência e coerência, de entropia e estabilidade, entre várias redes neurais por meio das interações constantes de feedback/feedforward de processamento “bottom-up” e “top-down”. No geral, a cognição musical corporificada oferece uma nova perspectiva bem-vinda, pois coloca mais ênfase em examinar como o corpo media as interações musicais em ambientes específicos. (Idem, pág. 17)

A diferença apontada por eles é extremamente relevante e diz respeito à mudança de uma abordagem que estuda processos mentais mediados pelo corpo e independentes do meio onde esse corpo se move por uma abordagem que estuda esses mesmos processos considerando esse corpo e o mundo onde ele se move como uma coisa só.

Onde a cognição musical corporificada pode entender a mente musical em termos de representação de movimentos musicalmente relevantes — ou simulações baseadas no corpo — que se desenrolam em um cérebro cognitivo, a abordagem enativa explora o corpo situado ambientalmente como um domínio cognitivo por si só. Ela busca superar as suposições internalistas persistentes que frequentemente permeiam a orientação da cognição incorporada. (Idem, p. 19)

Émile Jaques-Dalcroze músico e pedagogo foi fundamental para que dentro dos meios acadêmicos europeus ocidentais (e depois em todos os meios acadêmicos ocidentais) o corpo fosse resgatado com toda a sua centralidade. Já em 1921, num espaço refratário a esse tipo de encaminhamento, Dalcroze afirmava, que: “O dom do ritmo musical não é uma questão apenas mental; ele é essencialmente físico” (1967, p. 31) e “É impossível conceber um ritmo sem pensar num corpo em movimento” (Idem, p. 39).

Dalcroze resume da seguinte maneira os pressupostos que embasam sua pedagogia:

1. Ritmo é movimento; 2. Ritmo é essencialmente físico; 3. Todo movimento envolve tempo e espaço; 4. Consciência musical é o resultado da experiência física; 5. O aperfeiçoamento dos recursos físicos resulta em clareza de percepção; 6. O aperfeiçoamento dos movimentos assegura a consciência no ritmo musical do tempo; 7. O aperfeiçoamento dos movimentos no espaço assegura a consciência do ritmo plástico; 8. O aperfeiçoamento dos movimentos no tempo e no espaço só pode ser alcançado por exercícios de movimento rítmico. (Idem, p. 39)

É fundamental não perder de vista que estamos falando de 1921. Depois dessa publicação seminal, ele mesmo reviu várias de suas ideias e suas(seus) seguidoras(es) continuam renovando seu pensamento até hoje. Várias pesquisas e descobertas das quais hoje nos beneficiamos ainda não existiam quando ele já pensava de uma forma à frente do seu tempo. Dalcroze reconhece a importância para o seu trabalho de diversas pesquisas em diversas áreas que estavam recém começando na Europa no momento em que ele

propunha uma renovação do ensino-aprendizagem de música nas escolas, inicialmente, suíças, e depois de várias partes do mundo.

Em seu trabalho Dalcroze fala de “representações” e “consciência rítmica”.

A representação do ritmo, o reflexo de uma ação rítmica, é potencial em todos os nossos músculos. Inversamente, o movimento rítmico é a manifestação visível da consciência rítmica. Um segue o outro em sequência ininterrupta. Eles estão indissoluvelmente ligados entre si.

[...]

A consciência do ritmo, uma vez alcançada, graças aos exercícios necessários, produz uma influência recíproca constante da ação rítmica em sua representação, e vice-versa. (Idem, p. 41)

Sobre a “consciência rítmica”, Silvana Mariani (2012) afirma que:

Jaques-Dalcroze entende que a consciência rítmica é resultado de uma experiência corporal, e que essa consciência pode ser intensificada através de exercícios que combinem sensações físicas e auditivas. (p. 31)

Não é simples saber se, ao utilizar o termo “representação”, Dalcroze está se referindo a um padrão mental ou se está se referindo à possibilidade de expressar uma ideia musical através de movimentos corporais. Pelo que conseguimos entender ele usa as duas acepções sem se deter a precisar quando é uma e quando é outra. Na citação a seguir, ele está claramente falando de “representação” como um padrão mental, utilizando inclusive o termo “imagem”, nesse caso, também mental.

Quando um aluno comete um erro de ritmo no piano, os membros de seu professor involuntariamente tentam corrigi-lo, não somente batendo o tempo (este é um gesto consciente, com um propósito pedagógico definido), mas por um esforço espontâneo do corpo inteiro para colocar o acento no lugar certo. Não somente um de seus membros, mas todos os seus membros se contraem simultaneamente, introduzindo energia em seus músculos e transmitindo ao aluno a imagem do que ele mesmo deveria ter sentido ao cometer o erro. Pois ele próprio deve ter sido guiado pela representação do ritmo, refletida em todos os músculos do seu corpo. (Dalcroze, 1967, p. 41)

Na citação a seguir, Dalcroze utiliza as duas acepções com grande liberdade, ao falar como um(a) maestro(rina): “representa e transmite o ritmo”; utiliza o corpo inteiro para tentar “transmitir às(aos) instrumentistas a imagem do ritmo”; tem seu corpo visto “cooperando na representação do ritmo”; se torna “a imagem refletida do movimento da música” (nesse caso “movimento imaginado”); vê sua própria “representação sendo transmitida”.

Observe os movimentos pelos quais um maestro de orquestra, dotado de temperamento, representa e transmite o ritmo. Ele se limita apenas aos movimentos do braço para tentar transmitir aos instrumentistas a imagem do ritmo que eles devem criar? De maneira nenhuma. Seus joelhos ficarão rígidos, seu pé pressionará a plataforma, suas costas ficarão retas, seus movimentos dos dedos e pulsos ficarão mais rígidos. Todo o seu corpo será visto cooperando na representação do ritmo: cada articulação, cada músculo,

contribuindo para tornar a impressão rítmica mais intensa; o aspecto de toda a sua pessoa se tornando, em suma, a imagem refletida do movimento da música e animando os intérpretes — sua própria representação do ritmo sendo transmitida a eles. (p. 42)

Outro importante músico e educador europeu, Maurice Martenot (1898-1980), que viveu na mesma época de Dalcroze — embora não saibamos o quanto o trabalho de um influenciou o do outro — também utiliza o termo “representação”, nesse caso deixando claro, através de um adjetivo, que se trata de um padrão mental: “O pensamento musical rítmico ou melódico é constituído principalmente por uma representação mental desses movimentos musculares”. (Martenot, 1970, p. 30)

Dalcroze (1967) fala, em 1921, de “consciência motora-tátil”.

Se até o presente, os movimentos musculares das mãos e dos dedos foram suficientes para criar no espírito uma consciência distinta do ritmo, que impressões muito mais intensas não poderíamos transmitir se utilizássemos todo o organismo para produzir os efeitos necessários à evocação da consciência motora-tátil? (p. 4)

Outro conceito central para o seu trabalho é o conceito de “ritmo plástico”, que, até onde pudemos compreender, refere-se a ritmos expressos ou “representados” através de movimentos corporais. Dalcroze faz, inclusive, uma distinção entre ritmo musical e ritmo plástico.

O aperfeiçoamento de movimentos no tempo assegura a consciência do ritmo musical. O aperfeiçoamento de movimentos no espaço assegura a consciência do ritmo plástico. (Idem, p. 39)

Essa distinção não nos parece real, pois não há um movimento que se dê apenas no tempo, como tampouco há um que se dê apenas no espaço — é como se quiséssemos separar o que move a mão que toca daquilo que move os pés que dançam. As expressões, por envolverem compreensões e habilidades distintas, são diferentes, mas a origem é a mesma. E a origem é a música. O que Dalcroze chama de ritmo plástico, da forma como o entendemos, é ritmo musical expresso através do corpo.

No ano de 1996, dentro de nossas aulas de música no colégio de aplicação da UERJ, partindo de várias inquietações e de algumas angústias e sempre em parceria com as(os) alunas(os) do primeiro segmento do ensino fundamental, começamos a desenvolver um trabalho que antes do final daquele ano já se chamava “O Passo”.

O Passo é um método de educação musical. O Passo também pode ser definido como um método para o ensino-aprendizagem de notações gráficas, orais e, principalmente, corporais — voltaremos a essas formas de notação no capítulo seguinte. O Passo não trabalha visando este ou aquele tipo de realização. Ele trabalha com a construção de uma base, algo que traz inúmeras

possibilidades e abre uma porta, não apenas para os ritmos e as melodias, mas para a rítmica como um todo.

Há certamente várias semelhanças e até elementos de outros métodos nos caminhos d'O Passo. Se isto acontece, o motivo não são formações específicas que tivemos nesses outros métodos. É preciso dizer que a maior inspiração d'O Passo foi e continua sendo o fazer musical popular brasileiro, principalmente no que diz respeito à relação entre corpo e música no processo de construção do suingue.

Orientado por dois princípios (inclusão e autonomia) e sustentado por quatro pilares (corpo, imaginação, grupo e cultura), O Passo introduziu no ensino-aprendizagem de ritmos pulsantes novos conceitos, como *espaço musical* e *posição*. O Passo não é objeto de estudo deste trabalho, mas sim os dois conceitos. Nenhum dos dois termos é novo, mas a forma de entender os fenômenos com os quais eles se relacionam é.

Espaço musical pode ser definido como um intervalo de tempo imaginado quando participamos de uma atividade musical qualquer e nos movemos. Esse espaço, espelhando o movimento que o gera, é dinâmico e confere aos sons diferentes movimentos musicais dependendo da posição que nesse espaço os sons ocupem. Podemos pensá-lo como um espaço tridimensional, que definitivamente não é uma re-apresentação interior de um espaço exterior, mas uma construção individual, subjetiva, que proporciona experiências que podem ser compartilhadas por grupos de indivíduos.

A complexidade aqui envolvida está associada ao fato de que o espaço musical só existe enquanto imagem mental. Esse espaço não pode ser desenhado e nem descrito. A única forma de construí-lo é imaginando-o através de um movimento corporal. Esse movimento não será utilizado apenas para a construção desse espaço, ele será também utilizado sempre que quisermos acessar esse espaço, mesmo estando ele já construído.

Maxine Sheets-Johnstone (2010) fala de uma concepção semelhante à nossa quando fala que: “O espaço neste sentido experiencial não é precisamente um recipiente no qual o movimento ocorre, mas um espaço criado dinâmico, tátil e proprioceptivo”. (p. 172)

Mark Johnson (1987) fala da habilidade humana de criar “espaços mentais”.

Os humanos parecem ter a capacidade de escanear e transformar matrizes mentais e estruturas de imagem de uma forma análoga à varredura e manipulação de objetos físicos. É como se tivéssemos um “espaço mental” no qual realizamos operações esquemáticas de imagem que podem ou não envolver imagens ricas em visual. (p. 25)

Johnson (2007) fala novamente dessa habilidade, aqui especificamente com relação a ela dentro da área musical. Ele fala da possibilidade de nos movermos dentro de uma “paisagem musical” (que não deve ser confundida com a “paisagem sonora” do músico e educador Raymond Murray Schafer):

Uma segunda experiência básica de movimento físico é nossa habilidade de mover nossos corpos através de uma paisagem espacial. Tais experiências são a base para uma segunda concepção principal de uma obra musical, como uma paisagem tridimensional estendida através da qual o ouvinte se move. (2007, p. 250)

O conceito de posição faz referência à identificação de cada um dos lugares de um espaço musical. É através dele que propriocepção, audição e visão se interalimentam funcionando como uma unidade. O conceito de posição evidencia a relação entre espaço musical e movimento corporal e assim revela lugares diferentes nesse espaço musical, uns que estão “no alto” ou “em suspensão” e outros que estão “embaixo” ou “em repouso”, e que por isso geram movimentos musicais distintos. Assim, é possível entender porque a expressão “deslocar”, apesar de largamente utilizada, não consegue explicar e, pior, não consegue ensinar a ninguém a diferença entre tempo e contratempo. Segundo o conceito de posição, se o som é “deslocado”, ele não vai simplesmente mais para frente ou mais para trás, ele vai mais para cima ou mais para baixo, e, desse modo, ele mantém suas características sonoras, mas muda inteiramente suas características musicais. Uma posição diferente significa necessariamente um movimento musical diferente, um som diferente.

Jeanne Bamberger (1990, p. 106) utiliza o conceito de “posição na série”. Um conceito relacionado ao que proponho, mas que com ele não se confunde. Uma coisa é localizar um evento musical em função de outro, como o faz o conceito proposto por Bamberger, outra é localizá-lo em função do espaço musical onde os dois ocorrem.

Tradicionalmente, pensa-se o trabalho com ritmos baseados em pulsação utilizando-se o conceito de duração.

Com efeito, sendo a Música a arte do Som, toda a teoria elementar da mesma há de referir-se, forçosamente, às quatro propriedades do som: duração, intensidade, altura e timbre.” (Oswaldo Lacerda apud Paz, 2000, p. 162)

O músico e educador Bohumil Med (1980, p. 11) afirma que: “O ritmo é o resultado da organização sistemática da duração do som em suas múltiplas possibilidades”.

De fato, a duração é o único dos quatro parâmetros sonoros que tradicionalmente está relacionado ao ritmo. No entanto, é importante notar que essas propriedades (ou parâmetros) foram identificadas e esses conceitos foram criados num laboratório de acústica – e tem certamente uma ótima utilização

nesses espaços. A duração, assim como a intensidade e a altura, é um valor absoluto – a duração pode ser medida em segundos, a intensidade em decibéis e a altura em hertz. Estes valores são absolutos, independem da música que se faça, como um metro é um metro, independente do objeto que se meça. O timbre tem outra natureza, ele não é um valor, ele é uma qualidade que pode ser identificada através do formato de onda. Um instrumento pode emitir um som longo ou curto, forte ou fraco, alto ou baixo, mas, ainda que alguns instrumentos permitam alterações significativas na qualidade de seu som, possui apenas um único timbre.

A duração de um tempo é relativa ao andamento, mas, uma vez definido o andamento (a velocidade da pulsação) a duração de um tempo se torna absoluta. Tomando como exemplo uma música com andamento 60, cada tempo durará um segundo, independente de onde na música um tempo começar.

O mais importante é que, em termos de duração, não há diferença entre um som que começa no tempo e vai até o contratempo e um som que começa no contratempo e vai até o tempo. Em termos de duração, os dois sons durarão meio tempo. No caso de um ritmo com andamento 60, os dois sons, ainda que musicalmente inteiramente diferentes, durarão meio segundo.

O musicólogo Glen Haydon (1946) afirma que:

O ritmo musical depende do fato de que tons apresentados numa sequência temporal são percebidos como tendo não somente altura, intensidade, timbre e duração, mas também movimento. (p. 85)

Em consonância com essa preocupação de Haydon, o conceito de posição pode ser listado como a quinta propriedade som, quando dentro de um ritmo pulsante.

Apenas para ilustrar a forma como o conceito de posição pode mudar nossa maneira de entender situações onde sem ele invariavelmente nos sentimos perdidos, apresento abaixo um exemplo analisado por Justin London (2019) e, em seguida, um exemplo semelhante por nós analisado em nossa dissertação de mestrado (2009). A clave apresentada por London corresponde no Brasil ao ritmo alujá, como tocado na Bahia. A clave por nós analisada corresponde ao alujá, como tocado no Maranhão.

O Padrão de Sino, encontrado em muitos estilos e gêneros de música africana. Na pauta de cima, está escrito como um padrão de três (ou seis) pulsações. Na pauta de baixo, está escrito como um padrão de quatro pulsações.



Considere o padrão que é ouvido em muitas variedades de música norteafricana, como mostrado na figura acima. A pauta de cima ilustra a maneira como a maioria dos ouvintes não africanos tende a ouvir o padrão (bem como a maneira como muitos algoritmos de rastreamento de pulsação o analisarão): a primeira nota é ouvida no tempo, a terceira nota no segundo tempo e o terceiro tempo é interpolado em uma série de notas sincopadas (veja as setas). Esta é a interpretação mais simples, com dois dos três tempos articulados pelo padrão e a síncope “contida” dentro do segundo e terceiro tempos do compasso. A pauta de baixo, no entanto, é a maneira característica como é ouvida por ouvintes enculturados. Ela contém uma quantidade maior e mais complexa de síncope, e o terceiro tempo (que é relativamente acentuado de acordo com a estrutura métrica) não é articulado pelo padrão de forma alguma. De fato, como alguém que aprendeu a ouvir o padrão em 3 e 4 (e que pode mudar sua percepção dele à vontade, muito parecido com outras inversões de figura-fundo), noto que o que é impressionante é que a “mesma” série de toques de sino parece se tornar um ritmo completamente diferente quando sua organização subjetiva e acentuação mudam. Assim, enquanto nossa percepção rítmica é frequentemente totalmente orientada por estímulos, em outros contextos nossa percepção de batidas, padrões de batidas e grupos rítmicos depende da maneira como nosso sistema perceptivo estrutura o estímulo auditivo. (p. 178)

Acrescentamos aqui um [áudio](#) para que você possa se aproximar da questão levantada acima.

Certa vez, com algumas(uns) musicistas, tocando o Alujá (um ritmo afro-brasileiro), fomos todos chamados a improvisar. Visto que todos tinham experiência com improvisação, não pareceu a ninguém que maiores problemas pudessem ocorrer. Alguns de fato improvisaram com muita facilidade, outros, no entanto, mostraram grande dificuldade e pareciam não entender o ritmo que estavam tocando. Observando atentamente os micromovimentos que as pessoas realizavam, percebemos que algumas(uns) estavam tocando:



Enquanto outros estavam tocando o Alujá, com a pulsação que culturalmente foi estabelecida nos terreiros de Candomblé:



O que estava ocorrendo era um fenômeno que nos parece muito problemático dentro de um processo de ensino-aprendizagem de ritmos: alguém estar tocando uma coisa julgando estar tocando outra. Algumas(uns) musicistas achavam que um ritmo, que está organizado em compassos quaternários compostos (em ciclos de quatro tempos, sendo cada tempo dividido em três partes) era organizado em compassos ternários simples (em ciclos de três tempos, sendo cada tempo dividido em quatro). Todas(os) podiam tocar “errado”, junto com quem estava tocando “certo”. Como não foi pedido a ninguém um movimento que esclarecesse a posição de cada uma das batidas, quem errava não percebia que errava e, pior, mesmo que quisessem, não tinham uma maneira de acertar. Poderia ser argumentado que as duas formas são válidas, mas não coincidentemente, todas as pessoas presentes, musicistas e ouvintes, que possuíam uma familiaridade com o Alujá, se movimentavam em 12/8. (p. 36)

Aqui está o áudio do ritmo que analisamos.

4.4

Quatro tipos de movimento corporal

Há um exercício, que propomos com alguma frequência para musicistas/professoras(es) de música, que quer fazer com que os participantes pensem sobre que movimentos estão utilizando para tocar ou cantar.

Escrevemos “4/4” num quadro branco, o que quer dizer que vamos escrever “um compasso de quatro tempos com divisão simples onde a semínima corresponde à pulsação”. Escrevemos então quatro semínimas e pedimos que todas(os) leiam o ritmo batendo palmas a partir de nossa regência. O que está escrito é que todas(os) devem tocar nos tempos e isso não representa um desafio para um(a) musicista/professor(a) de música.

Em seguida, colocamos uma pausa de colcheia antes da primeira semínima e transformamos a última semínima numa colcheia. Agora o que está escrito é que todas(os) devem tocar nos contratempos e isso representa um desafio simples para um(a) musicista/professor(a) de música.

Para finalizar, transformamos a colcheia numa semicolcheia e colocamos um ponto de aumento na colcheia ao final do compasso. Agora o que está escrito é que todas(os) devem tocar no segundo quarto do tempo. A princípio isso não deveria representar um grande desafio, mas antes mesmo do grupo tentar, as expressões faciais demonstram o receio de que a realização não saia a contento. E efetivamente, invariavelmente, não sai. O que foi pedido se mostra na verdade um desafio acima do esperado.

Impressionante como um lugar tão próximo no tempo pode suscitar tamanha dúvida. Talvez, mas o interessante é que um grupo que tocou tão bem nos tempos e nos contratempos tenha tido uma performance tão insatisfatória (aos olhos delas(es) mesmas(os)) tentando tocar no segundo quarto do tempo. Depois do susto, analisamos o que aconteceu pontuando inicialmente a visível diferença entre a qualidade das três performances e a diferença entre a movimentação escolhida para vencer cada um dos desafios.

Para tocar nos tempos quase não há movimentação além do abrir e fechar de mãos. Para tocar nos contratempos há em geral um pequeno gesto com a cabeça ou com os cotovelos ao abrir as mãos, tanto um quanto o outro para marcar os tempos e ter certeza de onde tocar. E para tocar no segundo quarto? Ninguém sabe responder.

Mesmo tentando novamente, sozinhos, ninguém sabe dizer exatamente que movimento está tentando utilizar. A dúvida no movimento leva todas(os) a uma dúvida musical. Para alguns, claramente, é a primeira vez que se deparam com essa questão. Mas independente de que algumas(uns) consigam de fato tocar, a forma utilizada por algumas(uns) que estão acertando não pode ser comunicada aos outros por ser uma solução inteiramente individual.

A principal levantada por este exercício é que sem a clareza sobre que movimento deve ser utilizado, o desafio musical se torna inacessível. Chegamos a uma organização sobre os tipos de movimentos utilizados numa prática musical com ritmos pulsantes e a apresentamos abaixo.

1. **Movimentos organizadores:** estão ligados ao deslocamento do eixo corporal e à tentativa de compreender a estrutura rítmica da música que se toca ou canta – basicamente, a pulsação e a métrica. Esses movimentos são sempre uma elaboração do movimento natural de andar (voltaremos ao andar e suas propriedades no capítulo seguinte).

2. **Movimentos derivados:** guardam uma relação direta com os movimentos organizadores. Eles são necessariamente uma redução, uma versão mais econômica em termos de amplitude e de energia dispendida. Eles guardam apenas o mínimo necessário para guiar da mesma forma que guiavam os movimentos organizadores. Em geral, quem os faz não tem consciência deles. Só tem consciência dele quem o construiu através de um trabalho de consciência corporal. Os movimentos derivados são pessoais e não podem ser ensinados, pois são uma redução subjetiva de um movimento organizador, esse, sim, pode ser ensinado.

O compositor Roger Sessions, citado por Mark Johnson (2007) faz uma menção a esse tipo de movimento em seu livro *The Composer and His Message*.

Os outros elementos primários da música — melodia e ritmo — derivam de movimentos musculares mais complicados, mas apenas um pouco menos essenciais, que são reproduzidos em miniatura pelo sistema nervoso humano em resposta a impressões musicais. (p. 237)

3. Movimentos expressivos: são os movimentos através dos quais ou a(o) musicista quer comunicar algo ou termina por comunicar algo, mesmo que involuntariamente. O que se quer comunicar não é necessariamente proposicional e, em geral, não é. Fechar os olhos, erguer os ombros, abrir o cotovelo, são exemplos de movimentos que não estão ligados a compreensão que a(o) musicista tem da obra, mas que afetam diretamente a execução (em geral melhorando-a) e que podem ser fundamentais para a compreensão que o público tem dela.

A coreógrafa Regina Miranda (1979) menciona esse tipo de movimento a propósito da terapia bioenergética. Os paralelos com qualquer performance artística são evidentes.

Em bioenergética acredita-se que os sentimentos são expressos através do movimento, [...] Através da terapia bioenergética tenta-se liberar o sentimento, eliminando-se a tensão muscular ao mesmo tempo que através da expressão da emoção, reduz-se a tensão. (p. 98)

Muito do trabalho de Émile Jaques-Dalcroze (1967) está centrado neste tipo de movimento.

O ritmo, como a dinâmica, depende inteiramente do movimento, e encontra seu protótipo mais próximo em nosso sistema muscular. Todas as nuances do tempo – allegro, andante, accelerando, ritenuto – todas as nuances da energia – forte, piano, crescendo, diminuendo – podem ser “realizadas” por nossos corpos, e a agudeza de nossa expressão musical dependerá da agudeza de nossas sensações corporais. (p. 60)

4. Movimentos parasitas: não são apenas movimentos desnecessários, eles são movimentos que atrapalham. Isso quer dizer que uma vez suprimidos, a execução melhora, tanto em termos técnicos quanto em termos expressivos.

Abordamos a importância da corrente filosófica enativista e os caminhos abertos por ela para entender a cognição em geral e a cognição musical em particular; e propusemos uma forma de classificar os movimentos corporais que caracterizam a prática de ritmos pulsantes.

5

As notações

Chegamos a um aspecto importante dos ritmos pulsantes. Uma vez que por definição todo ritmo pulsante tem uma pulsação, aquela(e) que não conhece a pulsação do ritmo que toca não pode tocá-lo. Assim, surge a questão: o que conhece aquela(e) que conhece uma pulsação? Dizer que ela(e) conhece teoricamente a pulsação é incorreto, pois mesmo havendo um conceito de pulsação a ser conhecido, a prática exige que se conheça inúmeras pulsações em suas particularidades – além disso, várias culturas dominam o fenômeno e não necessariamente o conceito. Dizer que ela(e) “faz sem pensar” não faz sentido já que assumimos que ela(e) conhece algo.

Argumentaremos que o que se conhece é o movimento corporal que explicita a pulsação e que quem conhece a pulsação necessariamente faz uma notação corporal dela.

Passaremos por algumas definições do conceito de notação, visando conhecer o amplo alcance que o uso da palavra “notação” foi ganhando com o tempo; em seguida abordaremos a presença ou não de notações para marcar uma importante diferença entre “imitação” e “oralidade” – a primeira não envolvendo necessariamente uma notação e a segunda envolvendo; nos dedicaremos aos impactos da utilização de notações para a educação musical, onde detalharemos nossa proposta de definição do conceito de notação corporal.

5.1

Notação?

O sentido ampliado de notação que adotamos se baseia no trabalho do sociólogo Muniz Sodré (1998). Mencionando as sílabas mnemônicas utilizadas pelos iorubás, ele sugere que essas sílabas possam ser reconhecidas como uma espécie de notação oral: “Sílabas mnemônicas ou didáticas são importantes nos processos de ensino da música africana; podem ser reconhecidas como uma espécie de notação oral”. (p. 108)

Emprestamos dele essa palavra e, como se verá mais à frente, começamos a utilizá-la não apenas para falar de notações gráficas, mas também de notações orais e notações corporais.

Algumas pessoas (professoras(es) e colegas) manifestaram reservas com relação à utilização do termo “notação”, pois notar significa escrever, utilizar símbolos gráficos. A única possibilidade para continuar sua utilização seria ampliar o conceito de “notação” e sustentar que ela pode, sim, acontecer mesmo sem a utilização de símbolos gráficos.

Leda Maria Martins (2021) nos ajuda nessa tarefa de ampliar o alcance e a utilização do termo. Ela nos fala de “grafias alternas”. Sua preocupação é semelhante à nossa: rotular uma cultura como ágrafa pode significar desconhecer suas diversas formas de inscrever, resguardar, nutrir e veicular conhecimentos.

Todo traço de memória, seja ele inscrito como letra, como voz, gesto, corpo, grafa-se na constituição dos sujeitos como repertórios de conhecimento, como inscrição, grafias alternas do conhecimento. Nessa perspectiva podemos pensar, afinal, que não existem culturas ágrafas, pois muitos povos e sociedades inscrevem, resguardam, nutrem e veiculam seus repertórios de conhecimento em outros ambientes de memória, entre eles suas práticas performáticas. (p. 212)

Decidimos manter a utilização da palavra “notação” para nos referirmos às três formas de fixar, para lembrar e comunicar, as informações musicais: as notações gráficas, onde as informações são acessadas através da visão; as notações orais, onde as informações são acessadas através da audição; e as notações corporais, onde as informações são acessadas através do movimento corporal.

5.2

As(Os) musicistas e as notações

Há musicistas que utilizam partituras para fazer sua música. Há outras(os) que não utilizam. É preciso ter em mente que qualquer cultura necessariamente organiza a música que faz. É ela que sabe, melhor do que ninguém, como deve ser pensada a música que faz. E, independente do quanto se teorize a respeito, essa organização se dá de diversas formas, e algumas são difíceis de serem acessadas por alguém que não conheça profundamente a cultura que faz aquela música. Como bem nos explica John Blacking (1973):

Podemos imaginar várias explicações engenhosas para a estrutura métrica da canção, que podem ou não estar corretas; mas os Venda que a interpretam estão conscientes de uma única explicação, que é atribuída pelo seu contexto cultural. (p. 90)

Colocar marcas num papel é apenas uma das formas das quais dispomos para fixar e comunicar nossas músicas. Qualquer musicista instrumentista, mesmo não sabendo escrever num papel as notas que toca, saberá dizer com precisão que notas está tocando. Ela(e) pode segurar o braço do violão, por exemplo, e dizer: “Esta aqui, depois esta aqui, depois esta aqui...”. Ela(e) escreve cada nota no contato de seu corpo com o seu instrumento. E é somente através do contato dos seus dedos com o violão que ela(e) pode comunicar as notas que toca.

Algumas(uns) que tampouco utilizam uma partitura podem dizer que notas devem ser tocadas sem a ajuda do braço do violão. Elas(es) podem dizer: “Primeiro a que fica na segunda casa da quarta corda, depois a que fica na terceira casa da quinta corda...”. Há ainda outras(os) que utilizando uma notação oral da melodia vinda dos espaços acadêmicos dizem: “primeiro mi, depois dó...”.

O que explica o fato de diversos fazeres musicais seguirem sendo aprendidos e ensinados é a existência de formas de organizar seus saberes. Um exemplo: numa escola de samba, todas(os) estão de acordo sobre a pulsação a ser utilizada. Essa organização está escrita no andar daquelas(es) que tocam, cantam e dançam. Em algumas nações de maracatu, antes mesmo de pegar num instrumento a(o) aspirante a batuqueira(o) deve mostrar através de um “andar no mesmo lugar” que está entendendo a pulsação correta. Quem não conhece nem busca conhecer essas formas de organizar o conhecimento musical necessariamente passará ao largo daquilo que veio aprender nesses espaços. Esperar que alguém se aproxime com uma apostila onde todas essas formas estão listadas é tempo perdido. As formas são todas compartilhadas (e aqui obviamente não estamos incluindo formas criadas e utilizadas individualmente), mas podem estar, como no exemplo acima, em algo que uma pessoa desavisada e desatenta verá como um simples andar.

As culturas africanas transladadas para as Américas encontravam na oralidade seu modo privilegiado, ainda que não exclusivo, de produção de conhecimento. Assim como para os povos das florestas, a produção, inscrição e disseminação do conhecimento se davam, primordialmente, pelas performances corporais, por meio de ritos, cantos, danças, cerimônias sinestésicas e cinéticas. Por meio delas, uma pletora de conhecimentos se transmitia através do corpo em movimento e por sua vocalidade, desde comportamentos mais simples, expressões práticas e hábitos do cotidiano até as mais sofisticadas técnicas, formas, processos cognitivos, pensares mais abstratos e sofisticados, entre eles a cosmopercepção ou filosofia. Grafar o saber não era, então, sinônimo de domínio de um idioma escrito alfabeticamente. Grafar o saber era, sim, sinônimo e uma experiência corporificada, de um saber encorpado, que encontrava nesse corpo em performance seu lugar e ambiente de inscrição. (Martins, 2021, p. 36)

5.3

Oralidade e imitação

O termo “oralidade” tem amplo uso. Utilizamos a expressão “cultura de tradição oral” sempre que queremos nos referir a culturas onde notações gráficas não são utilizadas. No entanto, estamos de fato entendendo a diferença entre “conhecimento aprendido oralmente” e “conhecimento aprendido por imitação”?

No livro *Musical bodies, musical minds*, Dylan Van der Schyff, Andrea Schiavo and David Elliott (2022) usam como exemplo o ritmo Ganense abaixo:

The image shows a musical score for a Ganense rhythm. It consists of seven staves, each representing a different instrument. The instruments are: Dawuro 1 (iron bells), Dawuro 2, Ntorwa (gourd rattle), Ntorwa variation, Donno 1 (tension drum), Donno 2, and Petia (drum with sticks). The final staff is Apentemma (hand drum). The time signature is 12/8. The notation is complex, with many notes and rests, indicating a highly intricate and layered rhythmic structure.

(p. 77)

O exemplo possui uma complexidade impossível de ser entendida por uma pessoa leiga (mesmo com a ajuda de um(a) amigo(o) musicista). Da forma como eles apresentam o ritmo, não parecem estar cientes dessa impossibilidade.

A maioria dos leitores deve ser capaz de explorar os padrões básicos sem muita dificuldade (leitores não familiarizados com a notação musical podem pedir ajuda a um amigo músico) (Idem, p. 77)

Talvez possamos acrescentar que a complexidade que eles afirmam ser compreensível para pessoas leigas é difícil mesmo para musicistas profissionais. De qualquer forma, sigamos com a reflexão sobre como, nos espaços onde foram criados, esses ritmos são ensinados e aprendidos. O que nos interessa, em especial, é a forma como eles leem o papel da imitação nesses processos:

Esses ritmos não são aprendidos lendo-os, mas fazendo-os. Ou seja, eles são transmitidos socialmente e desenvolvidos em combinações justapontíveis por meio da imitação de som e movimento e por meio da interação criativa e vernacular entre os artistas ao longo de vários períodos de tempo (ou seja, no

momento da apresentação e ao longo dos ciclos geracionais de evolução cultural). (ibidem, pág. 76)

Por que, se o conhecimento, como eles mesmos o colocam, é centenário e por vezes milenar, a forma de ensinar é uma “interação criativa”? O que eles querem dizer com isso? Que não há uma forma estabilizada socialmente, culturalmente estabelecida? Talvez. De qualquer forma, ao colocar a imitação como a principal ferramenta de aprendizagem, Van der Schyff, Schiavio e Elliott, demonstram uma visão limitada do processo que nesses espaços se dá.

A imitação é um recurso pedagógico valiosíssimo. Todos os espaços o utilizam. Todos. Veja, assim como a(o) professor(a) de pandeiro ou alfaia, pode dizer “Veja como eu faço”, também a(o) professor(a) de piano ou violino, quando a partitura levou a(o) aluna(o) até onde era possível, mas a música ainda não está, certamente dirá “Deixe-me tocar para você e observe”. Muitas vezes tanto um(a) quanto a(o) outra(o) dirá “Você está fazendo isso, mas não é isso. É isso.” Nos dois casos a imitação está presente e tem um papel extremamente relevante.

Em seu trabalho sobre sua experiência como aprendiz na Escola de Samba Bambas da Orgia, em Porto Alegre (RS), Luciana Prass (1998) revela como a imitação (associada à repetição) tem enorme presença em espaços como o estudado por ela.

A imitação, muitas vezes ligada à repetição, é um dos recursos principais para o aprendizado. A repetição tanto de trechos como de músicas inteiras era uma estratégia constante. Servia tanto à absorção das habilidades técnicas dos instrumentos, quanto subsidiava a memorização de frases e padrões rítmicos, gerando inclusive processos reflexivos a partir dos quais os trechos das músicas cresciam em qualidade de execução. (p. 150)

A habilidade de imitar é inata. Todas as crianças alguma vez já passaram algum tempo imitando e tentando irritar em tom de brincadeira o irmão, a irmã ou um(a) colega. Todas(os) sabem imitar, mas como outras habilidades inatas, também a imitação pode ser desenvolvida a um nível de excelência – a existência de incontáveis imitadoras(es) profissionais dão prova do que aqui afirmamos. E é por conta dessa habilidade inata que, por mais que às vezes nos seja difícil aceitar, somos tão parecidos com nossas mães e nossos pais. Daolio (1995, p. 45) nos lembra que já em 1935, Marcel Mauss, em seu trabalho intitulado “As técnicas corporais”: “coloca os movimentos corporais, cada pequeno gesto, como tradutores de elementos de uma dada sociedade ou cultura.” Em seu livro *The Meaning of the Body*, Mark Johnson (2007) relata o trabalho de Andrew Meltzoff e M. Keith Moore que estudaram a habilidade de recém-nascidos de imitar:

os gestos adultos de protrusão da língua, abertura da boca, protrusão dos lábios e movimento dos dedos. Os bebês tipicamente “praticavam” esses gestos, com vários graus de coordenação, fluidez e correção de erros, até que eventualmente se igualassem aos do adulto que estavam observando. (p. 38)

O problema com a imitação é que se a(o) aluna(o) disser “Mas não é a mesma coisa?”, não há nada que possa ser feito imediatamente para alterar esse quadro. O problema é contar com uma percepção que a(o) aluna(o) pode simplesmente não ter.

Quando perguntamos “Você está vendo?” ou “Você está ouvindo?” e a pessoa diz “Não”. Não é uma ordem que vai alterar essa percepção. E também não é, contrariando o que muitos pensam, a repetição, a pura insistência — como a criança que tenta fazer passar a pecinha em forma de estrela pela abertura em forma de hexágono.

Num processo de ensino-aprendizagem musical, muitas vezes com pouco ou nenhum trabalho de consciência corporal por parte de ambos, nem a(o) professor(a) nem a(o) aluna(o) têm ferramentas para realizar uma correção a partir unicamente da imitação.

O que acontece com quem está tentando imitar um movimento proposto é que se a pessoa consegue imitar, ela avança, e se não consegue, não avança. Simples assim. E isso acontece em espaços não formais assim como em espaços formais. Tanto num espaço quanto no outro, a(o) aluna(o) capaz de perceber e realizar a correção a partir exclusivamente da imitação, aprenderá; a(o) aluna(o) incapaz de perceber e realizar a diferença entre o que ela(e) está fazendo e o que é pedido, não aprenderá.

Sendo uma capacidade inata, a imitação muitas vezes é considerada como dada, certa, simples de ser realizada de forma eficiente. Um bom exemplo é como Damylia Nadirova (2017) a apresenta como uma solução simples para o aprendizado do caráter da música:

Na plasticidade de gestos como a pantomima, que é um instrumento humano natural de expressividade, o caráter da música é apreendido e transmitido com precisão, intuitivamente, com bastante facilidade e naturalidade. (p. 600)

Van der Schyff, Schiavio e Elliott (2022) percebem e ressaltam a complexidade envolvida no ato de imitar.

O processo de simular e compreender uma ação observada, portanto, não depende simplesmente da cinemática percebida — depende do grau em que o agente observador é capaz de executar a ação em questão e perceber seu propósito contextual [...] Considere, por exemplo, como um baterista especialista pode simular os movimentos testemunhados do colega baterista: o baterista que percebe é sensível a diferentes nuances sutis observadas nas performances e pode, por exemplo, prever e entender de forma mais precisa do que um não especialista como uma mudança na pegada da baqueta levará a diferentes resultados musicais. (p. 112)

John Blacking (1973, p. 97) tenta uma distinção (escondida numa pequena frase de seu livro) entre “imitação consciente” e “osmose”: “[as canções] são agora aprendidas por imitação consciente e não por osmose.” Dissemos “escondida” pois ele não se dedica minimamente a elaborar essa ideia. Talvez a distinção que ele quer fazer é justamente aquela que Van der Schyff, Schiavio e Elliott não parecem compreender: a diferença entre “imitação” e “oralidade”. Essa diferença pode ser resumida da seguinte forma: a imitação não utiliza nenhuma forma de notação e a oralidade utiliza. Será que o que aqui chamamos de “oralidade” é o que ele está chamando de “imitação consciente”. Talvez.

Segundo Muniz Sodré (2017)

A oralidade não se reduz, como a escrita, às regras de um código particular surgido da pura experiência visual, uma vez que o contexto da comunicação verbal demanda por inteiro existência e totalidade corporal dos interlocutores, o que significa uma interpelação de todos os sentidos – audição, tato, olfato e paladar, além da visão. São diversas as imagens construídas tanto pelo narrador quanto pelo ouvinte em cada situação existencial, que se pode também definir como um “encontro”, no sentido forte desta palavra, isto é, uma relação criativa e instauradora de uma comunhão. (p. 300)

O aprendizado via oralidade nunca é desencarnado. Ele sempre vem acompanhado de alguma materialidade. O nome de uma planta vem sempre acompanhado do cheiro da planta, da textura da planta, do gosto da planta etc. As propriedades da planta não foram simplesmente comunicadas, elas foram vividas na cura de alguém ou na cura de si mesma(o). No caso da música, há sempre algum tipo de notação.

O exemplo a seguir pode nos ajudar a explicitar ainda mais essa diferença.

Imagine que você não sabe chegar a algum lugar e pede ajuda a alguém na rua. Essa pessoa tem algumas formas de te ajudar: 1. Ela pode te mostrar um mapa, mostrar com o dedo o caminho e guardar o mapa — nesse caso você tem que memorizar o mapa e o caminho; 2. Ela pode te mostrar um mapa, mostrar com o dedo o caminho e te dar o mapa — nesse caso você tem que memorizar o caminho no mapa; 3. Ela pode te mostrar um mapa, desenhar com uma caneta o caminho e te dar o mapa — nesse caso você só tem que seguir as referências do mapa com o desenho da trajetória; 4. Ela pode te dizer “Vai reto, entra na segunda rua à direita, depois na terceira à esquerda, depois na primeira à direita e chegou”; 5. Ela pode escrever essas instruções num papel e te entregar; 6. Ela pode dizer “Vai reto, quando você vir uma farmácia, vire à direita, depois quando passar uma casa amarela vire à esquerda e depois, quando vir um posto de gasolina, vire à direita”; e 7. Ela poderia dizer “Estou

indo pra lá, me acompanhe”. Nossa sensação é a de que quando o termo “oralidade” é utilizado em geral não se vê a diferença entre a última opção e todas as outras. E todas as outras envolvem alguma forma de notação. Quem não sabe ler um mapa não pode utilizar as três primeiras formas de ajuda; quem não sabe contar pelo menos até três não pode utilizar a quarta e a quinta formas; quem não sabe o que é “direita” e “esquerda” não pode utilizar a sexta forma; somente a sétima forma depende apenas da imitação.

Algo que nos move profundamente é que por trás de uma aparente admiração e valorização dos espaços ditos “analfabetos musicais” como sendo “espaços autênticos”, onde aquelas(es) que fazem “não precisam nem mesmo pensar para fazer”, onde o corpo tem “a importância que merece”, há uma velada e nociva concepção de que “se não escreve, não pensa”.

Seja orientalista ou se configure como *afro*, a solicitação do corpo não implica “primitivismo” algum, como se poderia deduzir de um enunciado do tipo “a cultura das sociedades primitivas, por oposição à maior parte das sociedades históricas, visa a tornar possível a vida do corpo: é uma cultura para o corpo” (Gil, J. *As metamorfoses do corpo*. Lisboa: A Regra do Jogo, 1980, p.54). (Sodré, 2017, p. 103)

Taylor observa que “o que mudou com a conquista não foi que a escrita deslocou a prática incorporada (precisamos apenas nos lembrar de que os jesuítas trouxeram suas próprias práticas incorporadas), mas o grau de legitimação da escrita em relação a outros sistemas epistêmicos e mnemônicos”. (Martins, 2021, p. 35)

Como afirma Finnegan: “E daí decorre que quando nos confrontamos com qualquer arte na qual as palavras desempenham o mínimo papel que seja, nós prontamente nos voltamos para suas qualidades textuais escritas. [...] Ademais, é a linguagem, sobretudo em sua forma escrita, que é concebida como veículo de modernidade, racionalidade e como valor do intelecto. Nessa ideologia, ainda tão evidentemente predominante, a linguagem escrita (especialmente na forma alfabética) representa o grau máximo de humanidade.” (Idem, p. 32)

Essa concepção de que “se não escreve, não pensa” é inclusive uma concepção regularmente associada a qualquer tipo de analfabetismo. A tal ponto que, quase que invariavelmente, uma pessoa analfabeta (com notáveis e raras exceções) vai sempre se ressentir de ser analfabeta. Para quem conheceu pessoas sábias e analfabetas esse ressentimento não faz o menor sentido, mas é preciso considerar que o movimento de superpor formas hegemônicas visando abafar outras menos compreendidas e menos utilizadas faz parte da nossa história humana. Com relação ao meio musical é impressionante a quantidade de excelentes musicistas que se desvalorizam como profissionais por não saberem ler uma partitura. Importante dizer que essa postura tem uma razão de ser, pois há uma quantidade enorme de trabalhos acadêmicos que, como dissemos, querem explicar como pensam e como deixam de pensar culturas que não utilizam partituras para suas práticas. Há, como pano de fundo, uma postura

eurocêntrica/colonial que vê tudo que não segue um determinado padrão como “primitivo”.

Os cantos esquimós que acompanham, juntamente com o tambor, a dança, constituem um caso [...] desconcertante: a batida do tambor é frequentemente não isócrona e, se se grava o mesmo canto três vezes, não se obtém as mesmas batidas. [...] O “sistema” – se o há – ainda não foi objecto de um estudo específico. (Nattiez, 1984, p. 306)

Já John Blacking (1973), nos lembra que: “Os povos de muitas culturas ditas ‘primitivas’ usavam escalas de sete tons e harmonia muito antes de ouvirem a música da Europa Ocidental.” (p.3) e, se opondo a essa postura que desconfia da capacidade de um povo de sistematizar o seu próprio fazer musical, nos fala do “sistema Venda” – povo Sul-Africano cujas práticas musicais ele estudou – e de como essa experiência de aproximação foi para ele transformadora:

Os principais resultados de quase dois anos de trabalho de campo entre os Venda e das tentativas de analisar meus dados ao longo de um período de doze anos são que acho que estou começando a entender o sistema Venda; não entendo mais a história e as estruturas da música “artística” europeia tão claramente quanto antes; e não consigo ver nenhuma distinção útil entre os termos música “folclórica” e “artística”, exceto como rótulos comerciais. (p. x)

Vários estudos realizados por etnomusicólogas(os) revelam essa postura preconceituosa, que pode parecer apenas fruto de uma visão parcial e necessariamente limitada do processo, mas que hoje em dia vemos mais como um projeto. Todo o apagamento que se fez (e faz) com relação aos saberes (inclusive sequestrando a palavra “conhecimento”) produzidos nas colônias pelos povos originários e pelos povos escravizados não é por acaso. A esse respeito Leda Maria Martins (2021) ressalta que:

A filosofia africana leva em conta toda a gama de conhecimentos da performance oral como significativa para a inscrição das experiências de temporalidade e para sua elaboração epistêmica. A palavra oralitizada se inscreve no corpo e em suas escansões. E produz conhecimento. Ao contrário do pensamento preconceituoso europeu que desqualificava África como continente pensante. Esse tipo de raciocínio excludente deve-se em muito à falsa dicotomia entre a oralidade e a escrita, enfatizada pelo Ocidente, que prioriza a linguagem discursiva escrita como modo exclusivo e privilegiado de postulação e expansão do conhecimento. Esse modo se institui pela primazia da concepção linear e progressiva do tempo e se realiza, como pensamento, pelo quase absoluto domínio da escrita alfabética como plataforma de grafias de fixação de sua narratologia e de suas escrituras, ignorando ou preterindo outros modos de fixação dos saberes, dentre eles os que se perfazem pela voz em suas ressonâncias nas corporeidades. (p. 32)

Algumas(uns) autoras(es), mesmo que bem-intencionadas(os), não conseguem escapar dessa trama, muitas vezes afirmando como um povo originário pensa ou deixa de pensar sua música. Voltamos a Van der Schyff, Schiavio e Elliott:

No Ocidente, muitas vezes tendemos a sentir as hierarquias rítmicas como fixas, como construídas sobre um pulso que nos força para o chão ou uma figura “contra” ou “sobre” outros pulsos e ritmos trabalham. A percussão Ganense não necessariamente compartilha dessa concepção: as hierarquias rítmicas e os pulsos dominantes mudam, e suas relações são representadas e percebidas de várias maneiras. (Van der Schyff, 2022, p. 76)

Isso está em desacordo pelo menos com tudo o que se conhece da relação entre música e dança Afro-Brasileiras. Não há várias danças para um mesmo ritmo. Há sem dúvida vários passos de dança, mas a estrutura rítmica se mantém. Nesses espaços de cultura popular, numa roda, todos os que ouvem e se movimentam o fazem sobre a mesma pulsação. A proposta de Van der Schyff, Schiavio e Elliott de que os “pulsos dominantes” mudam só pode vir de pessoas que não consideraram o movimento corporal daqueles que tocavam, cantavam e dançavam, como parte integrante do ritmo. No mesmo erro incorrem David Locke e Justin London:

As coisas não são o que parecem. O familiar revela um lado inesperado. As formas estão mudando. Muitos estudantes de música africana passam por experiências como esta: um fenômeno musical aparentemente estável muda, inexplicavelmente e por conta própria, para se tornar outra coisa. Em uma aula particular, você aprende uma frase musical que entende bem o suficiente, mas na próxima aula ela soa muito diferente, e quando você ouve a frase no contexto polifônico de uma apresentação real, você precisa reaprendê-la mais uma vez. Este artigo encaminha a sugestão de que muitos tipos de música africana são padronizados intencionalmente para que esse fenômeno, que chamarei de “multidimensionalidade simultânea”, seja colocado em movimento e sustentado. (Locke, 2011, p. 48)

Essa resposta incorporada é ativa, não passiva, pois faz com que o ouvinte interaja com seu ambiente auditivo de uma certa maneira. No curso dessa interação, no entanto, nossa percepção do sinal auditivo frequentemente muda. (Londres, 2019, p. 176)

Ainda Van der Schyff, Schiavio e Elliott:

Na maioria dos contextos, aprender tais padrões não envolve o uso de uma notação. Em vez disso, os movimentos e sons da percussão são encontrados diretamente e são transferidos por meio de um processo mimético intermodal, pelo qual os alunos se esforçam para tornar suas atividades corporais de produção de som coerentes com as dos músicos com quem aprendem. Observe, também, que tais processos não requerem descrições teóricas, nem parecem refletir ou depender de competência linguística de alto nível. Em vez disso, a aprendizagem ocorre observando, ouvindo, sentindo e movendo-se de maneira adaptativa e direcionada por meio de interações com outros agentes e objetos produtores de som (por exemplo, tambores, sinos, chocalhos) no ambiente. (p. 80)

O que eles querem dizer com “*não requerem descrições teóricas*”? Então como isso é ensinado e aprendido? Por imitação única e exclusivamente? E “*nem parecem refletir ou depender de competência linguística de alto nível*”? Entendemos que eles queiram se contrapor à forma como eles mesmos aprenderam, mas dizer que alguém não depende de uma “*competência*

linguística de alto nível”, pode levar (e em geral leva) a duas conclusões: uma, que eles estão dizendo que há pessoas que dependem de uma “*competência linguística de alto nível*” para aprender; e outra, que essas pessoas estão utilizando uma “*competência linguística de baixo nível*”. Se o que eles querem dizer é que eles utilizam outro tipo de “*competência linguística de alto nível*”, que não é linguística, que é, por exemplo, corporal, imagética, o que quer que seja, eles deveriam dizer. Achamos que isso é apenas algo sobre o qual eles não se perguntam.

5.4

As notações oral, corporal e gráfica

A utilização de sons vocais para representar ritmos é algo largamente utilizado por diversas culturas. Luciana Prass (1998) em sua pesquisa relata que:

O terceiro ritmista estava com mais dificuldade e depois de tentar várias alternativas, mestre Biskuiim pediu para ele “imitar com a boca” os ritmos que ele fazia no repinique. Não foi de imediato que ele conseguiu realizar a tarefa, mas conseguiu, e então o Biskuiim completou: “Pronto, agora faz com a baqueta.” (p. 152)

Em algumas Nações de Maracatu, aquele que tenta aprender um ritmo na alfaia diz

“D, D, E, D, E, D, E, E, D, D, E, D”

Sendo “D” para golpes com a mão direita e “E” para esquerda.

Ermelinda Paz (2000, p. 212), em seu trabalho junto ao Mestre de Escola de Samba Odilon Costa, relata a utilização da seguinte sequência silábica:

“PA,CO,PA,PA,CO,PA,PA,CO,PA,CO,PA,PA,CO,CRU,CO”

Sendo o “PA” para golpes com a mão direita (para destros) na Caixa, o “CO” para golpes com a mão esquerda (para destros) e o “CRU” para um *repicar* da baqueta da mão direita.

No primeiro exemplo, o objetivo principal é deixar claro o timbre (ou a articulação, que altera o timbre); no segundo exemplo, o objetivo é a manulação; e no terceiro, os dois, timbre e manulação, pois o “PA” indica tanto a mão que deve tocar quanto o som aberto a ser produzido na caixa.

É verdade que no exemplo da Nação de Maracatu, a preocupação com a mão que golpeia revela também uma preocupação com os timbres, pois cada uma das mãos segura de forma diferente baquetas também diferentes.

Priorizando-se os timbres ou a manulação, todas essas notações orais dependem inteiramente de uma boa execução para a definição do ritmo. Não há nelas nenhuma informação sobre em que posição eles devem ser pronunciados.

No ensino formal os exemplos de notações orais (ou sílabas mnemônicas ou sistema de contagem) para o aprendizado rítmico se acumulam: no Brasil, O Passo propõe “1iei” e Gazzzi de Sá “ta tu ti tu”; nos EUA, bateristas, em particular, utilizam “1e&a”; na França, “quatre double”; e na Índia, no Konakol, “ta ka di mi”. Há outros.

Como dissemos, o termo “notação oral” emprestamos de Muniz Sodré (1998) presente na seguinte passagem do seu livro “Samba, o dono do corpo”:

Sílabas mnemônicas ou didáticas são importantes nos processos de ensino da música africana; podem ser reconhecidas como uma espécie de notação oral. Os estudiosos apontam uma relação sólida e bem codificada entre sons falados, timbres e ação motora. Um exemplo é uma fórmula mnemônica bem conhecida dos iorubás, recolhida ainda por Kubik: “kà kà kàlà kà kàlà”

[...]

Cada unidade silábica caracteriza um particular e distinto tipo de ação. Ela simboliza o timbre de cada nota e, indiretamente, a maneira de bater. As notas (ou batidas) representadas por *kà* têm um timbre “duro”. A estrutura composta pelos cinco *kà* da fórmula mnemônica é como a espinha dorsal do padrão, enquanto as batidas *là* representam um timbre “macio”, podendo mesmo ser omitidas sem que a estrutura seja descaracterizada. (p. 108)

No norte da Índia, todo o ensino de *tabla* (um instrumento de percussão composto por dois pequenos tambores) se baseia sobre notações orais. O pesquisador Sandeep Bagchee (1998) explica a complexa relação entre sílabas e a forma como os sons devem ser produzidos no instrumento.

Há seis *bol*-s [sílabas] principais produzidos no *dayan*, o tambor da mão direita, que são *Tã* (ou *Nã*), *Tin*, *Te* (ou *Tet*), *Te* (ou *Tay*), *Tak* e *Te-re*. *Tã* ou *Nã*, é o tom fundamental do *dayan* produzido pelo golpe do dedo indicador na borda da *tabla* com o terceiro e quarto dedos (pequenos) permanecendo em contato com a superfície para amortecer parcialmente a ressonância. *Tin*, o sobretom harmônico de *Tã*, é produzido ao bater em uma área chamada *sur*, que fica entre o *kināra* ou borda e o centro, com o dedo indicador e é geralmente usado para afinar o *dayān*. No entanto, quando o dedo indicador é usado para bater no *shyahi*, o som produzido é um *Ti* ressonante que pode ser substituído por *Tin*, a fim de tornar a frase mais colorida, e às vezes é chamado de *Tu* no uso diário, particularmente pelos tocadores de *tablā* de Farrukhabad. (p. 61)

Há uma diferença importante observada ao compararmos a notação oral d'O Passo com outras que estão associadas a movimentos corporais: as outras notações orais são utilizadas para preencher o tempo musical; n'O Passo quem preenche o tempo é o movimento, assim os sons são utilizados apenas para nomear momentos do movimento – que estão diretamente relacionados com momentos da música. Isso faz com que a notação oral seja utilizada mesmo quando queremos nos referir ao quarto quarto do terceiro tempo de um compasso de quatro tempos (dizemos “segundo i do 3). Não há necessidade de

dizer todos os outros números e vogais. A localização se dá pelo movimento. Outra diferença é que com exceção da notação oral d'O Passo, nenhum dos outros sistemas utiliza a notação oral como base para uma notação gráfica. N'O Passo, “falar” quer dizer “escrever”.

O termo “notação corporal” cunhamos a partir do termo “notação oral” para designar movimentos corporais cíclicos que utilizamos para organizar um determinado fazer musical. Um movimento passa a condição de notação corporal quando a seus momentos associamos sons. Os movimentos que se prestam a ser notações corporais são em geral cíclicos – até porque estão diretamente relacionados à estrutura da música que querem notar. O modelo de regência feito por qualquer maestrina(estro) é um bom exemplo – é o movimento básico que pode indicar compassos de dois, três ou quatro tempos e suas combinações. Quando um(a) musicista do ensino não formal está andando e tocando, em geral ela(e) está fazendo uma notação corporal dos tempos para poder identificar esses e outros momentos da música. Numa escola de samba, o mestre movimenta os braços evidenciando momentos da música. No Konakol (sistema Indiano de notação oral e corporal do ritmo) são movimentos de uma mão contra a outra que organizam o fazer rítmico. Notação corporal é necessariamente um movimento. A mão fechada e o polegar apontando para cima, que no Brasil significa “tudo certo” ou “de acordo”, é um símbolo feito com as mãos, não é uma notação corporal – seguindo a definição feita acima, nesse caso a informação é acessada através da visão.

Luciana Prass (1998) relata a forma como ela foi se dando conta de que os movimentos feitos pelo grupo não eram uma dança. Até poderiam ser vistos como uma dança pelo público, mas para quem os realizava era uma forma de acessar as informações sobre o arranjo.

A princípio, as coreografias que os ritmistas (e dentre eles, especialmente o naipe de tambores) realizavam me pareciam um elemento apenas lúdico. Entretanto, fui percebendo com o correr dos ensaios, o quanto as coreografias eram importantes na memorização dos arranjos, demarcando corporalmente as seções de cada obra, relacionando a estrutura formal das músicas com linguagens corporais específicas. Na ausência de uma partitura para guiar a performance, cantar e dançar, e as marcas que esses gestos pontuam nas músicas, são elementos responsáveis pela excelência da performance. (p. 159)

Edwin Hutchins (2010), a propósito de sua observação de procedimentos adotados por navegadores de navios, propõe uma forma de explicar como esse fenômeno acontece. Segundo nossa compreensão, o que aqui chamamos “notação corporal” é o que ele chama de “âncoras somáticas para misturas conceituais”.

Representações multimodais complexas enatuadas provavelmente serão mais estáveis do que representações monomodo (Gibbs 2006, 150). Uma maneira

de realizar essa integração multimodal é incorporar as representações em mídias materiais duráveis — o que chamei em outro lugar de “âncoras materiais para misturas conceituais” (Hutchins 2005). Outra maneira de fazer isso é *enacting* as representações em processos corporais. Esses processos corporais se tornam “âncoras somáticas para misturas conceituais” (p. 444).

É importante ressaltar algo que já foi dito aqui sobre uma notação corporal envolver sempre uma notação oral. N'O Passo, no caso de um contratempo, que está localizado no momento em que dobramos a perna, a notação oral associada a esse momento do movimento é “e”. No entanto, poderia ser qualquer outro som ou mesmo a frase “é quando eu dobro a perna”.

A relação entre movimento corporal e fala está na base do desenvolvimento humano. Segundo Regina Miranda (1979), John C. (Jack) Condon chamou essa relação estreita de “auto-sincronia”.

Condon, como Schefflen, notou as relações entre os níveis verbais de comunicação e os níveis não-verbais, observando que o corpo se move em mudanças de configuração que parecem isomórficas à segmentação da fala. Condon sugere que este isomorfismo entre fala e movimento ocorre em vários níveis de organização, que incluem mudanças regulares e simultâneas do movimento juntamente com as sílabas, palavras e frases. A esta segmentação simultânea de fala e movimento ele chamou de “auto-sincronia”. [...] Parece-nos importante observar, em relação ao isomorfismo entre fala e movimento, que não se trata de movimento seguindo a estrutura da fala e sim de estruturas paralelas servindo à expressão e à comunicação. Já que, em termos de desenvolvimento humano e mesmo em termos da evolução do homem, o movimento aparece anteriormente à linguagem falada, provavelmente, se uma estrutura seguisse a outra, seria a fala que seguiria a estrutura do movimento, e não o contrário. (p. 100)

Em outro lugar, Leda Maria Martins (2021) propõe “oralitura”.

Conceitual e metodologicamente, oralitura designa a complexa textura das performances orais e corporais, seu funcionamento, os processos, procedimentos, meios e sistemas de inscrição dos saberes fundados e fundantes das epistemes corporais, destacando neles o trânsito da memória, da história, das cosmovisões que pelas corporeidades se processam. E alude também à grafia desses saberes, como inscrições performáticas e rasurada dicotomia entre a oralidade e a escrita. A oralitura é do âmbito da performance, seu agenciamento, e nos permite abordar, teórica e metodologicamente, os protocolos, códigos e sistemas próprios da performance, assim como o *modus operandi* de sua realização, de sua recepção e afetações, assim como suas técnicas e convenções culturais, como inscrição e grafia de saberes. (p. 41)

Com relação às notações gráficas, inicialmente é preciso que se diga que muitas(os) musicistas com práticas intensas e consistentes não utilizam uma notação gráfica e nem mesmo consideram isso uma questão. Certamente (mesmo que disso não se deem conta) apenas porque possuem formas de notação corporais e orais. Mas então quem considera a utilização de uma notação gráfica uma questão? Possivelmente, tanto quem não escreve e percebe claramente a limitação que isto pode significar quanto quem escreve e mesmo assim não resolve uma série de problemas em sua prática musical.

É interessante pensar que várias frases musicais criadas nos espaços não formais, como a do “telecoteco” do samba, por exemplo, apesar de não serem notadas graficamente por aquelas(es) que a utilizam, apresentam bem poucas variações de escola de samba para escola de samba. Experimente chegar numa escola de samba e, confiando no fato de você estar numa cultura de tradição oral, apresentar “a sua versão do telecoteco”. Haverá muita indignação. Você vai ver que é como se esta frase já estivesse escrita num papel. E mesmo estando escrita (algo que vemos hoje cada vez mais), nenhuma partitura pode ser mais do que ela nasceu para ser: uma guia. Qualquer um que hoje em dia vá tocar uma sonata de Beethoven sabe, ou deveria saber, que é preciso estar atento a toda uma tradição oral de como ela deve soar para tocá-la bem.

Emilia Ferreiro (1990) expõe com imensa clareza o complexo processo envolvido tanto na construção de uma sistema de representação quanto na sua utilização.

A escrita, em certo sentido, também é um instrumento social de natureza convencional, mas ela é, além disso, um sistema de representação da língua (e não apenas de unidades fonéticas). Como qualquer outro sistema de representação, todo sistema de escrita é obrigado a fazer uma escolha entre os elementos, as propriedades e as relações de R que vão aparecer em X. As escritas alfabéticas optam por colocar em relevo a representação das diferenças entre os significantes e, além disso, no estado atual de sua elaboração, toda uma série de outras particularidades (separação entre palavras, sinais de pontuação, uso de maiúsculas, “ortografias” particulares etc.) que estão à disposição do leitor para ajudá-lo a reconstruir R a partir de X. Contudo, os elementos, propriedades e relações do real que não foram mantidos na representação não devem ser esquecidos por causa disso, mas devem, ao contrário, ser reintroduzidos no momento de interpretar a representação. É por essa razão que todo ato de leitura (logo, de interpretação) é um ato de reconstrução (e não uma simples decodificação). Escrever é construir uma representação segundo uma série de regras socialmente codificadas; ler é reconstruir uma realidade linguística a partir da interpretação dos elementos fornecidos pela representação. (p. 68)

Citado por Muniz Sodré (2017), Jean Bottéro marca a diferença entre a presença ou não de uma notação gráfica:

A oralidade implica a presença simultânea, no tempo e lugar, da boca que fala e dos ouvidos que ouvem. Já o discurso escrito transcende o espaço e a duração: uma vez fixado, pode, por si mesmo, ser difundido por inteiro em todos os lugares e todos os tempos, em toda parte onde encontra um leitor, bem além do círculo obrigatoriamente estreito dos auditores. (p. 299)

Há pelo menos um ganho fabuloso quando se utiliza uma forma de notação gráfica num processo de ensino-aprendizagem em música: o desenvolvimento da autonomia da(o) aluna(o). De posse de uma ferramenta como a escrita essa(e) aluna(o) pode, dentro ou fora do ambiente onde se dá o processo de ensino-aprendizagem, refazer sozinha(o), quantas vezes julgar

necessário, o que foi vivenciado com ajuda de sua(seu) professor(a). Isto representa tanto um ganho para a(o) aluna(o), que estabelece uma relação mais sólida com o conhecimento, teórico ou prático, como para a(o) professor(a), que pode assim dividir a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem com a(o) aluna(o).

No entanto, todas(os) as(os) profissionais citadas(os) reconhecem a limitação da escrita. Aquelas(es) que leem e escrevem sabem que isto garante apenas parte das muitas aquisições a serem feitas. Pierre Boulez (1992) expõe com clareza a natureza e os propósitos de uma notação gráfica, afirmando que, ainda que ela influencie no resultado final da transmissão da informação, ela simplesmente não deve ser usada para fins para os quais não foi criada.

Consideremos portanto a notação como um meio, não como um princípio de criatividade. Quero dizer com isso que, na expressão “estrutura transcrita” (ou “figura notada”), o primeiro termo é o elemento gerador, e o segundo é apenas uma codificação. Em nenhum caso, a codificação em si pode ser a mensagem a transmitir, mas, de seu lado, ela pode ser capaz de influenciar esta mensagem. (p. 117)

James Thurmond (1991) relata que Tobias Matthay, pianista e pedagogo inglês, escreveu em seu livro *Musical Interpretation*, sobre os “erros que ele acreditava terem sido cometidos por compositores famosos – Chopin e Schumann em particular – ao localizar as barras de compasso ao escrever suas músicas.” (p.21)

Mário de Andrade (1972) ressalta que:

Seja porque os compositores de maxixes e cantigas impressas não sabem grafar o que executam, seja porque dão só a sintaxe essencial deixando as sutilezas pra invenção do cantador, o certo é que uma obra executada difere às vezes totalmente do que está escrito. (p. 21)

Assim, o que Matthew Nudds (2019) chama de lacuna, da forma como o entendemos, faz parte da natureza de uma notação gráfica.

Normalmente há uma lacuna entre o que é notado em uma partitura e o que pode ser diretamente percebido em uma passagem de música conforme executada. A lacuna existe porque os intérpretes não reproduzem uma peça musical exatamente como ela foi escrita. Fazer isso produziria uma música mecânica e sem vida. Normalmente, os intérpretes introduzem pequenas mudanças no tempo das notas, mudanças que têm um papel na explicação do poder expressivo da música. (p. 44)

Uma notação gráfica nos será mais ou menos útil dependendo de seu grau de proximidade com o que carregamos internamente. Assim, qualquer uma não deve ser vista como uma materialização do som, como algo que contém, ou pode conter, todas as informações necessárias para fazer soar a música que ali está escrita. Há sempre uma enorme bagagem, anterior e simultânea à leitura, que dá vida à música. Portanto, toda e qualquer notação gráfica existe não para

ser “tocada”, e sim para ser “estudada”. Ela é simplesmente uma guia para resgatar uma música que já deve estar naquela(e) que a decodifica, e que, se não está, não sairá jamais da partitura. É preciso reconhecer esta fundamental limitação de qualquer partitura para dimensionar adequadamente seu alcance e objetivar o trabalho mantendo o foco na única coisa que realmente importa no estudo da música, os sons e as diversas formas de organizá-los.

Se adotarmos exclusivamente a notação totalmente dependente da superfície do papel, a mim me parece que estamos ignorando a verdadeira noção de tempo musical. (Pierre Boulez, 1992, p. 111)

Há ainda uma questão, com forte presença no trabalho de Jeanne Bamberger (1990), que tenta descobrir o que significa, para o desenvolvimento musical de um indivíduo, o trabalho com notações gráficas figurais e o trabalho com notações gráficas formais. Em resumo, a *figura* procura definir como os elementos de uma frase musical se articulam nos agrupamentos que constroem o sentido musical da frase como um todo, e preocupa-se, principalmente, em realizar uma notação que sugira estes agrupamentos; a *forma*, ou *métrica*, está mais preocupada em notar os eventos de uma frase em função de códigos já estabelecidos, o que diminui a dúvida com relação a realização do ritmo, mas muitas vezes separa agrupamentos que musicalmente são percebidos como uma unidade.

O termo *ritmo* tal como empregado na terminologia musical tem uma significação bem mais ampla, que inclui a noção de movimento cíclico mas a ultrapassa. Os termos *compasso* e *tempo* são especificamente utilizados com referência às unidades temporais subjacentes periódicas, cíclicas e invariantes. Essas se distinguem, entre outras, das durações variadas de uma melodia (seu ritmo) e dos fraseados (figuras ou agrupamentos rítmicos). A relação entre esses dois aspectos do ritmo (compasso e agrupamento) – que, de um lado, os separa e, de outro, os coordena – é fundamental quanto às distinções sobre as quais está baseada nossa oposição entre notações figurais e formais. (p. 105)

Essa questão é bastante complexa, até por não oferecer uma solução satisfatória, como assinala a própria Bamberger.

As notações métricas, como também a notação padrão, deixam ao executante a responsabilidade de fornecer uma interpretação, quer dizer, de encontrar as figuras (ou, em termos musicais, os fraseados) escondidas por trás das unidades métricas. Nem a notação padrão nem as descrições figurais captam de maneira adequada os dois aspectos do ritmo na sua plenitude, a saber, os eventos discretos medidos e as figuras contínuas mas delimitadas. (Idem, p. 113)

Pois é exatamente um processo de tomada de consciência, o processo de descrição, que, segundo Bamberger, gera todos os problemas. Ela nos fala inclusive de um “conflito entre a experiência interior subjetiva e a exteriorização simbólica” (Idem, p.122).

Se é correto assumir que o ouvinte ‘inocente’ sinta quase sempre a estrutura rítmica como coerente, os dados da experimentação psicológica parecem sugerir que é o próprio processo de descrição que separa os aspectos métricos e figurais. Em outros termos, é quando traduzimos nossas unidades de apreensão em unidades de descrição que ‘analisamos’ a experiência vivida nessas duas dimensões. (Idem, p. 122)

No entanto, é precisamente no processo de descrição que Bamberger encontra as respostas

Parece claro que os processos de descrição têm como resultado uma certa aprendizagem, onde o sujeito aprende a centrar, a diferenciar e a classificar propriedades, a comparar eventos separados no tempo e, assim, a distanciarlos de seu contexto situacional único. Entretanto, é precisamente esse aspecto de unicidade e de singularidade que caracteriza a experiência de uma obra de arte e mesmo de um simples ritmo. Talvez se possa caracterizar a inteligência plenamente desenvolvida de um ouvinte músico por sua capacidade de manipular a tensão entre a invariância de certas propriedades e o caráter único de sua função contextual. Essa capacidade de operar agrupamentos variados e de reuni-los de maneira que eles se enriqueçam mutuamente constitui o que chamamos, em outro lugar, de *a transação figural-formal* (Bamberger e Schön, 1978). (Idem, p. 123)

Na certeza de que esta questão específica merece um estudo mais aprofundado, resta-nos concordar com o alerta de Thurmond (1991, p. 91): [Um(a) estudante] deve aprender a ver a música diferentemente de como está impressa.”

5.5

A alfabetização musical

Tratamos aqui, em vários momentos, das categorias *educação formal* e *educação não-formal*. No entanto, por mais que muito se tenha avançado, essa diferenciação não parece ser uma tarefa simples. Como Jaume Trilla (2008) nos mostra, a dificuldade de diferenciar está ligada principalmente à escolha dos critérios para essas definições. Basicamente teríamos a possibilidade de utilizar um critério metodológico ou um critério estrutural.

Segundo o critério metodológico, é possível definir o que é “não-formal” em contraposição ao que é próprio da escola, ao que é “formal”: “forma coletiva e presencial de ensino [...] tempos predeterminados de atuação [...] separação institucional professor/aluno [...] pré-seleção e ordenação de conteúdos [...] descontextualização da aprendizagem” (Trilla, 2008, p. 39) – ainda que esta

última característica seja algo que uma parte cada vez mais considerável da escola trabalhe incansavelmente para mudar.

Segundo o critério estrutural, essa diferenciação se dá “pela sua inclusão ou exclusão do sistema educativo regrado [...] a estrutura educativa graduada e hierarquizada orientada à outorga de títulos acadêmicos”. E ainda que possamos tender a compatibilizar os dois critérios, o próprio Trilla (2008) se encarrega de exemplificar sua incompatibilidade: “uma universidade à distância seria não-formal conforme o primeiro critério e formal conforme o segundo; e com uma ‘auto-escola’ ocorreria exatamente o contrário” (p. 41).

Nesse processo de definição, Trilla (2008, p. 42) ressalta uma característica da educação não-formal que muito nos interessa e que traz pelo menos uma vantagem e pelo menos uma desvantagem. O autor assinala que pelo:

fato de não ter de seguir nenhum currículo padronizado e imposto, as poucas normas legais e administrativas que recaem sobre ela [...] seu caráter não obrigatório, e por aí afora, tudo isso facilita a possibilidade de métodos e estruturas organizacionais muito mais abertas [...] que aquelas que costumam imperar no sistema educacional formal.

A vantagem é que sem as imposições administrativas e pedagógicas, diversas respostas podem aparecer, ser testadas e validadas — poderia ser argumentado que isso também ocorre dentro da escola, mas é fato que experimentar caminhos alternativos é mais simples fora dela. A desvantagem é que fora da escola se não estão presentes as obrigações que pressionam a(o) professor(a) também não estão as obrigações que pressionam a(o) aluno(a). O resultado é que o que se tem dificuldade de aprender tende a não ser aprendido. Ou porque aquele que tenta aprender abandona o estudo ou porque aquele que tenta ensinar abandona o aprendiz.

A definição do que pode ser chamado de prática musical não-formal se dá por exclusão: sabemos que as práticas musicais formais estão nas escolas de música, então tudo que acontece fora das escolas de música é não-formal. Alguém perguntaria: “E as escolas de samba?” Poderia ser argumentado que esses espaços se utilizaram desse nome indevidamente buscando apenas respeito por parte de uma parte da sociedade que não sabe o que lá acontece. Sendo assim, essa seria uma apropriação indevida. A questão é que pessoas do mundo inteiro vêm ao Brasil aprender samba e não vão a uma escola de música regular para isso. Vão todas, sem exceção, a uma escola de samba. Mesmo nós, musicistas brasileiros(os), quando queremos aprender samba vamos a uma escola de samba. Porque se lá não é de fato uma escola? A única resposta plausível é a de que lá é de fato uma escola. Simples assim. Os fatos corroboram essa afirmação.

Algumas(uns) poderiam ainda argumentar que, numa escola de samba, quem não tem uma base musical mínima e não entende, por exemplo, qual é a pulsação do samba, não poderá nem tentar aprender. É possível. No entanto, em que essa postura difere de um espaço de educação formal que se propõe de excelência, como vários que conhecemos? Sabemos que o simples título “escola” não garante a presença de aprendizado. Sabemos? De qualquer forma, independente da taxa de evasão, escolas de samba têm formado excelentes sambistas há décadas — assim como as nações de maracatu e os grupos de boi, que são inigualáveis no que se pretendem. Uma escola de música pode fornecer uma excelente base para quem não cresceu ouvindo e dançando o que se faz nesses espaços de ensino não-formal, mas qualquer um(a) que queira se aprofundar sabe (ou deveria saber) que sua formação passa necessariamente por um bom tempo de estudo nesses espaços.

Uma excelente aproximação à dinâmica do aprendizado realizado nesses espaços está no trabalho de Luciana Prass (1998), onde ela relata sua própria experiência como aprendiz:

Mestre Estêvão sempre repetia que ele não estava ali para ensinar. Quem ensina são os colegas de naípe e os ensaiadores. Quem ensina é a vivência socializadora na quadra, desde a infância, convivendo com música e dança, com o mundo do samba e do carnaval. [...] Não há na escola de samba uma figura centralizadora do ato de ensinar. Muitos ensinam mas a ninguém está posto, de maneira estanque, o papel de ensinar. (p. 139)

Nosso objetivo aqui não é avaliar como se dá o processo de ensino nesses espaços, a forma como ele é organizado, se há gradação dos conteúdos, se deveria haver algum tipo de seriação etc. O ponto mais importante é que a força desses espaços é enorme. E inegável. No entanto, todas(os) as(os) grandes mestras(es) são analfabetas(os) musicais. E esse detalhe, como dissemos antes, leva muitas(os) musicistas a acreditar que esse aprendizado vem do simples contato, imitação e repetição.

A reflexão a seguir reforça a tese de que sempre está presente pelo menos uma forma de notação ao admitir a hipótese de que algumas práticas musicais que definitivamente não envolvem o uso de um alfabeto (musical), talvez estejam mais próximas dele que outras formas que notoriamente o utilizam.

Começemos por nos perguntarmos: o que é o alfabeto? Ou melhor, o que são cada uma das letras que compõem um alfabeto? Vejamos a letra “A”, por exemplo. Seria correto afirmar que a letra “A” são três linhas, sendo duas delas do mesmo tamanho e unidas na extremidade superior formando um ângulo menor ou igual a 90°, e a terceira com aproximadamente a metade do tamanho das outras duas e colocada paralelamente à linha do horizonte

aproximadamente no meio das outras duas? Isso definiria a letra “A”? Algumas(uns) mais afoitas(os), diriam que sim. No entanto, mesmo que dando margem a algumas imprecisões, essa definição indica apenas o desenho da letra “A”. Para conhecer a letra “A”, por mais que isso nos pareça óbvio, é preciso conhecer seu nome, que no caso das vogais coincide com seu som. Veja por exemplo a letra “ж” do alfabeto cirílico. Agora que você conhece seu desenho, você poderia dizer que a conhece?

Assumindo que você disse não, é importante pensar que todos nós temos clareza de que uma letra, sem seu som, é apenas um desenho interessante. A função primeira de uma letra é exatamente a de relacionar um desenho a um som. Num passado distante, quando aprendemos a letra “A”, quase que imediatamente, senão simultaneamente, fomos apresentadas(os) ao seu desenho e ao seu som. Em seguida, e necessariamente, nos dedicamos a tentar fazer o desenho. Vimos, falamos e desenhamos a letra “A”, incontáveis vezes, e foi assim que chegamos a conhecê-la. Podemos dizer que para aprendermos a letra “A” dependemos em igual medida de vê-la, ouvi-la e desenhá-la.

Sem esquecer da relevante observação de Emilia Ferreiro (1990) sobre como o aprendizado das letras, ainda que seja um momento muito importante, é apenas parte do processo.

No início, letras e imagens, ou desenhos, podem partilhar o mesmo espaço gráfico e, contudo, não ter entre si nenhuma relação de natureza significativa ou mesmo funcional. As letras são objetos do mundo entre outros objetos. Entretanto, elas são objetos particulares, pois que não têm existência própria senão como marcas nos mais diversos objetos materiais. (p. 23)

Se cada uma das letras que compõem o alfabeto é composta pelo seu desenho, seu som e pelo movimento que realizamos ao desenhá-las, por que nos limitarmos a afirmar que a letra só está presente se, e apenas se, o desenho das letras está? A tese aqui é a de que a chegada da letra à prática de alguém depende em igual medida do seu desenho, do seu som e do movimento que utilizamos para desenhá-la. No caso dos símbolos gráficos utilizados nas partituras (o sistema clássico de notação gráfica), há o desenho e a habilidade de realizá-lo (bolinhas e traços), há o nome do símbolo (apenas utilizado na hora de aprender o sistema, mas não na hora de escrever e ler) e, o principal, o que musicalmente/corporalmente aquele símbolo representa. Uma pessoa bem formada em espaços não-formais (será isso um contrassenso?) domina com precisão o que musicalmente/corporalmente o símbolo representa e, embora não conheça o nome normalmente utilizado para esse símbolo, sabe algo ainda mais importante: o nome do momento do movimento no qual um determinado símbolo

está sendo utilizado – por exemplo “no momento em que eu piso”. A única coisa que ela de fato não conhece é o desenho.

A consequência nada desprezível dessa perspectiva é a hipótese de que algumas práticas musicais não-formais consideradas analfabetas musicais estão mais perto de deixar de sê-lo do que outras práticas que insistem em trabalhar apenas com o desenho do símbolo.

5.6

As(Os) professoras(es) e as notações

Há algum tempo atrás poderíamos simplesmente dizer que a(o) musicista erudita(o) é aquela(e) que está ligada(o) à academia e a(o) musicista popular aquela(e) que não está. Acontece que esta separação, que fora das salas de aula da academia foi sempre algo irrelevante – a importância do folclore na obra de inúmeras(os) compositoras(es) em todo o mundo demonstra isto claramente – foi sendo, dentro dessa academia, progressivamente diminuída na medida em que a música dita popular passou a ser valorizada por suas práticas específicas. Hoje em dia não é nenhum escândalo revelar que Villa-Lobos frequentou rodas de choro e é impossível precisar o quanto isso o influenciou. Assim, mesmo esclarecida a dificuldade de, num determinado momento, dizer se um(a) musicista é erudita(o) ou popular, pois tanto sua prática quanto seu próprio repertório (ainda que disso ela(e) não se dê conta) se compõem das duas esferas, utilizaremos essa distinção apenas para facilitar a compreensão de determinados aspectos que nos parecem ser relevantes.

A(O) musicista que pretende trabalhar com um repertório dito popular e que o faz na academia, tem um grande dilema pela frente: se por um lado a notação gráfica e os procedimentos acadêmicos (a)o ajudam e mesmo possibilitam sua prática, na maioria das vezes, suas(seus) ídolos(os) ou referências são todas(os) musicistas vindas(os) da tradição oral, tendo pisado na academia apenas para receber algum prêmio. Essa(e) musicista intui, desde o início, que parte de sua formação terá de ser feita num “fundo de quintal”. Reconhece claramente a limitação de uma partitura, pois sabe que, mesmo tentada uma precisão rítmica, na escrita da música popular tudo é passível de variação – aliás, precisamente nisso reside parte da força de sua prática. Essa(e) musicista, assim como Dylan Van der Schyff, Andrea Schiavio e David

Elliott, vai ao “fundo de quintal” exatamente para saber as formas corretas de execução.

Um momento de reflexão sobre a experiência de aprender esses padrões “direto da página” confirmará que, aqui também, uma gama complexa de relações corpóreas-sônicas deve ser atuada, na qual o corpo se coloca em novas configurações comportamentais. De uma perspectiva fenomenológica, são essas dimensões corporais e afetivas que estão mais presentes – os vários sentimentos que surgem quando alguém luta e finalmente consegue aprender ritmos, e quando alguém ganha fluidez crescente na execução, percepção e improvisação com as formas sonoras de ação corporal que esses padrões envolvem. (p. 81)

A(O) musicista popular que não vai à academia não tem este tipo de preocupação. Ela(e) vive no “fundo de quintal”. Sua preocupação é outra: ela(e) não conhece nenhuma notação gráfica e sua formação depende inteiramente do que lhe for dito ou omitido. Além disso, seu acesso às informações fica restrito ao seu círculo de convivência e, salvo se ela(e) vive isolada(o) em sua comunidade, em algum momento essa(e) musicista se verá insatisfeita(o) por não dominar uma notação gráfica.

A(O) musicista erudita(o), por sua vez, reconhece sem hesitação a academia como sua principal formadora. Todas as suas referências musicais apontam para ela. A utilização da notação gráfica já é algo indissociável do seu fazer. Contudo, ela(e) recebe da partitura apenas algumas das informações que necessita. Outras ela(e) retira de livros. Mas e o fraseado, as articulações, as dinâmicas? De posse de uma edição ruim muito pouco será produzido. A procura por edições urtext dentro da partitura tradicional e a idealização de incontáveis novos sistemas de notação gráfica para a música contemporânea ilustram muito bem a limitação de qualquer dessas formas. A solução, em geral, passa por uma partitura razoável e por um(a) professor(a) que, atuando exatamente como aquela(e) presente na tradição oral, o oriente.

A(O) professor(a) de Música parece ser a(o) única(o) a ter que encarar de frente todas essas questões, especialmente quando, na sua atividade, ela(e) tem a opção de trabalhar ou não com uma notação gráfica. E mesmo que trabalhe, isso não significa necessariamente que ela(e) utilizará a partitura tradicional, o que amplia ainda mais suas possibilidades e dúvidas. Atualmente são inúmeros os caminhos para essa(e) profissional e o que acontece, normalmente, é a adoção pura e simples deste ou daquele, ou mesmo, uma mistura, que pode ser tanto profícua quanto redutora.

Sua responsabilidade está justamente nestas opções, pois ela(e) sabe, como sabemos todas(os), que isto leva àquilo. Omitir da iniciação musical de uma criança algo como uma notação gráfica definitivamente não significa pouco. Estabelecê-la como uma prioridade também não. E, trabalhando com uma

notação gráfica, é significativa tanto a adoção do sistema tradicional quanto a invenção de um outro. Tudo, absolutamente tudo, com grandes implicações futuras.

Visitamos algumas definições do conceito de notação e mostramos como seu alcance foi se ampliando com o uso da palavra; em seguida vimos de perto como a presença ou não de notações para marcar uma importante diferença entre “imitação” e “oralidade”; analisamos os impactos da utilização de notações para a educação musical; e por fim expusemos nossa definição do conceito de notação corporal.

6

O ensino-aprendizagem de ritmos pulsantes

Começaremos agora a visitar os ritmos pulsantes a partir do seu processo de ensino-aprendizagem. Inicialmente faremos uma importante distinção entre “fazer sons” ou “realizar atividades motoras que produzem sons sem ter consciência de como esses sons se conectam com outros sons presentes na mesma prática musical” e “aprender música” ou “realizar atividades motoras que produzem sons conectando de forma autônoma os sons que se faz como os outros sons presentes na mesma prática musical”; apresentaremos a forma como a pulsação e a métrica tornam viável a prática de ritmos pulsantes, mencionando alguns equívocos na utilização do conceito de duração; veremos brevemente o que disseram algumas(uns) educadoras(es) musicais sobre o movimento corporal; para chegar ao andar e à nossa proposta de que seu estudo seja visto como o mais importante dentro do estudo de ritmos pulsantes.

6.1

Fazer sons e aprender música

É a primeira vez na minha vida
que eu sei alguma coisa.
Que o “um” é aqui!
Jovem prisioneiro carioca

Inicialmente faremos uma importante distinção entre “fazer sons” ou “realizar atividades motoras que produzem sons sem ter consciência de como esses sons se conectam com outros sons presentes na mesma prática musical” e “aprender música” ou “realizar atividades motoras que produzem sons conectando de forma autônoma os sons que se faz como os outros sons presentes na mesma prática musical”.

Uma diferença importante a ser feita é entre a possibilidade de, inserida(o) numa prática musical, produzirmos sons sem ter consciência de como esses sons se conectam com outros sons presentes nessa mesma prática. Em áreas que envolvem teoria e prática como a música, é possível fazer sem ter consciência do que se faz.

Concordamos com várias(os) autoras(es) que a experiência musical não necessariamente precisa envolver duas coisas que para nós são fundamentais

para se “aprender música”: o movimento corporal e a tomada de consciência – estando as duas, da maneira que trabalhamos, inteiramente imbricadas.

Quanto à experiência musical no sentido mais abrangente, é possível estar deitado, recebendo uma massagem, sem se mover e tentando não pensar em nada, e ter uma rica experiência musical ao ouvir e se deixar embalar pela música relaxante que a(o) massagista colocou. É possível estar numa igreja na Alemanha, sentado, sem falar uma palavra de alemão, e ter uma profunda experiência musical, chegando às lágrimas ao ouvir um oratório de Bach. Apesar disso algumas(uns) autores(as), como vimos na seção anterior, afirmam que se alguém não tem a capacidade de se mover seguindo uma determinada música, realizar um *entrainment*, esse alguém não sabe nem mesmo reconhecer o que ouve como música.

De qualquer forma, nos parece claro que quem sabe explicar o que deveria fazer, mas não sabe fazer por si mesmo, não aprendeu. Mas quem sabe fazer, mas não sabe refazer de forma autônoma, aprendeu? O aprendizado musical, como já assinalamos, passa em vários momentos por um trabalho de coordenação motora. Falaremos mais à frente como o trabalho de coordenação motora não se equivale a um trabalho rítmico, quando falamos de ritmos pulsantes. O trabalho de coordenação motora não necessariamente envolve música, pode acontecer independente de um referencial musical, como por exemplo uma pulsação.

Imagine que estamos numa sala andando pelo espaço e batendo palmas nos contratempos. Pedimos a nossas(os) alunas(os) que façam como nós. A maioria consegue – alguns com ainda mais graça no movimento que nós mesmos. Paramos de tocar e de andar. Fazemos uma pequena pausa para beber água. Nada mais que cinco minutos de pausa. Voltamos à sala e pedimos que elas(es) recomecem o que estavam fazendo. Surpresa! Não conseguem. Mas se elas(es) estavam fazendo, por que agora não conseguem? Apressadas(os) diriam: “Memória! Elas(es) não lembram o que estavam tocando”. Mas, elas(es) lembram! Elas são capazes de dizer: “Estávamos tocando nos contratempos”. Elas(es) têm uma notação oral para o fenômeno. Não é isso. Então o que é? Do que elas(es) não lembram? Ou melhor, do que elas(es) precisariam lembrar para voltar a fazer o que há minutos estavam fazendo? Elas(es) esqueceram ou nunca souberam?

A questão que a situação acima quer evidenciar é um pouco mais complexa: o trabalho rítmico está se dando, mas não o aprendizado rítmico.

Fazer é importante, mas construir referências para refazer de forma autônoma é ainda mais importante. No aprendizado rítmico o movimento é fundamental, mas dar um nome para os momentos desse movimento é o que

garante esse aprendizado. Se esse nome vai ser escrito numa superfície qualquer, se essa notação oral vai ser também uma notação gráfica, é uma questão relevante, mas não central. Como já dissemos, não é a notação gráfica que garante o aprendizado rítmico. Quem garante o aprendizado rítmico é a notação corporal.

A autonomia não deve ser vista como um processo individual de construção solitária e desamparada. A autonomia, da forma como a pensamos, envolve a construção orientada de entendimentos e habilidades, o compartilhamento de experiências e saberes, mas envolve também a aquisição de ferramentas concretas e mentais que permitam a(o) aprendiz continuar e ampliar sozinho os processos vividos no momento anterior. Dylan Van der Schyff, Andrea Schiavio e David Elliott (2022), citando o psicólogo Petr Urban, nos informam que:

a visão recebida transmitida pelo pensamento iluminista postula uma concepção de autonomia que envolve “indivíduos primordialmente solitários estendendo seu alcance cognitivo”. (p. 121)

Contrastando com essa visão, ainda segundo Dylan Van der Schyff, Andrea Schiavio e David Elliott (2022), a filósofa Hanne de Jaegher e o filósofo Ezequiel Di Paolo colocam a autonomia dentro de uma perspectiva enativista.

A abordagem enativa oferece uma perspectiva relacional que destaca as origens e a fluidez potencial da individualidade conforme ela surge dentro dos processos corporificados, contextuais e adaptativos-cooperativos associados à criação de sentido participativa. (p. 121)

Em nossa dissertação de mestrado propusemos um exercício com palavras, visando uma analogia com exercícios musicais para abordar a questão da autonomia. O exercício ainda nos parece fazer sentido e o transcrevemos em seguida (revisado).

Imaginemos a seguinte situação: queremos que um grupo repita em conjunto a frase:

“O corpo e a mente caminham juntos em direção à música.”

Há certamente várias formas de que isto se dê. Nenhuma delas pode ou deve ser considerada por ser melhor ou pior, mas sim por oferecer estas ou aquelas possibilidades de desdobramento. E assim serem avaliadas em função de nossos objetivos para o grupo.

Nossa primeira proposta é a de que todos falem a frase ao mesmo tempo, em uníssono.

Sem nos atermos a detalhes, o som do grupo nos satisfaz. Mas acontece que nós precisamos do detalhe: nós, como professoras(es), vivemos

dele. Só ele pode nos dizer quem de fato entende a proposta e quem não entende; quem consegue realizar a proposta e quem não consegue; quem realiza autonomamente e quem depende do outro para realizar. O som do grupo, disso sabemos, depende inteiramente de como se dão as realizações individuais. Assim, decidimos nos aproximar de cada um(a) das(os) integrantes e ouvi-las(os) mais atentamente. Percebemos que algumas(uns) estão falando:

“O corpo e a mente caminha junto em direção à música.”

Ou seja, sem o “m” de “caminham” e sem o “s” de “juntos”. Não havíamos sentido a omissão destes sons antes pois eles foram pronunciados por outras(os) alunas(os) e isso nos dava a impressão de que tod(as)os os estavam falando. Aos poucos nos damos conta de que esta situação é bem mais comum do que imaginávamos. E, em alguns casos, palavras inteiras são omitidas.

“O corpo e caminham em música.”

Outras são modificadas.

“O copo e a lente caminham juntos em digressão à música.”

Outras(os) alunas(os) simplesmente não entenderam que se trata de uma afirmação e não de uma interrogação e se perguntam:

“O corpo e a mente caminham juntos em direção à música?”

Todas estas pequenas alterações de nossa proposta inicial, que num outro momento poderiam ser ricas variações, interferem, mais ou menos, sutilmente no som do grupo e o comprometem. Todas(os), em alguma medida, percebem este comprometimento, percebem que “alguma coisa não está soando bem”, no entanto ninguém, além de nós mesmos, é capaz de nomear estas interferências, nem quem as realiza, nem quem não as realiza.

Passamos a ouvir então cada um(a) das(os) integrantes de nosso grupo. Pacientemente vemos um(a) a um(a) e corrigimos todas as interferências, que a esta altura já convenciamos chamar “erros”.

Uma vez mais o grupo realiza em conjunto e nos damos conta de que ainda há interferências e de que aquela(e) que erra continua sem conseguir perceber quando e como erra. O som do grupo, que a princípio deveria ajudar, amparar, a(o) aluna(o), termina por confundi-la(o), sufocá-la(o). Ela(e) simplesmente não consegue se escutar! E a realização em uníssono nos mostra assim sua principal limitação.

Estudando a frase inicial, vemos que algumas palavras são mais fáceis de serem pronunciadas que outras (imaginemos). Podemos assim, numa realização polifônica, ter um grupo que fale:

“O e a caminham juntos em direção à ”

Enquanto um outro fala:

“... corpo mente música”

Agora nosso som, o som do grupo, é outro, é melhor. As diferenças de timbre entre um subgrupo e outro o enriqueceram.

Neste mesmo caminho, podemos ainda ter:

“O e a à”
 “... juntos”
 “... caminham em direção”
 “... corpo”
 “... mente”
 “... música”

Estamos verdadeiramente impressionados com a complexidade dessa realização. Perdemos algo em termos da fluência da frase como um todo, mas aos poucos, na medida em que o som de cada um dos subgrupos vai sendo entendido pelo próprio e pelos outros, ela vai sendo reconquistada. Além disso, o que a princípio poderia parecer um exercício de virtuosismo, mostra-se muito mais como uma forma de promover um processo de construção de autonomia por parte de cada um(a) das(os) alunas(os). A responsabilidade pelo som do grupo foi dividida. Cada um(a) das(os) integrantes pode agora se concentrar com mais facilidade em seu som e, assim, no som do grupo. E na medida em que cada aluna(o) vai se sentindo mais seguro com sua realização podemos propor que ela(e) troque de grupo e encare novos desafios.

Estaremos, ao isolar as partes, perdendo o sentido da frase como um todo? Não, não é isso que a prática nos mostra. Ele ficou mais claro para o grupo, pois cada um entende melhor tanto o sentido do que está dizendo quanto a participação do que está dizendo no sentido da frase.

Como comenta um professor de música a respeito dos alunos egressos do curso de Claire Noisette (1997, p. 118), para eles: “A frase não é um pacote, mas uma coordenação de elementos a integrar”. Luciana Prass (1998) testemunha como este procedimento, de isolar os elementos de uma frase, pode contribuir para a compreensão do que se realiza:

Em uma das vinhetas, [Biskuim] foi passando de repinique em repinique até descobrir quem estava errando. Eram três. Dois deles entenderam rapidamente como era o certo, vendo o Biskuim tocando para eles em um andamento mais lento, além de dividir as frases em células rítmicas menores. (p. 158)

Há, sem dúvida, uma limitação na aproximação que tentamos fazer entre a atividade acima e uma atividade que envolva uma frase musical. Entretanto, ela nos parece suficiente para nosso objetivo de evidenciar algumas das possíveis diferenças entre um fazer musical em uníssono e um polifônico. A música comporta os dois tipos de realização. Os resultados sonoros são diversos e cada um possui sua força.

Não nos esqueçamos de que existem duas possibilidades de se tocar ou cantar com outra pessoa: *junto com ela* ou *ao lado dela*. Em outras palavras, ouvindo-a ou não. Isto porque, ainda que pareça absurdo, é possível, numa prática em conjunto, que várias(os) das(os) integrantes de um grupo não estejam ouvindo ninguém além de si mesmas(os). A escuta, como um fenômeno fisiológico, certamente está se dando, mas não a escuta consciente, aquela que entende e considera o som do outro. Fazer música em conjunto supõe que se possa ouvir não apenas o som que produzimos ou apenas o som produzido por outras(os), mas as duas coisas simultaneamente.

A realização em uníssono ampara o indivíduo. Ele, ao “errar”, tem a seu lado referências precisas que, dependendo das ferramentas obtidas em seu estudo isolado, poderão trazê-lo de volta ao que o grupo convencionou chamar de “acerto”. O problema é que, muitas vezes, este processo de autocorreção não envolve necessariamente uma tomada de consciência. A(O) aluna(o), muitas vezes, erra, sabe que errou, mas não sabe exatamente nem onde nem como. Em uníssono, a mesma dinâmica que a(o) ampara, também a(o) impede de ver seus próprios erros. Apenas sozinha(o) ela(e) poderá ver.

No entanto, sozinha(o), isolada(o), ele já esteve e eliminou a um mínimo as possibilidades de erro nesta situação. Os erros que ela(e) agora comete são deficiências na articulação de seu fazer com as(os) outras(os), são erros observáveis apenas no diálogo de suas referências com outras referências. Só na prática polifônica nos vemos desafiados a rever as referências construídas no isolamento e, a partir do diálogo, criar novas. Sem estas referências geradas no diálogo, a música é incompleta, pois a experiência musical, independente da forma como se dê, deve levar o indivíduo a compartilhar coletivamente seu fazer. A esse respeito, Luciana Prass (1998, p.180) relata que, na Escola de Samba “Bambas da Orgia”, “O saber individual só faz sentido associado ao saber do grupo”. Nada pode substituir o diálogo entre as(os) musicistas e seus sons. Todas as qualidades musicais que se deseje para o som de um grupo passam por este processo.

Certamente o jovem da epígrafe sabia outras coisas. No entanto, preso, com 17 anos, sem grandes perspectivas antes e depois da cadeia, sempre sendo tratado como (e talvez efetivamente sendo) o “último da classe”, o que ele disse é que ele não tinha certeza de nada que havia aprendido. E pela primeira vez ele tinha certeza de saber. Mas de onde vinha essa certeza que ele agora julgava ter? Possivelmente do fato de saber algo que ele aprendeu a partir de um acordo social acessado pelo seu corpo em movimento. O acordo era o seguinte: diremos que algumas músicas são organizadas em ciclos de quatro tempos e ao primeiro tempo chamaremos “um”. Ao se mover ele acessava esse

acordo e o renovava. Ele de alguma forma sabia que o acordo dependia de que ele estivesse em movimento para ser válido. Note que ele não disse apenas que sabia onde era o “1”. Ele se moveu. Ele literalmente estava vivendo o primeiro tempo de um compasso de quatro tempos.

6.2

Um acordo inicial para qualquer ritmo pulsante

Talvez seja importante começar com uma distinção entre “aprender ritmo” e “aprender um ritmo”. Quando dizemos “aprender um ritmo” estamos nos referindo a um ritmo específico, e o desafio de aprendê-lo pode envolver tanto questões motoras quanto um profundo conhecimento da cultura que o criou. Quando falamos “aprender ritmo” estamos nos referindo a um procedimento padrão para se aprender qualquer ritmo. “Qualquer” é com certeza excessivamente abrangente para dar conta da impressionante diversidade de se organizar temporalmente a música, mas, como já foi dito, nesse trabalho estaremos sempre nos referindo a ritmos pulsantes.

O semiótico Jean-Jacques Nattiez (1984), cita o musicólogo Jacques Chailley, e apresenta uma interessante definição para ritmos baseados em pulsações – não necessariamente pulsantes, considerando que o movimento corporal não foi incluído na definição.

Identificaram-se, portanto, dois tipos de periodicidade: o que se poderia chamar uma periodicidade de superfície e uma periodicidade mais profunda, que é implicada pelo desenrolar rítmico. O primeiro tipo é relativamente trivial, já que em todo o estilo musical, sendo o número de elementos combináveis limitado, não se pode evitar o retorno de figuras idênticas. Em contrapartida, a periodicidade “profunda” parece constituir um dos princípios organizadores do ritmo: “O ritmo pode apenas conceber-se por percepção de relações entre pontos de apoio, divididos ou não, isócronos ou não; nunca por adição de parcelas indiferenciadas, iguais ou desiguais” [Chailley 1971, p. 9]. Dito de outro modo, o ritmo não existiria sem a existência de um sistema de referência chamado metro. (p. 302)

Conectada(o) com a pulsação, é possível errar a frase rítmica e mesmo assim conseguir tocar junto. É possível que alguém que deveria tocar um contratempo, entre no tempo, ou vice-versa, e mesmo assim conseguir tocar junto. Se esse erro é momentâneo e essa pessoa tem clareza da pulsação, é perfeitamente possível seguir. É também possível que alguém utilize uma divisão simples (uma divisão em dois da pulsação) quando deveria utilizar uma divisão composta (uma divisão em três da pulsação), ou vice-versa, e mesmo assim

conseguir tocar junto. Mas sem uma concordância sobre a pulsação não há nem mesmo como começar. A pulsação é o primeiro acordo sem o qual não há como iniciar uma prática musical coletiva. Podemos não estar de acordo com relação à melodia, ao acorde, ao compasso, ao fraseado. Mas não temos como não estar de acordo com relação à pulsação.

Quando o(a) maestrina(estro) faz o movimento inicial que dá a entrada para a orquestra ou coro, que se convencionou chamar “levar”, ela(e) às vezes deixa claro o compasso (o ciclo de tempos), mas invariavelmente deixa claro qual é a pulsação. É importante dizer que nesse momento, a(o) maestrina(estro) não diz qual é a relação da música a ser tocada ou cantada com a pulsação, ela(e) diz apenas qual o andamento (a velocidade da pulsação). Sem essa clareza da pulsação é impossível começar. E isso vale também para uma escola de samba. Quando não há um(a) maestrina(estro), há um instrumento ou um(a) cantor(a) que necessariamente deve deixar claro qual é a pulsação, para que as(os) outras(os) possam começar a tocar ou cantar. E isso também vale para uma escola de samba, uma nação de maracatu, um coro, um quarteto de cordas etc.

O ponto central aqui continua sendo que sem esse acordo inicial sobre a pulsação não é possível tocar ou cantar em grupo. Não é possível nem mesmo tocar ou cantar mal. Simplesmente não é possível tocar.

O andamento (a velocidade da pulsação) é importante, mas circunstancial. Um samba é um samba, uma sarabande é uma sarabande, um aguerê é um aguerê, independente do andamento – é certo que alguns ritmos são sempre executados com um andamento lento e outros sempre com um andamento rápido, mas, com raras exceções, iremos reconhecê-los independente do andamento.

Segundo o filósofo Peter Simons (2019):

Não só o mesmo ritmo pode ser tocado mais rápido ou mais devagar, mas os compositores frequentemente repetem um padrão rítmico em meio andamento ou em andamento duplo. (p. 70)

E a filósofa Jenny Judge (2019):

Uma melodia continua sendo a mesma melodia, mesmo quando transposta para uma tonalidade diferente. O ritmo também parece ser constante a esse respeito, permanecendo o mesmo com mudanças no andamento; e uma batida musical parece ser constante da mesma forma. Posso reconhecer uma instância de tempo de marcha, ou uma valsa, não importa em que andamento ela seja tocada, quais melodias ou ritmos individuais apareçam nela, ou quais instrumentos a toquem. (p. 80)

6.3

As(Os) educadoras(es) e os ritmos pulsantes

A seção que se inicia não é um estudo comparativo. O objetivo é apenas refletir sobre o que disseram as(os) educadoras(es) a respeito de movimentos corporais e notações orais ao expor suas metodologias. Algumas(uns) dedicaram várias páginas para falar da importância de se mover, outros se limitaram a desaconselhar mesmo uma inocente batida de pé. Sem dúvida, suas metodologias vão muito além dessas, às vezes, pequenas informações, mas para nós elas são fortes indícios de como o movimento foi e é abordado a partir das orientações que elas(es) deram.

São elas(es) Antonio Sá Pereira, Bohumil Med, Carl Orff e Gunild Keetman, Claire Noisette, Edgar Willems, Émile Jaques-Dalcroze, Gazzi de Sá, José Eduardo Gramani, Maurice Martenot e Paul Hindemith.

Certamente, para o trabalho de cada um(a) delas(es) há muitas outras fontes que não foram consultadas, ou por falta de tempo ou por falta de espaço ou simplesmente por desconhecimento. Buscamos sempre os materiais redigidos pelas(os) próprias(os) educadoras(es) – nem sempre foi possível. De qualquer forma, os materiais consultados são, no Brasil, todos considerados importantes para uma primeira aproximação com as metodologias listadas.

Antonio Sá Pereira (1888-1966)

Segundo o educador José Nunes Fernandes (2016):

De acordo com Sá Pereira, o professor deve utilizar o método Dalcroze para iniciar o estudo do ritmo. “Pelo engenhoso processo de Dalcroze a criança sente e realiza combinações rítmicas já bem difíceis, antes de saber dizer o que é uma semibreve” (Sá Pereira, 1937, p. 148). (p. 83)

Como exemplo de atividade em sala de aula:

Para o trabalho com o compasso binário: como preparação da marcha, peça para que os alunos “marquem o passo” (sem sair do lugar), levanten o pé direito e abaixem, depois o esquerdo e abaixem, sempre contando: um, um, um etc. Em cada “um”, os alunos devem pisar forte e imediatamente levantar o pé, com movimento de duração exatamente igual. Em seguida, inicie a atividade com os dois pés alternadamente – primeiro sem sair do lugar e, em seguida, se locomovendo (marchando). Explique que um dos pés deve ser batido com mais força que o outro. Você pode, no início, falar “forte-fraco, forte-fraco” durante o exercício. (p. 83).

Chama a atenção a proposta de que se utilize o método Dalcroze. Isso tanto pode querer dizer que ele considera o método Dalcroze completo, quanto pode querer dizer que há outras coisas que merecem mais sua atenção.

Interessante que ele proponha um movimento preparatório para o movimento de marchar.

É preciso fazer um parêntese sobre a tradução “marchar”. Essa questão aparecerá outras vezes nesta tese, pois sendo o Francês a língua materna de Émile Jaques-Dalcroze, *marcher* pode ser traduzido como “andar”. “Marchar” em Francês é “*marcher au pas*”. O texto acima foi escrito por Sá Pereira, que certamente conhecia essa diferença. Como ele fala de “marchar sem sair do lugar”, ele provavelmente está se referindo a “marchar” e não a “andar”. Para que se entenda nossa preocupação com essa questão, é preciso dizer que O Passo não trabalhar com a marcha, ele trabalha com o andar. As qualidades do andar, como movimento de referência serão levantadas mais à frente, mas por ora digamos que o andar pode ser trabalhado em sua naturalidade, a marcha não.

Voltando à Sá Pereira, no seu movimento preparatório para marchar ele acrescenta uma contagem (uma notação oral) e orienta que as(os) alunas(os) pisem forte. Uma acentuação corporal vai normalmente levar a(o) aluna(o) a acentuar musicalmente. É natural que isso aconteça. E quando isso acontece, e a(o) aluna(o) passa a depender dessa referência de acentuação para entender a métrica, isso é visto invariavelmente como um problema. O exercício seguinte, onde é proposto que se marche sem sair do lugar, depois se locomovendo, volta a insistir numa acentuação. Dessa vez incentivada pela(o) professor(a) que diz “forte-fraco”.

Bater o compasso: peça para que as crianças batam palmas, levantando a mão para bater na outra, com movimentos exatamente iguais e dizendo “forte” ao bater e “fraco” ao levantar a mão. (p.84)

A ideia é trazer para as mãos o mesmo procedimento antes realizado com os pés. O pedido que se realize “movimentos exatamente iguais” nos parece prematuro. Ainda que isso seja apenas uma indicação, será certamente alvo de uma preocupação adicional para a(o) aluna(o).

Exercício de realização rápida: nesse exercício, a indicação vocal “vá” indica a mudança de mão, ou seja, ao ouvirem o “vá”, as crianças que iniciaram batendo a mão direita na esquerda passam a bater a esquerda na direita. [...] (p. 85)

A orientação de que se inverta a mão que bate demonstra apenas uma preocupação com a coordenação motora. Faremos no próximo capítulo uma observação detalhada da confusão aqui envolvida entre um trabalho de ritmo e um trabalho de coordenação motora.

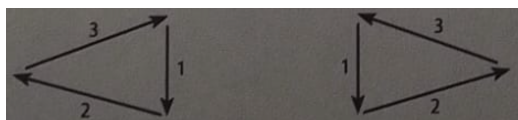
Exercícios de avaliação do tempo: em marcha, as crianças devem dar um passo à frente ao ouvirem “vá” e, em seguida, permanecer parada(s) durante um compasso (dois tempos) e continuar a andar no compasso seguinte. (p. 85)

A orientação de permanecer parada(o) demonstra uma postura que consideramos equivocada por trazer a imobilidade para dentro do ensino-aprendizagem de ritmos pulsantes. Essa crítica será cuidadosamente feita no capítulo seguinte a propósito da interiorização da pulsação.

Compasso ternário: peça às crianças para que marchem ao som de um trecho musical com compasso ternário, contando “1, 2, 3”, pisando forte no 1º tempo e revezando o 1º tempo (forte) com os pés. (p. 86)

Na marcação de um compasso de três tempos, a alternância entre pé direito e pé esquerdo ocorre naturalmente (por sermos bípedes). A decisão de acentuar o pé que pisa sobre o primeiro tempo já foi criticada aqui. Um deslocamento em ciclos, como o passo de uma valsa, tornaria desnecessário esse procedimento. Importante ressaltar que a contagem proposta não é uma notação oral. Como dissemos, uma notação oral dá nome aos momentos do movimento. A contagem proposta dessa forma funciona como um “pacote” – não necessariamente quem conta está relacionando cada um dos números a cada um dos momentos contados.

Em seguida, os alunos devem bater o compasso, ora batendo o 1º tempo com a mão esquerda, ora com a direita (veja a Figura 2.18).



Oriente as crianças a marcarem o compasso ternário com os pés e as mãos. Ao escutarem o trecho ternário, elas devem andar e bater palmas, com revezamento de mãos e pé inicial. (p. 86)

A utilização de um modelo de regência é muito bem-vinda, pois a presença de um movimento cíclico é fundamental para a compreensão da métrica. No entanto, a utilização desse movimento junto com o andar não seria necessária se o movimento de andar já fosse cíclico.

Bohumil Med (1939-)

Segundo Bohumil Med (1980): “O uso do metrônomo é indispensável para desenvolver a regularidade dos valores, sendo desaconselhável a marcação dos tempos com os pés”. (p. 11)

O metrônomo foi criado como um instrumento de referência para o andamento – assim como o diapasão foi criado como uma referência para a afinação. A regularidade não virá de um simples contato com ele – mesmo que esse contato seja prolongado. Para que tenha algum tipo de impacto, esse contato deve envolver algum tipo de movimento que conecte o fluxo proposto pelo metrônomo com o fluxo vivido pela pessoa. Infelizmente o conselho de que não se marque o tempo com os pés vai numa direção contrária a essa: “A contagem falada, indispensável durante a aprendizagem, transforma-se gradativamente em contagem mental, aplicada numa execução profissional”. (p. 12)

Sem um movimento corporal, a contagem se torna a única referência para orientar quem está aprendendo. Há aqui no mínimo duas questões de difícil resposta: quando a contagem for mental, a força desta contagem mental será suficiente para guiar quem a realiza? e como ela vai se tornar gradativamente mental?

Contar, SEMPRE em voz alta, as metades de tempo, como se demonstra a seguir: um-e, dois-e, três-e, qua-tro, cin-co, seis-e, se-te, oi-to, no-ve, dez-e, on-ze, do-ze, etc. (p. 27)

É interessante que o “sempre” seja enfatizado. Lembrando que segundo uma instrução anterior, a contagem em algum momento deverá ser mental.

Outro ponto desta citação é o seguinte: assim como a regularidade de uma contagem dos tempos deve vir de uma noção de regularidade construída num momento anterior à contagem (segundo o que acreditamos, ela vem de um movimento regular), a divisão do tempo em duas partes também deve vir de uma experiência anterior de movimento.

Contar SEMPRE em voz alta a pulsação dos quartos de tempo que deve ser feita com a sílaba “tá”, quando houver no tempo um ou mais representantes desse valor, sempre acentuando o primeiro “tá”. (p. 45)

Contar SEMPRE em voz alta a pulsação dos oitavos de tempo que deve ser feita com a sílaba “dá”, quando houver no tempo um ou mais representantes desse valor, sempre acentuando o primeiro e o quinto “dá”.

Contar SEMPRE em voz alta a pulsação dos terços de tempo que deve ser feita com a sílaba “tá”, quando houver no tempo um ou mais representantes desse valor, sempre acentuando o primeiro “tá”. (p. 63)

Contar SEMPRE em voz alta a pulsação dos sextos de tempo que deve ser feita com as sílabas “tá-cá”, quando houver no tempo um ou mais representantes desse valor, sempre acentuando o primeiro “tá”. (p. 64)

Considerando que em algum momento a contagem deverá ser mental, a importância dada a ela chama a atenção. Até porque além do detalhamento das

sílabas a serem ditas, há uma instrução de que algumas devem ser acentuadas. Esse último expediente visa claramente resolver o problema do “pacote” apontado a propósito das instruções de Sá Pereira. A questão é que não só a contagem deverá ser mental. Também a acentuação deverá ser mental. Fora o problema já apontado com a acentuação, pela nossa experiência, sem no mínimo um micro movimento corporal – que é o que normalmente faremos todas(os) – essa tarefa de contar e acentuar mentalmente sem se mover pode ser bastante complexa para quem está tentando aprender. Além disso, é uma tarefa impossível de ser avaliada – às vezes pela(o) própria(o) aluna(o).

Um último comentário diz respeito ao fato de uma mesma sílaba, no caso “tá”, ser usada tanto para os quartos de tempo quanto para os terços de tempo. É difícil dizer como essa diferença (fundamental para o aprendizado de ritmos pulsantes) será feita pela(o) aluna(o) se não há movimento e são iguais os nomes de momentos diferentes.

Carl Orff (1895-1982) e Gunild Keetman (1904-1990)

Segundo Carl Orff e Gunild Keetman (1958)

RITMOS PARA IMITAÇÃO – Os exercícios puramente rítmicos de palmas imitativas devem ser iniciados simultaneamente com os exercícios de fala. A diferença entre bater palmas com a mão oca e com a mão plana (produzindo um som escuro e brilhante, respectivamente) proporcionará uma variedade de tons. Durante este tipo de exercício, todo o corpo deve estar relaxado, seja em pé ou sentado. (pág. 141)

A obtenção de um som “escuro” e um som “brilhante” nas palmas vai depender de uma capacidade técnica. Essa nos parece uma preocupação prematura para quem está iniciando um trabalho de ritmo. Da mesma forma, o relaxamento corporal é algo a ser conquistado e, para qualquer atividade humana, depende de familiaridade (que só se obtém depois de muito contato). Chama a atenção a instrução que iguala “em pé” e “sentado”. Essa igualdade só é real, caso a(o) aluna(o) não se movimente.

RITMOS PARA ACOMPANHAMENTOS DE OSTINATO – Isso começa com palmas. Depois vem uma combinação de batidas de pé e palmas (melhor executadas em pé); depois vêm exercícios incluindo tapas nos joelhos (com as duas mãos nos joelhos ou coxas, executados sentado); como um último efeito possível, estalos de dedos são adicionados. (p. 142)

Não há no exercício um aumento da complexidade rítmica. Há apenas um aumento na complexidade da coordenação motora. Como será visto na próxima seção, esses trabalhos não se equivalem.

EXERCÍCIOS PARA TAPAS NO JOELHO – Este exercício deve sempre ser incluído em todas as instruções rítmicas. Ambas as mãos são usadas nos joelhos ou em uma mesa ou escrivaninha. A linha superior da notação denota o joelho direito, a inferior, o esquerdo. As notas com suas caudas viradas para cima são para a mão direita, aquelas com as caudas para baixo são para a mão esquerda. Todos esses exercícios também podem ser praticados com baquetas em todos os tipos de tambor. (p. 142)

Novamente, sem a presença da pulsação num movimento daquela(e) que realiza o exercício, há aqui apenas um exercício para o desenvolvimento da coordenação motora.

Segundo Melita Bona (2012)

Movimento: Nesse campo, são explorados os movimentos corporais, as formas de deslocamento com suas variantes e os diferentes passos, embasados nas brincadeiras de roda e danças folclóricas de diferentes países. [...] Ao propor o movimento corporal como base do entendimento da música, Orff segue o caminho apresentado por Jaques-Dalcroze e von Laban. (p. 141)

Esse é possivelmente um desenvolvimento a partir da proposta original de Carl Orff e Gunild Keetman, já que nos escritos dele e dela não encontramos a instrução de se deslocar. Ou talvez, ele e ela acrescentaram em suas práticas esse deslocamento. Não nos foi possível saber como se dá essa exploração dos movimentos corporais.

A prática de movimentos, as atividades rítmicas e o aprendizado da melodia ocorrem de forma simultânea: o movimento ou gesto pode ser traduzido em ritmo ou som; de modo inverso, um som ou ritmo pode gerar um gesto, movimento ou dança. (p. 141)

Essa talvez seja a forma de se explorar os movimentos corporais. A questão é que essa tradução não é de fato uma tradução, ela é necessariamente uma interpretação – ela é inteiramente individual e subjetiva. Alguém que não entende o que musicalmente está acontecendo, expressará essa incompreensão em seu movimento.

Em sua obra *Elementaria: Erster Umgang mit dem Orff-Schulwerk*, Keetman (1981) explicita a utilização dos instrumentos de plaquetas. Segundo a autora, ao iniciar-se a prática com tais instrumentos, também é necessário observar os princípios básicos da postura adequada. Pode-se tocar sentado ou em pé.

- Sentado: o instrumento deverá ficar um pouco acima dos joelhos do executante. Os pés devem estar bem apoiados.
- Em pé: posiciona-se o instrumento aproximadamente na metade da altura do corpo de quem o toca.
- A postura corporal deverá ser solta, com os cotovelos afastados do corpo. (p. 147)

Fala-se em postura adequada, postura solta e pés bem apoiados, mas nenhuma menção é feita a um movimento derivado que revele a pulsação – e muito menos a um movimento organizador como, por exemplo, o deslocamento do eixo.

Segundo Cassiano Santos; Maria do Carmo Kobayashi; e Maristela Mosca (2022)

O material poético e linguístico da infância nos oferece as mais distintas células rítmicas [...] Dessa forma, a criança passa por um processo natural de desenvolvimento da percepção e senso rítmico, criando acompanhamentos, ostinatos, arranjos e sobreposições por meio da brincadeira, dramatização, movimentação, fala e voz (KEETMAN, 1974). Já a corporificação dos elementos rítmicos pode se dar por meio daquilo que conhecemos como “gestos sonoros” ou percussão corporal, descritos desde as primeiras práticas elementares na *Güntherschule*: “Começamos com palmas, estalando e batendo os pés em formas e combinações que variavam de simples a difíceis, e que podiam ser integradas de muitas maneiras diferentes em atividades com movimento” (ORFF, 1970, p. 17 *apud* GOODKIN, 2013, p. 70, tradução nossa). (p. 14)

Três observações: o desenvolvimento rítmico, qualquer que ele seja, não é natural, ele é cultural; a expressão “corporificação dos elementos rítmicos” demonstra uma concepção diferente da nossa, pois segundo o que observamos não há ritmo a ser corporificado, ele é corporificado por natureza; os “gestos sonoros” igualados à percussão corporal revela mais uma vez que o trabalho é centrado na coordenação motora e não no ritmo.

Claire Noisette

A proposta de Claire Noisette (1997) une, desde o primeiro momento, os processos de ensino-aprendizagem de música e dança. Dentro dela há uma série de exercícios denominada “*Rythme/cycles*” que está baseada no trabalho elaborado por Patrice Mizrahi a partir de sua experiência com a percussão africana. Reproduzimos quase na íntegra e analisamos detalhadamente esta série em nossa dissertação de mestrado e a reproduzimos aqui revisada.

A pulsação (...), deve ser sentida interiormente, (...) ao se deslocar o peso do corpo de um pé ao outro a fim de ser completamente assegurada. (p. 18)

Noisette justifica da seguinte forma a presença da referida série de exercícios em seu curso:

O princípio de base do deslocamento do corpo, dando passos para frente e para trás onde o número varia em função do ciclo desejado, foi introduzido para responder a preocupações de colocação, de interiorização e orientação no espaço do nosso curso. É um princípio de base a partir do qual todo ritmo adquire sentido, mas sobretudo a inscrição do ritmo num processo mais amplo, ligado ao deslocamento, à orientação no espaço, à respiração. Mais que a respiração simples, este trabalho faz intervir a sensação cíclica fisiológica, individual e coletiva. É uma fonte de descobertas para as crianças assim como para os adultos, graças à adaptação de seu próprio ritmo a um ritmo coletivo, à comunicação, à escuta, e à construção de uma realização coletiva muito simples no início, mas que permite todas as explorações. (p. 86)

Dois dos princípios que nos ligam ao trabalho de Noisette se encontram:

1) na percepção de que a movimentação corporal é um “princípio de base a partir do qual todo ritmo adquire sentido”; 2) na importância dada a este tipo de trabalho por ser ele “uma fonte de descobertas (...), graças à adaptação de seu próprio ritmo a um ritmo coletivo, à comunicação, à escuta”. Segue então a série de exercícios *Rythme/cycles* e nossos comentários a propósito de cada etapa:

Nós começamos em círculo, em pé - sem tensão.

O professor estala discretamente os dedos numa pulsação regular, não muito rápida (som preciso e claro, mas sem movimento dos braços). Esta pulsação é interiorizada, após duas palavras sucintas apresentando a pulsação como sendo os ‘batimentos de coração da música’. Ela ressoa como um ‘enorme instrumento dentro de nós’. Em seguida esta ressonância se faz progressivamente mais forte. O peso do corpo passa então de um pé a outro, num movimento regular, materializada oralmente por um *tic-tac* dito pelo professor, que sublinha o som do estalar e a imagem do movimento. Pouco importa se todas as crianças estão sobre o mesmo pé ou não ; o que importa é o conjunto e a precisão do movimento. (p. 86)

As duas coisas podem caminhar juntas. A precisão do movimento será ainda maior caso o grupo inteiro pise com o mesmo pé ao mesmo tempo e assim balance para o mesmo lado. Dois outros ganhos podem ser assinalados: ao nomear a diferença entre pisar com o pé direito ou com o pé esquerdo, estamos criando referências para que se inicie um processo de notação corporal; e, ao estabelecer códigos comuns, estamos encaminhando, desde o início, o fazer coletivo.

Uma das duas pulsações vai ficar mais pesada; mais peso sobre um pé significa mais importância dada a este passo, que passa então progressivamente à frente, o movimento passando a ser para frente e para trás e não mais lateral. (p. 86)

A manutenção da regularidade num movimento lateral apresenta pelo menos uma dificuldade central: ela só é possível caso o executante tenha muita clareza desta regularidade e realize este movimento com as pernas esticadas ou caso ele dobre o joelho da perna que toca o chão. Nossa articulação coxo-femural tem grande liberdade nos movimentos de perna para frente e para trás, em compensação, é bastante limitada quando estes movimentos são realizados lateralmente. O movimento lateral possui, à primeira vista, maior simplicidade, o que representa uma vantagem quando falamos de imitação, mas sua complexidade para se alcançar o objetivo proposto – manter uma regularidade – rapidamente se evidencia e, normalmente, é um elemento complicador. Trabalhamos, n’*O Passo*, desde o início, com o deslocamento para frente e para trás.

Este passo para frente é agora nomeado 1; o para trás, 2. (p. 86)

Também consideramos simples e fundamental esta nomeação. Ela, ao nosso ver, pode ser preparada pelo momento em que a(o) aluna(o) estabelece, em seu próprio corpo em movimento, a diferença entre pé direito e pé esquerdo.

Para insistir na importância do passo 1, batemos palma neste passo. (p. 87)

Caso as(os) destros(os) estejam dando o passo 1 com o pé direito e as(os) canhotos(os) com o pé esquerdo, esta importância se impõe naturalmente e não se faz necessário sublinhá-la. A própria autora assinala que este procedimento traz, mais à frente, um complicador quando outro passo precisar ser marcado: “A dificuldade é perder o hábito de bater palmas sobre o primeiro passo ao qual havíamos dado maior importância.” (p. 88)

O conjunto é muitas vezes frágil neste momento pois a concentração é intensa, e a passagem do movimento lateral ao movimento para frente e para trás muito delicada. (p. 87)

Como assinalamos, esta passagem nos parece dispensável caso o movimento inicial já seja “para frente e para trás”.

Na realização deste movimento, é preciso desde as primeiras vezes ser muito prudente e preciso. Prudente em relação à colocação da criança: não deixar que se instale nenhum gesto supérfluo, e integrar o movimento como um deslocamento do bloco quadris/ombros sobre um pé e outro, sem nenhuma crispação. (p. 87)

Não há gesto supérfluo para quem tenta entender um movimento. Ainda que compreendamos a preocupação de que os movimentos sejam econômicos para que a(o) própria(o) aluna(o) possa realizá-los, há a constatação de que qualquer movimento, por menor que seja, por mais despropositado que possa parecer, altera e define nossa realização musical. Assim, aquela(e) que o realiza, o faz não por escolha, mas por necessidade. Num outro momento, poderemos ajudar a(o) aluna(o) a melhorá-lo abandonando os movimentos parasitas.

Para ajudar às crianças com dificuldades neste momento, é preciso tranquilizá-las aproximando-as para realizar o movimento com elas, guiá-las com nossos corpos, e/ou colocando uma mão de cada lado do plexus (uma na frente, uma atrás) para imprimir nele a pressão da pulsação. Esta pressão se transforma em seguida em um ligeiro movimento da direita para a esquerda, que vai ficando mais e mais amplo para fazer com que a criança sinta pouco a pouco o deslocamento do peso de seu corpo sobre um pé e sobre o outro. (p. 87)

Este procedimento nos tem sido precioso quando a referência auditiva e a visual não se mostram suficientes.

A criança deve em seguida reencontrar este movimento naturalmente. A solução de uma dificuldade passa às vezes por deixar simplesmente que se dê o movimento natural. (p. 87)

A questão que o termo “natural” apresenta é complexa e não nos interessa aqui desvendá-la por inteiro. Podemos dizer que o andar é, sem dúvida, um movimento natural, visto que qualquer ser humano anda, normalmente à frente, alternando os pés, etc., mas aqui estamos falando de um andar específico, apreendido, que não pode ser definido como “natural” – e para o qual se busca um controle.

Este ponto de partida permitirá que em seguida se passe a um ciclo de quatro tempos, e ainda mais no caso de um trabalho com crianças mais velhas ou com adultos. Todas as possibilidades de ritmos binários ou ternários são agora oferecidas. (p. 87)

Os ciclos de quatro tempos são introduzidos por Noisette na parte que ela denomina “Rythme/cycles 5”. Esta fórmula de compasso só é apresentada, nesta série de exercícios, depois de um trabalho que envolve a escrita tradicional e a prática em instrumentos de percussão sobre as noções apresentadas anteriormente.

Estando bem integrado o deslocamento do peso do corpo sobre um pé e sobre o outro, o complicamos com um trabalho de orientação no espaço [articulado] com uma realização cíclica sobre quatro passos sucessivos: (p. 89)

É fato que o deslocamento em quatro passos possui uma complexidade maior, no que diz respeito à orientação espacial, do que aquela vivenciada anteriormente, mas ele pode ser simplificado caso seja apresentado como um simples andar para frente alternado com um andar para trás. A questão da orientação espacial efetivamente se imporá na medida em que passarmos a nomear os momentos do deslocamento.

o 1 na frente, o 2 no meio, o 3 atrás, o 4 volta ao mesmo lugar que o 2, etc. (p. 89)

Uma primeira questão diz respeito ao que tratamos na citação anterior quando falamos de aproximar o deslocamento em quatro passos de um andar que alterna movimentos para frente e para trás. O mesmo posicionamento do passo 2 e do passo 4 dificultam esta aproximação. Uma segunda questão nos alerta para o fato de que num primeiro momento este mesmo posicionamento não oferece maiores complicações, mas quando for preciso maior agilidade na identificação destes tempos, a falta desta diferença será sentida. Uma última questão pode ser colocada com respeito à forma pela qual os tempos 1 e 3 são, normalmente, nesta situação excessivamente acentuados. Em alguns casos, quando o ritmo propuser uma acentuação nos tempos 2 e 4, serão os passos correspondentes aos tempos 1 e 3 que serão posicionados no mesmo lugar, enquanto os outros dois passarão a se movimentar para frente e para trás. Isto cria uma problemática interdependência entre o ritmo e a forma do

deslocamento, pois numa situação de improviso as referências para esta realização se mostrarão extremamente frágeis.

A atenção deve estar voltada para a colocação dos pés, preservada para uma maior certeza quanto à precisão do deslocamento, e sobre o peso do corpo repousando realmente sobre apenas um pé a cada pulsação. (p. 89)

O deslocamento do eixo é sem dúvida um procedimento central para a aquisição das habilidades e compreensões pretendidas.

O passo 1 pode então ser acompanhado de uma batida de palmas, e o passo 3 de um estalar de dedos. (p. 89)

Procedimento desnecessário a esta altura do aprendizado.

No interior deste ciclo, todas as possibilidades de variações de ritmos são oferecidas. E é possível continuar a progressão de ciclos com crianças maiores (dançarinos, por exemplo) ou adultos.

As improvisações rítmicas sobre quatro tempos são interessantes de serem colocadas em prática. Elas permitem que se aprenda a construir se adaptando aos outros. (p. 89)

Não é por acaso que esta fórmula de compasso facilita a prática do improviso. A presença da quadratura em nossa cultura merece um estudo específico, mas não é difícil constatar sua força como uma “ferramenta cultural”. Sua presença molda nossa escuta, o que reforça duas importantes características destas ferramentas : uma de facilitar nosso acesso às diversas realizações e criar uma familiaridade que possibilita a prática do improviso; outra de dificultar nosso acesso a diferentes formas.

Noisette tem uma proposta de notação oral, assim apresentada por ela:

Nós podemos falar este ritmo

TA TOUM TA TOUM, TA TI TOUM TA TI TOUM

alto e todos juntos ou cada um internamente para melhor integrá-lo. Estas *palavras de ritmo* foram elaboradas no decorrer de anos de prática de onomatopéias como grupos de crianças. Em geral, em compassos binários, as semínimas são nomeadas TA ou TOUM dependendo de seus lugares no compasso (a prática me levou a estabelecer esta distinção, o TA sendo percebido como correspondente a uma partida, e a ressonância do TOUM sendo conclusiva). (p. 79)

Não nos foi possível conhecer as propostas de Noisette para as outras divisões da pulsação, mas há, na acima exposta, um ponto que nos parece problemático. “TA” ou “TOUM” (pronuncia-se “TUM”, ou de forma semelhante) não deveriam ser localizados em função de sua posição no compasso. Desta maneira cria-se uma confusão entre nomear os momentos da música e nomear os timbres dos quais ela se compõe. Há algumas formas de notação oral onde prioriza-se a nomeação dos timbres a serem produzidos e depende-se

inteiramente de uma execução perfeita para a definição do ritmo. Nelas não há qualquer informação nos nomes que nos indique em que posição eles devem ser pronunciados, nem com relação aos tempos, nem com relação aos compassos

É muito mais um procedimento do que uma notação oral, mas que tem implicações fundamentais para um processo de educação musical, tanto para aquele realizado em escolas de samba quanto para qualquer um que se possa ser tentado. Imitar o som que se quer produzir é fundamental para um(a) ritmista de uma bateria de escola de samba, no entanto, qualquer instrumentista que não consiga imitar as diferenças de timbre e altura dos sons que deve realizar em seu instrumento, apresenta, normalmente, uma série de deficiências com relação a qualidade de sua execução.

Voltando então à proposta de Noisette, nos parece que sua deficiência é tentar, ao mesmo tempo, nomear os momentos da música (como o fazem *O Passo*, *Gazzi de Sá* e outras(os)) e os timbres da música (como o fazem os *iorubás*, as escolas de samba, as nações de *maracatu* e o próprio *O Passo* em momentos específicos).

Noisette associa o “TA” a “uma partida” e o “TOUM” a um momento “conclusivo”.

Assim, teríamos para o Samba:

|| TA TOUM TA TOUM ||

E para um Funk:

|| TOUM TA TOUM TA ||

Fazendo isso, seguindo sua orientação de dar atenção aos timbres, estaríamos abandonando sua outra indicação de associar os nomes dos eventos às suas posições no compasso.

Edgar Willems (1890-1978)

Segundo Edgar Willems (1968)

RITMO E MÉTRICA

4 (3) a 5 anos – Pausinhos: bater pancadas, dizendo vocábulos ou Algarismos. Bater o ritmo de canções. Reproduzir e inventar ritmos. Jogos de batimentos, com vocábulos; o mesmo com intensidades diferentes. Marchas, saltos, etc. (p. 8)

A indicação de que a partir dos 4 anos se bata dizendo vocábulos ou Algarismos, se reproduza e invente ritmos, com intensidades diferentes, marchas e saltos, talvez queira apenas dizer “coloque as crianças em contato”. Se isso quer dizer “trabalhe isso com as crianças”, não nos parece ter base na realidade.

5 a 6 anos – Idem, com mais consciência. Batimentos com diferença de intensidade e duração. Início dos compassos (marchar batendo o compasso). Numa canção, bater 1.º o ritmo, 2.º o tempo, 3.º o primeiro tempo do compasso, 4.º a subdivisão. (p. 8)

Diremos o mesmo dito acima para indicações de que, a partir dos 5 anos de idade, a criança ouvindo uma canção (não é possível saber se ela deve também estar cantando) deve marchar (andar?) batendo o ritmo, depois o tempo, depois o primeiro tempo do compasso e depois a subdivisão.

6 a 7 anos – Educação rítmica mais aprofundada. Reproduzir e inventar ritmos. Compassos de 2, 3 e 4 tempos; dirigir canções. Marcar diferentes compassos contando em voz alta; o professor segue ao piano. Poliritmia com instrumentos de percussão. Marchar, batendo o compasso mais conscientemente. Movimentos da vida e da natureza. (p. 8)

Idem para as indicações acima. Duas questões relacionadas: o que se quer dizer com “mais conscientemente”? E se isso quer de fato dizer “com mais consciência”, como se avalia se uma mesma atividade agora está sendo feita “mais conscientemente”?

Pela duração e intensidade do som alcança-se o domínio rítmico (p.11)

Discordamos veementemente. Mencionamos acima a inutilidade da duração para o ensino-aprendizagem de ritmos pulsantes.

Os *exercícios rítmicos* propostos têm um fim exclusivamente musical. Não se destinam ao desenvolvimento corporal, nem à dança, nem a representações espectaculares. Servem para despertar e desenvolver o sentido rítmico – que é ao mesmo tempo instinto – e consciência – de maneira a enriquecer a imaginação motriz, dinâmica, chave da vida rítmica interior. (p. 12)

Como enriquecer a imaginação motriz sem um desenvolvimento corporal?

Falsas concepções teóricas, metafísicas ou filosóficas propagadas pelos livros, assim como a confusão estabelecida muitas vezes entre ritmo e compasso, são a causa frequente de falhas na prática rítmica. É pois de todo o interesse que o educador tenha feito, ele próprio, a experiência da verdadeira vida rítmica, a fim de poder incuti-la nos seus alunos e libertá-los da cerebralidade. (p. 12)

Seria interessante saber a quem exatamente Willems está se contrapondo quando fala de “falsas concepções teóricas, metafísicas ou filosóficas”. Não é possível saber o que ele entende por “verdadeira vida rítmica”, mas é interessante que ele frise que (qualquer que ela seja) a(o) educador(a) deve experienciá-la antes de aproximar dela suas(eus) alunas(os).

Segundo as nossas concepções psicológicas da música, a melodia tem a primazia (uma vez que é o som a característica essencial da música). O ritmo tem, no entanto, a prioridade, porque é o elemento mais corporal. (p. 12)

Isso quer dizer que o ritmo vem primeiro, mas a melodia é mais importante? Difícil dizer. De qualquer forma, dentro do trabalho com ritmos pulsantes, não há melodia sem ritmo. E caso esse ritmo não esteja correto a própria melodia pode não ser reconhecida.

O ritmo desempenhará portanto um papel importante na educação musical, onde deve ser considerado como movimento ordenado. Como tal, é também um elemento pré-musical como o som (e o ruído). (p. 12)

O movimento ordenado aqui mencionado se trata de um movimento organizador? Difícil dizer. A partir da resistência demonstrada por Willems ao desenvolvimento corporal, possivelmente, não.

Para desenvolver o sentido do tempo, do compasso, da subdivisão dos tempos, assim como o dos vários ritmos (das canções ou outros), recorreremos ao movimento corporal no qual a acção das mãos deverá predominar sobre a dos pés. (p. 12)

Essa observação aproxima Willems de Orff e Keetman. A ação das mãos, não envolvendo deslocamento do eixo, vai levar a(o) aluna(o) a se concentrar no desenvolvimento da coordenação motora e não do ritmo.

Empregaremos também a marcha, mas sobretudo como expressão dos diferentes andamentos encarados – como se deve – como valores qualitativos, expressivos, e não somente como valores quantitativos (andamento metronômico). (p. 12)

A marcha aqui mencionada é o andar ou é a marcha (com suas características militares)? Difícil dizer. De qualquer forma, é igualmente enigmática a instrução de que a marcha seja empregada como expressão dos andamentos. O que ele quer dizer com “valores qualitativos” e “valores quantitativos”? Willems aproxima “qualitativo” de “expressivo”. Mas como desenvolver a expressão de um movimento sem se desenvolver corporalmente? Há o sério risco de cairmos numa explicação tautológica: a expressividade de um movimento é alcançada através de um movimento expressivo.

O *bater dos compassos* correntes ajudará a tomar consciência do ritmo canalizado na métrica. O cálculo métrico ajudará, por sua vez, a medir o tempo que passa. (p. 12)

Parece-nos que Willems vive um conflito entre “expressão” e “cálculo”. O primeiro pode ser individual e subjetivo. O segundo depende de uma comparação com um referencial que nos é externo.

Segundo a educadora Enny Parejo (2012):

A iniciação musical Willems é iniciada com ritmo e som, segundo ele, elementos pré-musicais que devem ser trabalhados desde tenra idade, através de material auditivo especial e dos movimentos corporais naturais. Sobre esses

elementos básicos se erguerá o edifício da consciência musical. Sobre os movimentos naturais, trata-se basicamente de formas de locomoção – marchar, correr, saltar, balançar, saltitar, girar – que as crianças executam a princípio como querem, mas, logo em seguida, sob o pulso tocado pelo professor em uma pandereta ou sob música especialmente composta para essa finalidade. O trabalho corporal se distancia bastante do conceito atual de expressão corporal e pesquisa do movimento, já que a criatividade não é incentivada. (p. 106)

Há uma passagem importante de ser feita (e muitas vezes difícil de ser feita) entre um momento onde as crianças realizam os movimentos naturais “como querem” e um momento onde elas os realizam “sob o pulso tocado” por alguém. Não há aqui uma indicação de como isso se dá.

Novamente vemos que o que se realiza a partir do que foi dito pelas pessoas que criaram um método não é exatamente o que essas pessoas disseram – isso tem obviamente um lado bom que é o de revelar o desenvolvimento de um método. De qualquer forma, segundo Parejo a criatividade no trabalho corporal não é incentivada. No entanto Willems falava da importância da “imaginação motriz”. Eles estão em desacordo? Difícil dizer.

Movimentos corporais naturais:

- No pátio, ou na quadra, sugira que as crianças, explorem o espaço com liberdade, mas sem utilizar em absoluto o verbal, esta será uma proposta silenciosa. (p. 117)

A sugestão de que as crianças “explorem o espaço com liberdade” quer orientá-las para que se desloquem para onde quiserem ou que se desloquem como quiserem? Se a questão é “onde”, uma simples sugestão basta. Se a questão é “como”, há todo um trabalho que deve acontecer para que essa liberdade seja conquistada (ou re-conquistada, se considerarmos que antes do olhar das(os) outras(os) todas(os) nós nos movíamos livremente).

- Divida as crianças em alguns grupos – 4 ou 5. Cada grupo terá um tempo para elaborar uma maneira diferente de se locomover pelo espaço, apresentando-a em seguida a todos; acompanhe a locomoção das crianças com batimentos no tambor ou pandereta. [...]
- Crie, então, diferentes ritmos no tambor. As crianças deverão mover-se ao som dos ritmos que ouvem. Na próxima aula, as crianças estarão preparadas para fazer a mesma atividade com música. (p. 117)

A proposta de que as próprias crianças criem novas formas de se deslocar e que as compartilhem entre si pode eventualmente ajudar no desenvolvimento da liberdade de se locomover, mas não há nada que garanta ou mesmo indique que ao fazer isso elas estejam se desenvolvendo ritmicamente.

Com relação à participação da(o) professor(a), da mesma forma que um metrônomo não garante que alguém toque conectada(o) com a pulsação, a presença de uma pulsação tocada pela(o) professor(a) ou mesmo uma música

tocada não garante que os movimentos criados possuam alguma relação com a pulsação proposta.

Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950)

De todas as propostas em educação musical que pudemos conhecer, a que mais se aproxima das perguntas e respostas que nos movem é a do educador musical Émile Jacques-Dalcroze. Como muitas(os) outras(os) educadoras(es) musicais, a relação entre música e movimento corporal é a base do seu trabalho. A diferença é essa por ele apontada:

Um estudo das reações produzidas quando se toca piano em partes do corpo diferentes das mãos movimentos com os pés, oscilações do tronco e da cabeça, um balanço de todo o corpo, etc. levou-me a descobrir que sensações musicais de uma natureza rítmica pedem uma resposta muscular e nervosa de todo o organismo. (Dalcroze, 1967, p. viii)

Não somente, então, o ouvido e a voz de uma criança devem receber treinamento adequado, mas também todas as partes do corpo que contribuem para o movimento rítmico, todos os elementos musculares e nervosos que vibram, contraem, e relaxam sob a pressão de impulsos naturais. (Idem, p. 4)

Nós também trabalhamos na perspectiva de que todo o corpo deve estar envolvido no ensino-aprendizagem de ritmos pulsantes. A diferença é que Dalcroze pensa o trabalho sobre o corpo todo como um trabalho sobre todas as partes do corpo, nós pensamos o trabalho sobre o corpo todo como um trabalho sobre o deslocamento do eixo corporal – tendo em mente que quando deslocamos o eixo, não são as pernas as únicas responsáveis.

Outra diferença entre a forma como Dalcroze trabalha o movimento corporal e a forma como nós trabalhamos pode ser evidenciada a partir da colocação da musicista e educadora Regina Marcia Simão Santos (2001).

[Dalcroze] pretendeu que fossem vividos corporalmente: não somente os 'valores musicais' (valores rítmicos), mas também a altura (posição e direção dos gestos no espaço), a intensidade (dinâmica muscular), o timbre (diversidade de formas corporais), a melodia (sucessão contínua de movimentos no tempo e espaço) etc.. (p. 21)

Segundo o próprio Dalcroze (1967):

E assim eu cheguei a encarar a percepção musical que é inteiramente auditiva como incompleta, e procurar a conexão entre talento para a altura e o movimento, harmonias de tons e períodos de tempo, tempo e energia, intensidades e espaço, música e estilo, música e afinação, finalmente a arte da Música e a arte da Dança. (p. viii)

Não trabalhamos nessa perspectiva. Nosso trabalho está centrado no impacto do movimento corporal para o ensino-aprendizagem de ritmos pulsantes. Apenas (e tudo) isso.

Uma última e importante diferença pode ser compreendida a partir da citação da educadora Silvana Mariani (2012).

Jaques-Dalcroze constata que o movimento corporal tem uma dupla função: a manifestação visível de elementos musicais experimentados pelos sentidos, pensamentos e emoções, ao mesmo tempo em que é estratégia para aperfeiçoar a consciência rítmica através da expressão. (p. 32)

Acolhemos os movimentos expressivos, mas em nenhum momento apoiamos neles nosso trabalho nem dirigimos nosso trabalho na direção deles.

Voltemos às palavras de Dalcroze (1967):

Um passo regular é o repartidor natural do tempo em frações iguais, e é o modelo do que chamamos de compasso. A ênfase de um passo em dois, em três ou em quatro, respectivamente, cria acentuação métrica. E onde, no curso de uma série de passos iguais, um movimento da mão enfatiza ora um passo, ora outro, o gesto imediatamente cria acentuação rítmica. (p. 31)

Dalcroze não trabalha com deslocamentos cíclicos, então utiliza como outras(os) educadoras(es) um movimento da mão para acentuar o início do ciclo e construir a noção de compasso. O problema anteriormente levantado com relação à acentuação se apresenta novamente.

Ponha uma criança para cantar enquanto se move; se seus passos não coincidem com a pulsação em que ela está cantando, ou que outros podem estar cantando, ela não tem um senso natural de medida de tempo. Se ela não é capaz de acentuar um ou outro dos passos à vontade, ela não tem um senso natural de ritmo. (p. 32)

A palavra “natural” aqui talvez seja datada e hoje em dia o próprio Dalcroze não a utilizaria. Difícil garantir.

Nós recomendamos enfaticamente qualquer método, que busque estudar o ritmo, através de exercícios de marcha cadenciada. Esses poderiam perfeitamente ser ensinados em jardins de infância, independentemente da Música, na forma de ginástica. A criança poderia ser treinada numa série de combinações de passos, sem serem advertidas de que eles estavam baseados em valores musicais de tempo. Quando alguém viesse mais tarde a ensiná-lo o valor das notas, e a reconhecer suas formações, seria apenas preciso relembrar esta criança de seus antigos exercícios de marcha para provê-lo de um modelo métrico tão natural quanto foi fácil seguir – assim como há dançarinos para os quais as frases musicais de um ballet podem ser lembradas se eles pensam sobre os passos pelos quais eles aprenderam a representá-las. (p. 33)

Essa dissociação entre ritmo e movimento proposta por Dalcroze é difícil de entender. Por toda a sua trajetória, ela simplesmente não faz sentido. Ele parece não perceber que na ginástica, assim como no trabalho manual, o ritmo dos gestos e deslocamentos são sempre buscados e encorajados (e muitas vezes exigidos).

Uma vez que a regularidade do andar e a correta acentuação foi desenvolvida, restará apenas mostrar aos alunos as relações entre elas e a divisão do tempo musical em partes iguais, acentuadas de acordo com certas regras. A analogia rapidamente se estabelecerá. (p. 33)

Nossos 29 anos de prática pedagógica com ritmos pulsantes nos dizem que essa simplicidade anunciada por Dalcroze no aprendizado das divisões simplesmente não tem base na realidade.

Para desenvolver o sentido rítmico numa criança não é suficiente pedir que ela execute movimentos regulares e simultâneos: ela precisa se acostumar com movimentos de diversas intensidades, produzindo divisões do tempo cujas diferentes durações estão numa relação musical rítmica. (p. 40)

Essa afirmação de Dalcroze talvez nos aproxime. A hesitação diz respeito ao fato de também acreditarmos na simultaneidade entre movimentos. No nosso caso, a simultaneidade deve ser entre um movimento regular que marque a pulsação e um movimento que realize o ritmo. Será que é essa a proposta de Dalcroze ou ele caminha como tantas(os) outras(os) para o desenvolvimento da coordenação motora.

Os exercícios abaixo compõem uma lista que Dalcroze chamou de “Movimento rítmico”. Esses exercícios mostram a que ponto Dalcroze estava preocupado em esclarecer e precisar a forma como o estudo do movimento corporal impacta o desenvolvimento rítmico. Em muitos momentos os exercícios se aproximam dos exercícios propostos por técnicas corporais como a Yoga. É perfeitamente possível que alguns desses exercícios venham de fato dessas técnicas.

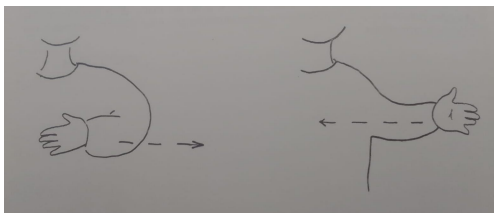
Gazzi de Sá (1901-1981)

Segundo Gazzi de Sá (1990)

O sentimento do compasso é despertado tanto pela disposição fraseológica de melodias e peças como, posteriormente, pela colocação dos graus tonais na harmonização, nos momentos téticos. (p. 19)

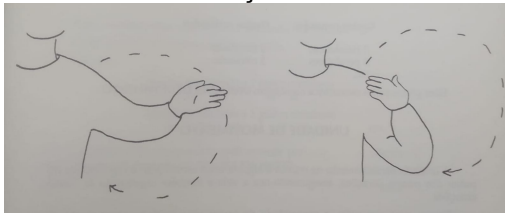
Difícil precisar o que Gazzi chama de “sentimento do compasso”. Voltaremos ao “sentir” no próximo capítulo, mas por ora digamos que que isso que ele chama de “sentimento do compasso”, nós chamamos de “movimento corporal do compasso”.

Se você observar o movimento do pêndulo de um relógio verá que ele se desloca de um lado para outro. Reproduza com seu braço este movimento, como indica a figura abaixo.



Imitando o pêndulo no seu vaivém, você realiza GESTO PENDULAR.

Descreva com o braço um círculo como indica a figura que se segue.



Desta forma você realizou GESTO CIRCULAR.

Treine estes gestos ora com um braço, ora com outro, e também com os dois ao mesmo tempo, observando sempre o movimento regular em cada gesto. (p. 20)

Gazzi, como tantas(os) outras(os), está priorizando a utilização dos membros superiores para o trabalho rítmico. Não havendo deslocamento do eixo, todas as questões já levantadas a respeito dessa falta se fazem presentes.

Divida os colegas em dois grupos. Um realiza os gestos enquanto o outro bate palmas no momento exato do início de cada unidade. Variante: Façam juntos os gestos e substituam as palmas pela pronúncia da sílaba “TÁ” no momento em que se inicia cada unidade. Repita também esses exercícios ora pensando ora dizendo “tá”. (p. 22)

A sílaba utilizada por Gazzi é uma notação oral. A proposta de ora “falar” e ora “pensar” já foi feita por outras(os) educadoras(es) e já analisada aqui. Não há como garantir que isso esteja de fato se dando (alguém estar pensando algo) e não há como ajudar alguém que diga não estar conseguindo pensar em algo.

A mudança do acento em certas palavras leva a um significado diferente, como em “baba” e “babá”. Aplicando os resultados dessas observações no caso das unidades de movimento, poderemos diferenciá-las com uma batida leve e outra pesada. A contração muscular caracteriza a batida leve e o relaxamento, a batida pesada. Se você utiliza a ponta dos dedos para a batida leve, executará com a queda da mão a batida pesada. Agora torne a realizar estes exercícios com um “tá” AGUDO para a batida leve e outro GRAVE para a batida pesada. (p. 23)

Mais uma vez a coordenação motora é utilizada para tentar esclarecer questões rítmicas.

Observe que andando, você realiza em cada passo um ritmo elementar em duas fases: 1. Contração dos músculos da perna para suspendê-la e lançá-la para frente: arsis; 2. Relaxamento muscular para o pousar do pé: tésis. Da mesma maneira, se você jogar o braço para o ar e depois o deixar cair, repetidamente, terá executado vários ritmos elementares pela contração e relaxamento muscular do braço. (p. 30)

Há aqui uma referência preciosa a respeito da complexidade do andar. Ao mesmo tempo, a proposição de que o mesmo processo possa ser vivido com os braços é um erro. Trabalhamos na perspectiva de que um movimento com os braços possa ser um ótimo movimento derivado (o próprio modelo de regência o é), mas por não envolver o deslocamento do eixo ele não tem como ter a mesma força do andar.

A DIVISÃO DA UNIDADE – Experiência: Bata com o pé unidades enquanto as mãos executam duas palmas por cada batida do pé. O gesto pendular determina uma divisão binária da unidade, isto é, divide a unidade em duas metades. A PRIMEIRA METADE, que se inicia com o gesto para dentro do corpo, coincidindo com o início da unidade, recebe, por este motivo, a sílaba “tá” que você já conhece. “TÁ” representa tanto a unidade como a primeira metade. A SEGUNDA METADE, no gesto pendular, se inicia para fora do corpo recebendo neste momento a sílaba “TI” que representa a segunda metade. (p. 68)

Como um(a) aluno(a) iniciante pode saber autonomamente que ela(e) está dividindo corretamente a pulsação em duas partes iguais? É possível bater duas palmas para cada batida de pé de diversas formas. E apenas uma delas corresponde à proposta feita por Gazzzi. Se a notação oral não for associada a uma notação corporal, bem pouca ela poderá dar.

Experiência: O pé continua batendo unidades enquanto as mãos, agora, executam três palmas para cada batida do pé. Utilizaremos o gesto circular para a divisão ternária da unidade. O PRIMEIRO TERÇO se iniciando, como na unidade, com um gesto para dentro do corpo, recebe a sílaba “tá”. O SEGUNDO TERÇO possui uma sílaba nova “TÊ”, e constitui o 2o. fragmento do gesto circular. O TERCEIRO TERÇO repete a sílaba do 2o. e completa o gesto circular. “TÊ” representa, também, o ÚLTIMO TERÇO. (p. 70)

O mesmo que foi dito com relação à divisão simples, pode ser dito com relação à divisão composta. E nesse caso a precisão da realização rítmica é ainda mais difícil de ser alcançada.

Estes exercícios devem ser realizados a) com gestos correspondentes ao sistema métrico indicado e à respectiva silabação; b) com uma das mãos batendo as unidades, enquanto a outra bate com o lápis as figuras que estão sendo lidas com o auxílio da silabação; c) a silabação feita mentalmente a as figuras batidas com o lápis ou com as palmas. (p. 75)

Não há nenhuma menção a um movimento que envolva o deslocamento do eixo.

José Eduardo Gramani (1944-1998)

A proposta do músico e educador José Eduardo Gramani é de uma riqueza única. Essa comparação pode ser feita com propostas brasileiras, mas

também com propostas de fora do Brasil. A complexidade que ela contém impressiona positivamente qualquer um que se interesse minimamente pelo ensino-aprendizagem de ritmos pulsantes.

Um detalhe importante é que essa proposta não nasceu para construir uma base rítmica. Ela depende de uma excelente base rítmica. A esse respeito, em conversa com Gramani, a educadora Ermelinda Paz (2000) faz o seguinte relato.

Solicitamos ao professor esclarecimentos referentes à ligação entre as quatro apostilas conhecidas por Rítmica, níveis 1, 2, 3 e 4, e o trabalho de sua autoria denominado Rítmica. “Penso que os dois trabalhos se complementam, porém sinto que pode haver um trabalho em um nível intermediário, um trabalho que conduza o aluno da idéia métrica da apostila, para o enfoque mais ‘musical do livro’”. (p. 147)

Segue abaixo um pequeno exemplo da complexidade proposta por Gramani (1988) em seu trabalho.



Esse é um dos primeiros exercícios (que Gramani chama de “série”) e a complexidade apenas aumenta. Gramani propõe várias formas de realizá-lo.

Marcar todas as pulsações que não tiverem acentos superiores com uma mão batendo perpendicularmente sobre a palma da outra mão (como pequenos golpes de Karatê), produzindo bem pouco som, para diferenciar bastante das que têm acento. (p. 57)

Um movimento semelhante a esse foi também proposto pelos educadores Gazzi de Sá e Maurice Martenot (que veremos a seguir) e se aproxima bastante do modelo de regência utilizado no Konakol (abordado a propósito das notações).

O interessante é que mesmo propondo várias formas de realizar esse exercício, tais como:

- cantando e batendo palmas (inverter)
- batendo palmas e pés (inverter)
- com instrumentos de percussão
- ao piano, etc. (p. 16)

Cante a série, bata a sequência de valores iguais com uma das mãos. Com a outra mão marque todas as longas da série com acentos no ar.

Não deixe sua voz comandar o gesto de regência. É o gesto que deve comandar a voz. (p. 17)

Gramani responde dessa forma à pergunta: Como encontrar o valor da colcheia pontuada?

Utilize-se da série. Os valores do primeiro compasso, somados, correspondem a uma colcheia pontuada; logo, a 2ª colcheia pontuada será o início do 2º compasso da série. Isto lhe dará a medida da colcheia pontuada. Utilize-se deste estratagema somente para saber como é a colcheia pontuada – procure não ficar conferindo onde é que “cai junto”. Sinta a regularidade da sequência e a série como um todo, e então dará certo. (p. 17)

Ao final, depois de utilizados vários “estratagemas”, para ele a solução passa por “sentir” a regularidade. “Sentir”, que aliás, é sugerido muitas vezes por Gramani:

Você deve **sentir** que a cada repetição da estrutura, a idéia musical da mesma não se modifica. [...] Para certificar-se de estar realmente **sentindo** a idéia musical da estrutura, é interessante contar em voz alta os apoios que a subdividem (p. 65)

Tente **sentir** a estrutura quinária apesar da insistente regularidade das semínimas pontuadas ou das semínimas. (p. 77)

Sinta a estrutura de 7 colcheias como um todo. (p. 81)

É importante que nos compassos onde aparecem pausas na voz você continue a **sentir interiormente** o compasso 2/4, principalmente o seu tempo forte. (p. 141)

Tente **sentir** os dois compassos, ternário e quaternário, como duas idéias independentes, cada um com sua personalidade. (p. 171)

Distribua as 5 semicolcheias dentro de cada semínima pontuada, **sentindo** o “tamanho” da semínima pontuada. (p. 173)

Neste exercício os ritmos aparecem alternadamente em ideia ternária e quaternária. Ao realizá-lo, o objetivo principal será **sentir** claramente a diferença de caráter entre as duas subdivisões. Tente **sentir** que a acentuação que você coloca sobre uma síncopa em relação ao 2º tempo do compasso, por exemplo, tem caráter totalmente diferente da acentuação que recai sobre o 2º tempo da subdivisão quaternária. Em outras palavras, quando você estiver cantando subdivisão quaternária, tem que estar **sentindo** a ideia quaternária. (p. 195)

Há uma extensa seção no próximo capítulo dedicada exclusivamente à utilização da palavra “sentir” com fins pedagógicos. Por ora, e especificamente refletindo sobre o trabalho de Gramani, digamos que todo o trabalho de coordenação motora, que volta e meia aparece como instrução em uma ou outra metodologia, não se compara ao que ele chama de “sentir”. Veremos que em muitos casos, “sentir” está diretamente associado a “movimento corporal com

deslocamento do eixo”. Não é à toa que Gramani afirma que é imprescindível “que se sinta o “balanço” do ostinato” (p. 123)

Maurice Martenot (1898-1980)

Segundo Maurice Martenot (1970)

Adotamos a voz falada em vez da percussão porque há um interesse em educar os músculos do aparelho verbal usado no canto, em vez dos músculos do braço, dedos ou mão. (p. 30)

Vemos, com certa tristeza, mais um educador que almejando trabalhar ritmos pulsantes acaba por priorizar o trabalho de coordenação motora.

No entanto, Martenot, diferente de outras(os), propõe algo que em nosso trabalho é central: que a pessoa que realiza um ritmo, seja capaz de simultaneamente marcar a pulsação.

Independência entre a pulsação e a fórmula rítmica
[...] É apropriado treinar um grupo muscular para repetir regularmente o mesmo movimento que se tornará a “pulsação” e, depois que isso for adquirido, expressar a fórmula rítmica por meio de outro grupo muscular. (p. 30)

Martenot condiciona inclusive a precisão rítmica a uma precisão da pulsação.

Quanto mais preciso for o ponto de referência, isto é, sentido como um instante infinitesimal de espessura do presente, extremamente breve e intenso, mais as durações da fórmula serão harmoniosamente proporcionadas. (p. 31)

Contudo, como já adiantado, a solução de Martenot passa por bater palmas.

Depois de muitas experiências, adotamos a execução da pulsação por meio de um leve e vivo golpe de uma mão na concha da outra e a expressão da fórmula pela voz falada. É de suma importância permitir que os alunos adquiram essa maestria sempre com esses mesmos grupos musculares. (p. 31)

Martenot desaconselha fortemente outros tipos de movimento. Ele chega a dizer que a tentativa de despertar o ritmo através de movimentos corporais como, por exemplo, o andar, é lamentável.

Estando o ritmo, como acabamos de ver, intimamente ligado à liberdade de expressão corporal, muitos professores imaginam que conseguirão despertar o sentido do ritmo, buscando sua expressão nas mais diversas formas: ora com o andar, ora com gestos dos braços, da mão ou dos dedos, ora com instrumentos de percussão. Agora, nada é mais lamentável. (p. 31)

Segundo ele, isso pode até ser tentado mais tarde, com um “sentido rítmico bem estabelecido”.

É essencial no início usar sempre os mesmos grupos musculares, até que o domínio perfeito seja alcançado. Mais tarde, partindo de uma sensação perfeitamente concreta, com um sentido rítmico bem estabelecido, poderemos variar o modo de expressão sem qualquer inconveniente, mas o essencial já terá sido adquirido previamente. (p. 31)

Segundo as educadoras Vania Fialho e Juciane Araldi (2012)

De acordo com Martenot (1979 (1957), a precisão das atividades rítmicas está relacionada ao estado de espírito do aluno. Assim, é fundamental que este esteja “desperto”, com o corpo ativo para reações rápidas. Martenot sugere que as atividades rítmicas sejam feitas com os alunos em pé. (p. 177)

Caminhando no ritmo: Os alunos são colocados em círculo. No sinal do professor todos começam a se locomover livremente. O professor inicia a execução de uma célula rítmica (canto ou em um instrumento) e os alunos se movem de acordo com o andamento e a intenção propostos pelo ritmo (rápido saltitante; lento em quiálteras; decidido etc.). No sinal do professor todos os alunos ficam imóveis até nova ordem, com uma célula rítmica diferente, com outro andamento, organização e intenção. (p. 178)

Há dois caminhos que podem ter levado Martenot a fazer essas afirmações, que divergem bastante de suas outras posições: ou ele mesmo se questionou sobre suas primeiras posições e as refez ou ao seu método foram incorporados com o tempo elementos de outros métodos.

Paul Hindemith (1895-1963)

Paul Hindemith (1970) propõe que seus exercícios de ritmo sejam feitos batendo-se “com um lápis, com as mãos ou com os pés” (p. 3). No entanto, sua sugestão de que se faça isso “parado ou andando” (p. 3) aparece entre parênteses, como uma observação, sem grande importância. E isso nos parece demonstrar que ele não vê grande diferença entre uma atitude e outra.

Ao longo do seu livro, nem o andar nem qualquer outro movimento que envolva deslocamento do eixo aparecerá novamente. Em alguns momentos, Hindemith indica a utilização dos modelos tradicionais de regência. O que se verá então são exercícios (muito bem compostos) para serem realizados numa já conhecida variedade de formas:

Toque cada exercício com a mão direita e marque o ritmo com o pé;
Toque com a mão esquerda e marque o ritmo com o pé;
Toque com a mão direita e marque o ritmo com a mão esquerda;
Toque com a mão esquerda e marque o ritmo com a mão direita.
Toque e conte em voz alta, ao invés de bater.
Em vez de contar em voz alta, conte mentalmente. (p. 10)

Como dissemos, voltaremos a essa questão detidamente no capítulo seguinte, mas essas formas que visam desenvolver o ritmo terminam por desenvolver apenas a coordenação motora.

6.4

O movimento de cada ritmo pulsante

Cada ritmo tem apenas uma pulsação possível. Haverá musicistas que dirão “a pulsação dessa música eu penso assim”. Outras(os) dirão “eu penso de outro jeito”. Independente de como se diz que se pensa, o importante, como vimos, é como nos movemos. Há pessoas que vão dizer que pensam de uma forma, mas se movem mostrando que pensam de outra forma. A escolha de uma outra pulsação poderá facilitar a compreensão e a realização, mas mudará fatalmente a relação de cada nota com o movimento e assim mudará o ritmo. A complexidade envolvida, por exemplo, na passagem entre tocar ou cantar uma peça em 4/4 e tocá-la em 2/2 está diretamente associada a essa mudança na relação com o movimento que nos guia – tudo que estava no segundo e no quarto tempos agora está nos contratempos e tudo que estava nos contratempos agora está nos segundos e quartos quartos de tempo.

Essa afirmação, de que cada ritmo tem apenas um movimento, vale tanto para realizações dentro de espaços acadêmicos quanto para realizações em outros espaços. Quando Brahms escreveu sua sonata para piano e violino em ré menor ele escolheu 2/2 por acaso? Por que 2/2 e não 4/4? Certamente ele queria posições específicas para suas notas, movimentos corporais/musicais específicos. Quando, por exemplo, uma escola de samba desfila, todas as pessoas que estão andando, que não estão dançando, andam juntas, evidenciando que estão de acordo com relação à pulsação assumida para aquela música. Quem estiver andando diferente simplesmente não está familiarizado com o samba.

Nessa perspectiva, não faria sentido falar em ensino de ritmo. Deveríamos estar falando de ensino dos movimentos de cada ritmo. Sem que uma pessoa consiga realizar um movimento de levantar e abaixar a cabeça ou de levantar e abaixar o pé ou de contrair e expandir o tronco, não há como se aproximar da oposição proposta pelos conceitos de tempo e contratempo. E isso possivelmente vale para qualquer evento rítmico! Ainda que haja muitos movimentos associados ao samba, há possivelmente um deles que mais facilmente nos leva ao samba. E isso provavelmente vale para a sarabande, para o maracatu, para o swing, para a gavotte, para a quiáltera de semínimas etc.

Com relação ao automovimento e as possibilidades de estudá-lo, guiemos-nos pela exposição de sua natureza feita pela filósofa Maxine Sheets-Johnstone.

Tudo o que perdura do automovimento é uma reverberante sensação de sua dinâmica. Não há nada tangível para inspecionar, nada audível para se aproximar, nada para segurar a luz, e assim por diante. Em uma palavra, as propriocepções são correlacionadas apenas com outras propriocepções. Em qualquer tentativa de recapturar uma qualidade temporal, o ponto de retorno é sempre um processo proprioceptivo que é extremamente frágil. (p. 132)

A cultura, como colocado por Marcel Mauss, se inscreve nos corpos, vive neles. Assim, há certamente uma diferença entre tempos, contratempos, quiálteras etc.; e samba, gavotte, swing etc. Os primeiros são eventos rítmicos que não pertencem a essa ou aquela cultura, eles estão presentes em rigorosamente todas as culturas. Podem ser mais ou menos utilizados, sempre ou raramente. Os nomes e as abordagens mudam, mas não os fenômenos. Estudá-los envolve apenas (o que está longe de ser pouco) o trabalho com os movimentos organizadores. Os outros são eventos que têm a marca de cada cultura. São eventos rítmicos que têm nome – eles envolvem tanto movimentos organizadores quanto movimentos expressivos. Estes últimos são estabelecidos por cada cultura como traços marcantes de seus ritmos e a imersão nessas culturas é a única forma conhecida de acessá-los – e isso vale tanto para um samba de Cartola como para uma sonata de Brahms.

6.5

O andar

Há muitos indícios de que o movimento natural que dá origem ao conceito de pulsação é o andar. Émile Jaques-Dalcroze (1967, p. 38), a respeito do andar e de sua validade como movimento de referência, afirmava que “encontramos no andar o ponto de partida natural na iniciação da criança ao ritmo.” Martin Clayton (2019) menciona que para o musicólogo Curt Sachs, ainda que muita gente compare o tempo musical com as batidas de um coração, o andar é o referencial mais apropriado.

O tempo da música tem sido frequentemente associado ao batimento cardíaco, por exemplo, embora Curt Sachs tenha argumentado que a relação com um andar normal era um comparador mais pertinente. (p. 185)

O andar nos acompanha desde em média um ano de idade e foi determinante para a construção de nossas noções de espaço e tempo. Mesmo os cadeirantes e as pessoas com dificuldade ou incapacidade de se locomoverem autonomamente, seja no ventre ou no colo de alguém,

experienciaram o que o andar tem de mais valioso: o deslocamento do eixo do corpo – é o caso, por exemplo do pianista Michel Petrucciani.

É essa regularidade do deslocamento do eixo do corpo durante o andar – muito mais do que aquela vivenciada pelas batidas do coração – que quando trazida para dentro do âmbito musical, pode ser decisiva na construção da noção de regularidade que nos permite vivenciar a pulsação.

Ao andar estamos sempre gerenciando duas forças: aquela que dominamos (algumas pessoas mais que outras), as nossas forças mobilizadas no nosso automovimento, quando definimos o tamanho, a velocidade e a direção de nossos passos; e aquela que não dominamos, a força da gravidade, que por vezes — por mais destreza que tenhamos para andar— nos derruba.

A força do andar está basicamente no fato dele envolver movimentos voluntários, nos exigindo propostas de velocidade e direção, e, simultaneamente, movimentos involuntários, nos exigindo a busca do equilíbrio, algo que desenvolve sobremaneira as habilidades de se manter uma regularidade.

O andar, alternando instabilidade e estabilidade, exige um engajamento total daquela(e) que anda – algo que está em total sintonia com as concepções de Noisette (1997, p. 54), quando ela nos fala que: “a procura do equilíbrio parece natural à criança para reencontrar seu corpo inteiro”.

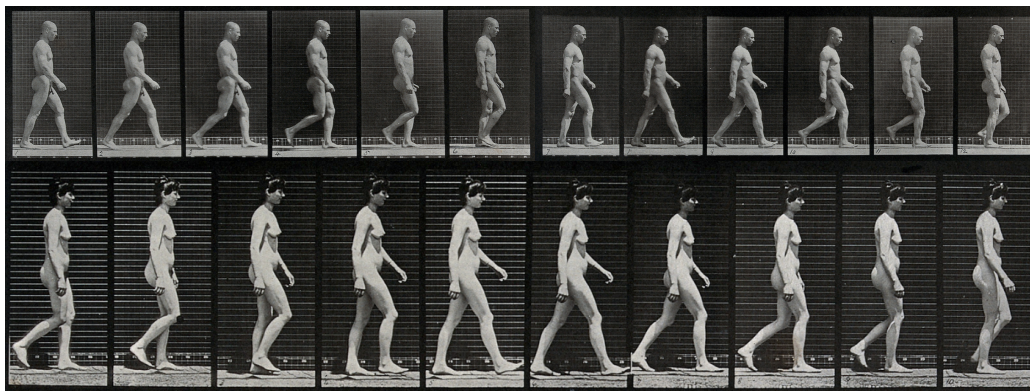
Segundo a educadora Vania Carvalho de Araújo (1992):

No trabalho de coordenação o equilíbrio tem um papel muito importante, pois o aperfeiçoamento progressivo da realização motora da criança só será mantido se esta for levada a sustentar um equilíbrio corporal seja em estado de relaxamento ou movimento. (p. 36)

Ainda sobre o equilíbrio, o filósofo Mark Johnson (1997) fala de seu caráter proprioceptivo e como ele se estabelece como uma referência metafórica para nosso bem-estar geral – dizer que alguém está desequilibrado, tem tanto conotações físicas quanto mentais.

Equilíbrio é algo que vivenciamos imediatamente com nossos corpos. Envolve nossa sensação sentida de uma postura ereta na qual as forças que agem sobre nós são organizadas em torno de um eixo central para que permaneçamos eretos, relativamente no controle de nossas ações, capazes de funcionar efetivamente e nos sentindo um tanto estáveis. Sabemos o significado de equilíbrio pré-reflexivamente, em e através de nossos corpos, mesmo sem pensar sobre isso ou conceitualizá-lo. Observe que há o que poderíamos chamar de uma lógica corpórea do nosso equilíbrio corporal: estar equilibrado permite que você funcione com sucesso para atingir seus fins. Se você perder o equilíbrio, tende a perder o controle das coisas, como sua capacidade de ficar de pé, andar e manipular objetos. Perder o equilíbrio o torna instável, e você vivencia isso como uma sensação assustadora de estar inquieto e chateado (estar “chateado” é, afinal, estar desequilibrado). Quando você fica desequilibrado, imediatamente busca recuperar seu equilíbrio. (p. 98)

Ao andar, qualquer ser humano, flexiona, mesmo que levemente, as duas pernas. Depois desloca seu eixo para frente se desequilibrando e, nesse momento, estica a perna para a qual está transferindo o peso. Depois do peso transferido, já novamente em equilíbrio, necessariamente, flexiona, mesmo que levemente, as duas pernas, se desequilibra e reinicia o ciclo com a outra perna. Esticar e dobrar as pernas fazem parte da ação de andar.



Fotos de Eadweard Muybridge

Uma outra alternância que confirma esses dois momentos do andar é aquela entre o momento onde os dois braços estão colados ao corpo e o momento onde estão afastados. Em equilíbrio estamos com os braços colados e, quando estamos transferindo o peso eles estão afastados. Qualquer pessoa que esteja andando, caso seus braços toquem involuntariamente o seu corpo, o farão exatamente no contratempo. Dessa maneira, por mais dificuldade rítmica que uma pessoa tenha, ela já experimenta naturalmente (e aqui o aspecto natural da ação é muito importante) duas habilidades fundamentais para o aprendizado rítmico: qualquer pessoa mantém naturalmente a regularidade do andar, base para a compreensão do conceito de pulsação, e qualquer pessoa divide naturalmente o tempo em dois, base para a compreensão do conceito de contratempo.

No caso de ritmos pulsantes, para realizá-los é condição *sine qua non* estar à vontade com a pulsação. Estar à vontade com a pulsação significa poder deslocar o eixo e transferir o peso do corpo de uma perna à outra com tranquilidade; em outras palavras, andar tranquilamente. O “tranquilo” aqui faz referência a um andar relaxado e preciso do qual todo ser humano é capaz. Esse andar não deve ser confundido com o andar que cada um de nós, por força de uma ou outra circunstância, acabou adquirindo. Esse, muitas vezes, é tenso e cheio de movimentos parasitas.

Há sem dúvida a ausência de uma naturalidade no andar de muitas pessoas. Isso se dá muito em função de tensões corporais, que podem inclusive

levar a sérios problemas na coluna, nas articulações etc. Nesse sentido, diríamos que nada se altera no que foi dito acima. Podemos inclusive admitir que o processo de reeducação postural, proposto por várias técnicas corporais (por exemplo: Ioga, Tai Chi, Técnica Alexander, Feldenkrais, RPG e outras) pode eventualmente fazer parte de um processo de educação musical. Nesse sentido, mesmo O Passo tem sido definido por algumas pessoas como também uma técnica corporal.

Uma observação importante: não estamos falando aqui da dança. Não há nesse movimento que estamos chamando de “andar” nada além de um andar. Não estamos nos referindo a um movimento expressivo. Não estamos nos referindo a nenhuma forma de deslocamento culturalmente marcada – da mesma forma que ao vermos alguém andar naturalmente, sem gestos e posturas que cotidianamente não faz, é impossível dizer a que cultura essa pessoa pertence. Quem acha que isso é possível, dizer a cultura a partir do andar, está apenas se baseando em estereótipos.

A tentativa bem intencionada de inserir uma disciplina de dança dentro dos currículos de música, acaba sendo em grande parte infrutífera. Isso porque o que a dança faz (e muito bem) é ensinar (ou potencializar) movimentos expressivos. Os movimentos organizadores não são necessariamente ensinados numa formação de dança — por isso a tentativa (às vezes desesperada) de inserir no currículo de dança uma disciplina de música. Várias(os) dançarinas(as) que não possuem uma boa base rítmica vão sempre se ressentir de não tê-la enquanto não a construírem. O fato de muitos passos de danças baseadas em ritmos pulsantes explicitar em suas formas a pulsação e a métrica, explica porque em muitos casos dançar ajuda a melhor compreender a estrutura musical das músicas dançadas — pode-se aqui incluir uma abordagem semelhante, em várias formas de ensino de música antiga europeia, que exigem que a(o) musicista aprenda a dançar a música que vai tocar ou cantar.

Resta ainda uma pergunta, por anos incômoda, pois sem resposta, sobre como fazem para tocar e cantar com precisão pessoas que nunca utilizaram o andar em suas formações musicais.

Inicialmente é preciso que se diga que a maioria das pessoas não lembra exatamente de como se deu sua iniciação musical. Assim, “nunca” é uma palavra que possivelmente não cabe aqui. Até porque não é nenhum absurdo afirmar que todas(os) nós (talvez independente de que cultura façamos parte) já estivemos em roda andando e cantando, na escola ou em nossa comunidade.

Depois, mesmo que não tenham feito música andando, todas(os) nós andamos – lembrando que mesmo quem nunca andou por conta própria, andou nos braços de alguém. E esse andar faz parte de nossa história corporal, nos

constitui como seres humanos. A regularidade experimentada nele pode ser transportada para outros movimentos derivados do andar, tais como bater os pés, balançar a cabeça, balançar os braços. Quando pela primeira vez alguém nos mostrou a diferença entre tempo e contratempo, essa pessoa o fez necessariamente com um movimento; talvez mínimo como um levantar e abaixar de uma das mãos que tocava na outra nos tempos e se afastava nos contratempos. Algumas(uns) de nós estávamos imóveis e não estabelecemos nenhuma relação entre o movimento que víamos e algum outro movimento que já tivéssemos experimentado. Algumas(uns) de nós imediatamente começamos a levantar e abaixar a cabeça ou dobrar e esticar o tronco, associando o movimento que víamos com o movimento que conhecíamos que alterna alto e baixo, dentro e fora, que possui naturalmente um movimento pendular: o andar. Algumas(uns) de nós, conectando nosso movimento ao movimento que víamos, criamos instantaneamente um movimento derivado para lidar com a pulsação.

Recuperando a definição proposta para movimento derivado, lembramos que eles guardam uma relação direta com os movimentos organizadores e são uma versão mais econômica em termos de amplitude e de energia dispendida. O movimento derivado, tem uma dupla formação: é ao mesmo tempo pessoal, pois cada um(a) terá o seu, mas também tem uma raiz coletiva no sentido de que um determinado grupo que faz uma determinada música estabelece ao longo do tempo a relação daquela música com o andar/pulsação, que todas(os) que quiserem tocar ou cantar aquela música devem manter. Isso vale para o samba, vale para a sarabande e vale para qualquer ritmo pulsante de qualquer cultura.

6.6

O andar e os ritmos pulsantes

Até aqui abordamos um primeiro nível de compreensão que está relacionado com a pulsação e os tempos. Um segundo nível está relacionado com a métrica, com os ciclos de tempos, os compassos.

A filósofa Jenny Judge (2019) faz uma extensa reflexão a respeito da métrica. Transcrevemos em seguida pelo interesse na forma como essa questão mobiliza inúmeras(os) pesquisadoras(es), mas devemos adiantar que toda essa discussão é feita por estudiosas(os) que não veem uma relação direta entre ritmo e movimento. Nossa compreensão é de que a métrica faz parte do ritmo,

pois nós somos seres sujeitos e constituídos por ciclos – dia e noite, as estações do ano etc. Somos morfologicamente e fisiologicamente cíclicos – temos duas pernas e por isso andamos de forma binária, inspiramos e expiramos etc. É importante ter em mente que as barras de compasso não inauguram a métrica!

Teóricos da música e da poesia comumente distinguem entre ritmo e métrica. Em uma visão comum, que Andy Hamilton chama de explicação “abstrata”, pode-se considerar o ritmo como os padrões temporais presentes em uma peça musical: grupos de sons e silêncios, ou simplesmente “ordem no tempo”. A métrica, por outro lado, é o padrão de ênfase no qual os ritmos são agrupados. [...] Nessa visão abstrata, acredita-se que a métrica seja, nas palavras de Christopher Hasty, “uma estrutura mais ou menos independente que o ritmo usa para seus próprios fins”. Hasty [em *Meter as Rhythm*] observa que *é costume ver o ritmo como uma personificação rica e totalmente sensual do progresso temporal da música e a métrica como a contraparte sombria e esquemática do ritmo — abstrata, mecânica e desprovida de qualquer expressão intrínseca*. O ritmo está na música, às vezes é implícito, mas a métrica não. Alguns autores caracterizam a métrica como um tipo de resposta habitual ao ritmo. Por exemplo, Justin London sugere que a métrica é “um aspecto do nosso envolvimento com a produção e percepção de tons no tempo” — implicando que a métrica é realmente uma maneira de descrever nosso comportamento, em vez de uma característica da nossa experiência, ou da música em si. Se a métrica é uma entidade abstrata, ou mesmo uma propriedade do comportamento como London sugere, ela realmente aparece na experiência musical imediata? [...] Hasty pensa que a concepção “abstrata” da métrica é um artefato da pedagogia musical, que distrai de sua real importância experiencial. A métrica é a chave para a experiência musical, ele argumenta. A experiência de pulsações acentuadas é tão crucial, de fato, que “o leigo pode muito bem chamar esse fenômeno de ritmo puro e simples”. Hamilton concorda com Hasty, argumentando que a concepção abstrata da métrica ignora “a regularidade sentida do pulso subjacente ou pulsação de fundo”. No entanto, London sugere que, embora a métrica seja melhor pensada como uma abstração, ela tem uma contrapartida fenomenal na própria música: a “pulsação”. A pulsação é o que aparece na experiência. A métrica é “fenomenalmente manifesta” para nós, diz London, “como nossa percepção de um padrão de batidas acentuadamente diferenciadas.” [...] O ponto principal, para os propósitos presentes, é que há um aspecto da experiência imediata e perceptual da música que é atribuível à métrica em vez do ritmo. A métrica aparece na experiência perceptual da música na forma da “pulsação”. (p. 78)

A afirmação do filósofo Matthew Nudds de que a métrica está de alguma forma na estrutura rítmica de uma música, independente de estarem soando todos os tempos, tem direta relação com o que dissemos anteriormente a propósito da sugestão de Duke Ellington de que quem canta o blues não está lá, citada pelo sociólogo Muniz Sodré. O *missing beat* não está de fato faltando, pois é o corpo que primeiro construiu a estrutura onde eventualmente os tempos estarão ou não.

A estrutura métrica de uma peça musical é determinada pelas relações entre momentos de tempo, alguns podem não ser ocupados por nenhum tom na música. Pode haver silêncio em um momento de tempo que é um elemento da estrutura métrica. Portanto, a estrutura métrica de uma passagem musical não é determinada pelas relações entre os tons reais que compõem a música. (Nudds, 2019, p. 43)

No entanto, Nudds (2019) está imerso em uma concepção que, por não assumir o movimento corporal como parte integrante e geradora do processo, não tem outra alternativa a não ser insistir na abstração como resposta.

Como a estrutura métrica não é determinada por relações entre tons reais, pode-se sugerir que a estrutura métrica não é, estritamente falando, algo que percebemos, mas um padrão ou estrutura que é abstraído do que percebemos. É uma estrutura abstrata contra a qual o que percebemos é ouvido. (p. 43)

Mas é o mesmo Nudds (2019) que em outro momento traz informações relevantes sobre como o corpo e suas morfologia e fisiologia podem estar na origem do que chamamos métrica.

Há evidências, por exemplo, de que a percepção do ritmo métrico é influenciada pelo tamanho e forma do nosso corpo, e que o movimento corporal pode influenciar nossa percepção das propriedades métricas de uma passagem musical. Essas evidências sugerem uma conexão constitutiva entre nossa capacidade de perceber as propriedades métricas da música e nossas capacidades de movimento corporal. (p. 44)

Em sintonia com nossa visão, o musicólogo Martin Clayton (2019) afirma que:

embora a métrica possa ser explicada por meio de uma teoria perceptiva e cognitiva, o desenvolvimento posterior de tal teoria deve levar em conta perspectivas recentes sobre a inseparabilidade da percepção e da ação — incluindo o papel do movimento corporal na produção do ritmo — e, portanto, requer a compreensão da interação humana como inerentemente corporificada e socialmente situada. (p. 184)

Os ciclos de tempo são basicamente dois: de dois tempos e de três tempos (dizemos binários e ternários). No entanto, fazer dois compassos de dois tempos não é o mesmo que fazer um compasso de quatro tempos — ainda que a somatória dos tempos seja igual. Essa diferença, entre “dois” e “quatro”, está diretamente associada à prosódia. Mas mesmo quando não há letra, esse ato de organizar em quatro tempos se manifesta nas melodias e nas frases rítmicas — sendo que nessas últimas não há diferença na altura dos sons.

Assim, poderíamos dizer que os tipos de compasso são três: dois, três e quatro (binários, ternários e quaternários). Há compassos de cinco, sete, nove, onze, treze etc. No entanto, todos esses tipos de compasso são uma combinação dos três tipos básicos. Quem toca uma Ciranda (um ritmo organizado em compassos de quatro tempos) e compreende o ciclo do ritmo que faz, realiza, enquanto toca, movimentos (organizadores ou derivados) que explicitam, a cada quatro tempos, o ciclo envolvido. Da mesma forma, quem toca uma valsa explicita a cada três tempos o ciclo de três tempos aí envolvido. Quem, ao tocar, não evidencia corporalmente esse ciclo, ainda não

compreendeu tudo o que precisa compreender sobre o tipo de compasso do ritmo que está tocando.

Um terceiro nível de compreensão diz respeito à divisão dos tempos. Há outras possibilidades, mas majoritariamente essa divisão se dará em duas partes ou em três (dizemos: divisão simples e divisão composta ou divisão binária e divisão ternária). A qualidade do andar que se relaciona com uma divisão em dois é diferente da qualidade de um andar que se relaciona com uma divisão em três. A divisão em dois tem como referência o andar natural, onde alternamos um momento onde levantamos o pé e dobramos as duas pernas preparando a transferência do peso de uma perna à outra, com um momento onde esticamos as pernas e transferimos o peso. Assim como toda pessoa, por mais inexperiente ritmicamente que seja, traz naturalmente no seu andar a regularidade que gerou a própria noção de pulsação – em todas as culturas que fazem música baseadas numa pulsação –, toda pessoa ao andar divide perfeitamente essa pulsação em dois através da flexão das pernas e do balanço dos seus braços. Ao ver uma pessoa andando, caso possamos escutar uma batida dos braços no seu corpo, ouviremos a pulsação nos pés e a divisão em dois dessa pulsação nos braços. Tudo isso não passa necessariamente pela consciência. Fazemos, todas(os) nós, sem pensar. A tomada de consciência desse processo é justamente a forma adotada no método de educação musical O Passo para ensinar a divisão em dois. A flexão das pernas no momento de preparar a transferência do peso é mais sutil (menos visível) que o movimento dos braços, mas é bem simples de ser visualizada: pense em uma pessoa andando o tempo inteiro com as pernas esticadas ou uma pessoa andando o tempo inteiro com as pernas dobradas. Ninguém faz isso. Como fazemos? Exatamente alternando pernas dobradas e pernas esticadas. Uma pessoa, que não consiga tocar um ritmo baseado numa divisão em dois e andar tranquilamente explicitando com o corpo essa divisão, ainda não aprendeu tudo o que é preciso da relação do que ela está tocando com a divisão proposta pelo ritmo que ela está tocando.

A divisão em três, a outra forma mais comum de dividir o tempo musical, é reconhecidamente mais difícil para todas as culturas às quais tivemos acesso. Mesmo em culturas onde sabidamente a divisão em três é cultivada, os exemplos musicais são estruturados majoritariamente sobre uma divisão em dois. Difícil dizer o porquê. Talvez essa dificuldade esteja relacionada ao aspecto não natural dessa divisão. Há, reconhecidamente, por quem faz músicas que se utilizam dessa divisão, uma característica circular. Vemos essa circularidade do movimento em várias danças e também nos movimentos de um(a) maestrina(tro). Assim como afirmamos com relação à divisão em dois, podemos dizer que uma pessoa, que não consiga tocar um ritmo baseado numa divisão

em três e andar tranquilamente explicitando com o corpo essa divisão, ainda não aprendeu tudo o que é preciso da relação do que ela está tocando com a divisão proposta pelo ritmo que ela está tocando.

O filósofo Peter Simons (2019) expõe o que para ele são as duas formas de complexificar um ritmo.

Quanto aos modos de complexificação, até onde posso dizer, há essencialmente dois: sequenciamento e sobreposição, dando origem a ritmos complexos e polirritmos, respectivamente. (p. 75)

No entanto, essa afirmação não precisa exatamente porque percebemos alguns ritmos pulsantes mais complexos que outros. Nossa visão é que a complexidade de um ritmo pulsante está diretamente ligada à complexidade da articulação de cada um dos elementos que o compõem com a pulsação que os estrutura. Nesse sentido, até onde conseguimos conhecer, incluindo aí referências que vão de músicas do leste europeu à ragas indianas, passando pelo jazz e pelo boi do Maranhão, consideramos o samba o ritmo pulsante mais complexo.

O motivo é um só: o samba, como nenhum outro ritmo pulsante que conhecemos, vive da síncope, está baseado quase exclusivamente nela. Sem um movimento corporal é impossível compreendê-lo (lembrando que não estamos nos referindo à dança do samba). Mesmo um ritmo complexo como o 9/8 da Orquestra Baka Gbiné (mencionado na terceira seção do terceiro capítulo), uma vez compreendido, pode ser acompanhado com pouco esforço por conter na sua execução vários elementos que sonoramente evidenciam sua estrutura. No samba, é possível que ele esteja acontecendo e ninguém esteja tocando ou cantando algo cuja posição seja um tempo. É como se fosse uma sequência interminável de *missing beats*. Pura saudade.

Entrando no processo de ensino-aprendizagem de ritmos pulsantes, fizemos uma distinção entre “fazer música” e “aprender música”, mencionando a construção da autonomia como elemento diferenciador; abordamos como pulsação e métrica compõem a prática de ritmos pulsantes, mencionando o conceito de duração e sua utilização; analisamos brevemente o que disseram algumas(uns) educadoras(es) musicais sobre o movimento corporal; e chegamos ao andar e sua centralidade para o estudo de ritmos pulsantes.

7

Questões da prática do ensino-aprendizagem de ritmos pulsantes

Chegamos finalmente às questões da prática do ensino-aprendizagem de ritmos pulsantes. A primeira constatação é a de que esse ensino-aprendizagem não tem recebido a atenção merecida. Abordaremos então, inicialmente, algumas das razões que têm feito com que esse estudo fique muitas vezes em segundo plano; analisaremos a expressão “sentir” e sua utilização no ensino-aprendizagem de ritmos pulsantes que pedagogicamente pouco ou nada acrescenta; ressaltaremos o fato de que a imobilidade, ainda que às vezes percebida pela(o) aluna(o) como uma orientação ou ordem, não se apresenta como solução para ninguém que queira aprender ritmos pulsantes; visitaremos o terreno fértil e delicado do “suingue” para propor que há, sim, formas de iniciar um processo de ensino-aprendizagem em sua direção; e chegaremos à nossa proposta de que no ensino de ritmos pulsantes as imagens que nos guiam são todas de movimentos corporais que um dia já realizamos.

7.1

O ritmo em segundo plano

Sem uma boa noção de afinação, tanto numa orquestra quanto numa batucada, um ensaio acontecerá, mas será prejudicado. No entanto, sem uma boa noção de ritmo, tanto numa orquestra quanto numa batucada, um ensaio não tem nem mesmo como começar.

A constatação acima é importante para exemplificar o que aqui afirmamos: o ritmo não é apenas importante, mas, mais precisamente, ele é fundamental – todos os outros aspectos musicais só são possíveis a partir dele. O ritmo é a fundação a partir da qual construímos nossa música. Sem uma boa fundação, qualquer edifício está fadado ao colapso. Não é à toa que o saxofonista Michael Brecker dizia “é melhor a nota errada no tempo certo do que a nota certa no tempo errado”.

O músico e educador Émile Jaques-Dalcroze (1967) resumia assim sua compreensão do papel do ritmo na educação e na prática musical: “Para

resumir: a música é composta de som e movimento. O som é uma forma de movimento de uma ordem secundária, ritmo de uma ordem primária”. (p. 44)

E advertia mães e pais:

Muitos pais imaginam que a mera posse de uma voz clara e precisa implica talento musical. Isso está longe de ser o caso. Como todos sabem, é o ritmo que dá significado e forma às justaposições de sons. Uma criança que pode improvisar, com uma voz encantadora, sucessões de notas, sem ordem ou medida, pode ser um músico muito inferior a alguém que não tem voz, mas pode improvisar ritmos de marcha satisfatórios em um tambor. (p. 48)

No entanto, se o ritmo é tão fundamental, por que muitas pessoas no campo musical prestam tão pouca atenção ao seu estudo? – se compararmos, por exemplo, com a atenção prestada ao aprimoramento da afinação. Essa pergunta não é fácil de ser respondida. Em especial, porque ninguém parece estar suficientemente preocupada(o) com esse fato ao ponto de se dedicar a estudá-lo. Poderia ser argumentado (incorretamente) que o repertório acadêmico — que em algum momento foi associado ao repertório clássico, mas que hoje pode envolver as mais diversas referências — difere do repertório de outros espaços, pois o segundo é coalhado de síncope e o primeiro não. Mesmo que em alguma medida isso se aplique quando comparamos a história rítmica europeia ocidental com a história rítmica africana, a presença e a preocupação com o fraseado é tão importante numa quanto na outra.

Segundo o sociólogo Muniz Sodré (2017):

Na Europa, a música doura, regida pelo universo ascendente da escrita desde fins da Idade Média, orientou-se pela melodia e pela harmonia, deixando em plano secundário o timbre e o ritmo, que predominam no universo mítico da oralidade. (p. 181)

O músico e educador José Eduardo Gramani (1988) resume assim o que nós também consideramos um problema:

O ritmo em nosso ensino tradicional é considerado um elemento eminentemente matemático; se conseguirmos somar $2 + 2$ saberemos executar um ritmo. Esta ideia, além de representar uma realidade parcial do fenômeno rítmico, colabora para que o mesmo se distancie muito do discurso musical, ocupando um lugar de pouca importância no estudo da música. (p. 11)

Mas se assim é, por que o diretor pedagógico de um grande conservatório francês nos afirmou com certa tranquilidade (visto que após a afirmação nada mais aconteceu) que o ritmo lá “é um problema”. Quem idealizou o concurso de entrada num ambiente extremamente disputado como aquele? Como, num lugar onde, dentro de um repertório específico, estão certamente algumas das maiores promessas como instrumentistas do mundo (há efetivamente gente de todos os lugares), o ritmo é aceito como um problema que não se tem urgência em resolver?

As razões são difíceis de precisar. Tentemos. A formação de um(a) boa(bom) instrumentista envolve pelo menos três áreas fundamentais: afinação, ritmo e coordenação motora. Para algumas(uns) também: harmonia, história da música e outras. Independente da música que faça, um(a) instrumentista precisa possuir uma boa técnica para poder tocar afinado e no ritmo o seu instrumento. A técnica é desenvolvida no contato com o instrumento. A afinação e o ritmo independem do instrumento que se quer tocar. Alguém que conheça muito bem uma melodia, que conheça suas notas e seu ritmo, será capaz de tocá-la em qualquer instrumento no qual possua a técnica necessária.

Para o desenvolvimento de uma boa noção de afinação há uma clareza de que o melhor (talvez o único) caminho é o canto. Possivelmente todas as escolas de música ocidentais possuem como disciplina obrigatória o canto coral. Se isso por si só garante uma boa afinação é uma outra questão. O mais importante aqui é a noção de que uma boa afinação só chegará através do canto. E o ritmo? Há o que parece ser uma ilusão coletiva de que tudo vai bem e todos estão aprendendo ou talvez uma clareza de que se não há respostas realmente satisfatórias para essa questão, então o melhor mesmo é conviver com ela — como faz o diretor supracitado.

Como os métodos até então tentados tem certamente alguma eficiência, mas garantem bem pouco em termos de aprendizagem, há uma desconfiança de que isso de fato possa existir: uma forma que garanta a todas(os) uma sólida base rítmica. Mas como é possível conviver com esse “problema”? Como anualmente incontáveis escolas formam músicos que saem e vão ganhar suas vidas? Tirando as(os) gênias(os), que serão boas(ns) independentes de qualquer escola, a maioria se forma sem uma clareza rítmica. Acontece que uma pessoa que se forma sem uma clareza rítmica poderá ser um(a) profissional, mas jamais um(a) boa(m) profissional. Mas como faz um(a) profissional para ganhar a sua vida carregando essa fragilidade, que afirmamos ser fundamental? Isso só é possível num ambiente que aceite essa fragilidade como um problema insolúvel. Esse ambiente (uma orquestra, um grupo de câmara etc) de alguma forma convive com esse problema como se ele não existisse. Já presenciamos uma reprimenda de um maestro de uma grande orquestra brasileira dizendo a suas(seus) musicistas: “Gente, pelo amor de Deus! Isso é um Baião!” O que ele quis dizer é que aquela inconsistência rítmica era inadmissível para uma orquestra brasileira em se tratando de um ritmo brasileiríssimo. Mas elas(eles) não eram excelentes musicistas? Não. Se não, não teriam levado a bronca. Mas se elas(eles) não eram excelentes musicistas, como entraram nessa grande orquestra? Essa é uma ótima pergunta! Há uma interessante teoria a esse respeito: a força de um(a) regente numa orquestra é tão grande que se admite

que seja ela(e) a(o) única(o) responsável pelas decisões rítmicas (se esse trecho vai ser tocado dessa ou de outra forma). Assim, um(a) musicista frágil ritmicamente vai se adaptar mais facilmente às “ordens” dadas. Como vimos, Edgar Willems dizia que o ritmo era importante, mas que a melodia tinha a primazia. Ainda que não seja possível dizer como fará uma melodia para soar sem seu ritmo, essa concepção ampara e/ou corrobora a visão de que, se a afinação estiver impecável, o ritmo não precisa estar.

O aprendizado rítmico deve necessariamente mobilizar o corpo todo. O estudo da afinação, não necessariamente. Talvez esteja aí a resposta.

Mas e o fraseado? Um trabalho fundamentalmente rítmico. Se o fraseado é alvo de tantas atenções, por que o ritmo não? Há aí talvez o início de uma resposta se considerarmos a possibilidade de que alguns(umas) veem o fraseado como algo a ser resolvido melodicamente.

A altura das notas é fundamental para compreendermos o desenho da melodia, mas tão fundamental quanto é como essas notas acontecem no tempo, suas posições. Sem seu ritmo a melodia se torna apenas uma sequência de notas sem “identidade”. Há uma brincadeira comum entre musicistas (e não musicistas) que é a de percutir o ritmo de uma melodia para que alguém descubra qual é a melodia. O contrário, tocar as notas de uma melodia sem seu ritmo, nunca é, não por acaso, objeto da brincadeira. Simplesmente por ser um desafio sem sentido.

O mais importante é que o fraseado, mesmo dependendo de que altura e posição já estejam compreendidas, não é trabalhado através desses dois parâmetros, altura e posição. O fraseado é em parte trabalhado através da duração de cada nota, mas, principalmente, através da acentuação, que está ligada ao parâmetro “intensidade”. Importante dizer que quando nos referimos a esse parâmetro, em geral o utilizamos para trechos de uma melodia ou também da melodia inteira — se ela ou um trecho dela será tocada ou cantada forte ou fraca. Diferentemente, o trabalho da acentuação exige que identifiquemos a intensidade de pequenos trechos ou mesmo de cada uma das notas da melodia. E nesse trabalho de identificação, considerar a posição é fundamental.

Poderia ser argumentado que é igualmente fundamental considerar as alturas, mas o fato de podermos falar de fraseado mesmo quando não há alturas envolvidas (no caso de ritmos realizados em instrumentos sem alturas determinadas), afirma o contrário.

7.2

O ritmo e o “sentir”

O que exatamente estamos querendo dizer quando falamos “sentir”? Em inglês, *feeling*. Quando utilizada em estudos sobre música e, por consequência, em aulas de música, ela aparece com pelo menos três significados diferentes: como “sensação” (fazendo referência à mobilização dos sentidos); como “percepção” (fazendo referência à compreensão do movimento musical); e como “sentimento” (fazendo referência às emoções vividas e expressadas por quem está fazendo música e sentidas por quem está ouvindo).

Começemos com uma contundente colocação do musicólogo John Blacking (1973) :

Considere a questão do “sentimento na música” [*feeling in music*], que é frequentemente invocado para distinguir duas performances tecnicamente corretas da mesma peça. Essa doutrina do sentimento [*feeling*] é, de fato, baseada no reconhecimento da existência e importância de estruturas profundas na música. Ela afirma que a música se mantém ou cai em virtude do que é ouvido e como as pessoas respondem ao que ouvem “nas notas”, mas assume que as relações superficiais entre tons que podem ser percebidos como “objetos sonoros” são apenas parte de outros sistemas de relações. Como as suposições não são claramente declaradas e são apenas vagamente compreendidas, as afirmações se tornam ainda mais dogmáticas e são frequentemente revestidas da linguagem de uma seita elitista. O efeito dessa confusão em pessoas musicalmente comprometidas pode ser traumático, e as inclinadas à música podem ser completamente desencorajadas. (p. 109)

Com relação à sua utilização como “sensação”, não há questão. No caso de sua colocação sobre pessoas surdas, o filósofo Andy Hamilton (2019) utiliza a palavra “sentir” relacionando-a ao sentido do tato.

Uma pessoa surda está familiarizada com a música porque a sente [*feel*]; ondas sonoras de baixa frequência atingem o corpo e criam uma experiência musical somática. (Hamilton, 2019, p. 5)

Com relação à sua utilização como “percepção”, ligada à compreensão do movimento musical proposto, nossa proposta é que ela seja descontinuada e se adote simplesmente “movimento corporal”.

Trocar

O sentimento do compasso é despertado tanto pela disposição fraseológica de melodias e peças como, posteriormente, pela colocação dos graus tonais na harmonização, nos momentos téticos. (Gazzi de Sá, 1990, p. 19)

por

O movimento corporal do compasso é compreendido tanto pela disposição fraseológica de melodias e peças como, posteriormente, pela colocação dos graus tonais na harmonização, nos momentos téticos.

Trocar

Em outras palavras, as batidas ternárias implicam suas contrapartes binárias/quaternárias; 3:2 é uma gemação inseparável de dois sentimentos [*feelings*] complementares de tempo musical. (David Locke 2011, p. 55)

por

Em outras palavras, as batidas ternárias implicam suas contrapartes binárias/quaternárias; 3:2 é uma gemação inseparável de dois movimentos corporais complementares de tempo musical.

Trocar

Na música ocidental, há uma pulsação óbvia sentida [*felt*] ou indicada, de modo que a maioria (não todas) das durações das notas e silêncios são múltiplos integrais ou frações integrais disso, e isso se reflete na notação musical. (Peter Simons, 2019, p. 69)

por

Na música ocidental, há uma pulsação óbvia percebida através de um movimento corporal ou indicada, de modo que a maioria (não todas) das durações das notas e silêncios são múltiplos integrais ou frações integrais disso, e isso se reflete na notação musical.

Trocar

Os ritmos em compasso 6/8 são normalmente sentidos [*felt*] e tocados como consistindo em dois grupos de três, 9/8 como três grupos de três. (Peter Simons, 2019, p. 71)

por

Os ritmos em compasso 6/8 são normalmente percebidos através de um movimento corporal e tocados como consistindo em dois grupos de três, 9/8 como três grupos de três.

Trocar

Quando experimento uma pulsação, parece-me que ouço e sinto [*feel*] a mesma pulsação unificada. É certamente assim que os ouvintes, em geral, tendem a relatar sua experiência musical. Não me parece que estou ouvindo uma batida e, simultaneamente, apenas batendo o pé e balançando a cabeça de forma coincidentemente regular. (Jenny Judge, 2019, p. 81)

por

Quando experimento uma pulsação, parece-me que ouço e percebo através de um movimento corporal a mesma pulsação unificada. É certamente assim que os ouvintes, em geral, tendem a relatar sua experiência musical. Não me parece que estou ouvindo uma batida e, simultaneamente, apenas batendo o pé e balançando a cabeça de forma coincidentemente regular.

Trocar

Precisamos de alguns estímulos mínimos do “ritmo condutor” — a música que estamos ouvindo — antes de podermos começar a sentir [*feel*] uma sensação de tempo ou pulsação (o ritmo conduzido que é nossa resposta a ele). (Justin London, 2019, p. 175)

por

Precisamos de alguns estímulos mínimos do “ritmo condutor” — a música que estamos ouvindo — antes de podermos começar a perceber através de um

movimento corporal o tempo ou pulsação (o ritmo conduzido que é nossa resposta a ele).

Com relação especificamente à sua utilização como “sentimento”, concordamos inteiramente com a concepção que coloca o envolvimento emocional da(o) aluna(o) em primeiro plano. Sem um envolvimento emocional com a matéria ou com a(o) professor(a) o processo de ensino-aprendizagem pode se ver inteiramente comprometido.

A teoria da autopoiese ilustrada aqui coloca as condições de possibilidade de significado nos processos de autogeração e adaptabilidade que definem os organismos vivos e que, nos mais simples, constituem uma forma primordial de compreensão cognitivo-emocional corporal. Um corolário dessa visão é que a distinção tradicional entre episódios emocionais e não emocionais vacila. Continua sendo possível, é claro, e muitas vezes útil distinguir várias formas de construção de sentido, mas no relato defendido aqui não há espaço para cognição sem emoção. (Colombetti, 2010, p. 151)

No entanto, discordamos inteiramente da utilização de “sentir” denotando “sentimento” como uma ferramenta pedagógica. Se sua utilização desta forma, feita por críticas(os) de música e regentes, já é, como nos alertou há pouco John Blacking, complicada, imagine dentro de um processo de ensino-aprendizagem.

Compreensivelmente, o compositor e educador Paul Hindemith (1970) reclama das interpretações “superficialmente envernizadas” e sugere que a solução passe por um “conhecimento mais profundo da essência das obras musicais”.

Se nossos executantes – instrumentistas, cantores e, também, regentes possuísem um conhecimento mais profundo da essência das obras musicais, não nos defrontaríamos com o que parece haver se convertido em regra nas execuções superficialmente envernizadas de hoje em dia, isto é: a repetição de uma obra musical sem nenhuma articulação lógica, nem ao menos a profunda penetração em seu caráter, andamento, expressão, significação e efeito, ou a distorção super-individualista das idéias expressas pela obra de um compositor. (p. VIII)

A educadora Damyliya Nadirova (2017), menciona a revolta com os “metodistas da arte” manifestada pelo pianista e educador Heinrich Neuhaus.

Essa inclinação para o “racional”, bem como sua futilidade, foram notadas por H. Neuhaus, um brilhante pedagogo-pianista russo e professor de Gilels e Richter. *“Talento é paixão mais intelecto”,* – escreveu Neuhaus – *“O principal erro da maioria dos ‘metodistas da arte’ é que eles entendem apenas o aspecto intelectual, ou melhor, racional, da ‘ação’ artística e tentam influenciá-la apenas com seus conselhos e raciocínios especulativos, esquecendo-se completamente do outro lado - o inconveniente ‘X’ que eles simplesmente ignoram, sem saber o que fazer com ele. É por isso que todo método é quase vazio (pelo menos, tem sido até agora), e é por isso que inevitavelmente causa um sorriso irônico em pessoas que realmente sabem e estão envolvidas em trabalho artístico ativo”.* (p. 597)

John Blacking (1973) mais uma vez nos chama à razão e questiona sobre os critérios utilizados para definir se em uma determinada realização musical há ou não emoção, expressividade.

Não podemos dizer que os Kwakiutl são mais emocionais do que os Hopi porque seu estilo de dança parece mais extático aos nossos olhos. Em algumas culturas, ou em certos tipos de música e dança dentro de uma cultura, as emoções podem ser deliberadamente internalizadas, mas não são necessariamente menos intensas. As experiências místicas ou psicodélicas de um homem podem não ser vistas ou sentidas por seus vizinhos, mas não podem ser descartadas como irrelevantes para sua vida em sociedade. (p. 33)

A filósofa Susanne Langer, citada por Mark Johnson (2007), amplia consideravelmente a abrangência do conceito de “*feeling*” dizendo que:

Uma obra de arte é uma forma expressiva criada para nossa percepção através dos sentidos ou da imaginação, e o que ela expressa é o sentimento [*feeling*] humano. A palavra “sentimento” [*feeling*] deve ser tomada aqui em seu sentido mais amplo, significando tudo o que pode ser sentido [*felt*], desde a sensação física, dor e conforto, excitação e repouso, até as emoções mais complexas, tensões intelectuais ou os tons de sentimento constantes de uma vida humana consciente. (p. 238)

Especificamente com relação à música, Mark Johnson (1997) cita o polêmico crítico austríaco Eduard Hanslick para relatar que ele:

insiste que a música pode nos apresentar apenas as “propriedades dinâmicas de nossos sentimentos [*feelings*], não os sentimentos [*feelings*] em si: ela pode reproduzir o movimento que acompanha a ação psíquica, de acordo com seu momentum: velocidade, lentidão, força, fraqueza, intensidade crescente e decrescente. Mas o movimento é apenas um dos concomitantes do sentimento [*feeling*], não o sentimento [*feeling*] em si”. (p. 96)

No entanto, independentemente se se sente ou o que se sente, é fato que algumas interpretações nos arrebatam e outras nos entediam. O músico e educador James Thurmond (1991) se pergunta sobre as “possibilidades de determinar exatamente o que faz com que a execução de um artista seja emocionante e cheia de vigor, e a de um outro, apática e mecânica.” (p. 13). Thurmond escreveu o livro *Note Grouping* exatamente para pensar e encontrar soluções para o ensino-aprendizagem da expressividade, para o ensino-aprendizagem da performance que provoca emoções tanto na(o) intérprete quanto na(o) ouvinte.

Os capítulos sobre agrupamento de notas, juntamente com as instruções para o uso deste conceito, compreendem uma abordagem nova, prática e até então inexplorada para resolver um problema muito difícil – o de ensinar os alunos a tocar e cantar com musicalidade e expressão. (p. 13)

Avanços foram feitos na pesquisa sobre os métodos e procedimentos de ensino de execução expressiva. Isso resultou do desejo de ajudar os muitos alunos que são tecnicamente proficientes em seus instrumentos, mas que não

têm as qualidades de calor e vida em sua execução tão necessárias para ter sucesso como artistas de concerto. (p. 18)

O problema, é claro, é encontrar, analisar e apresentar uma abordagem prática para a execução de música que permitirá ao executante exibir mais expressão, estilo e arte em sua execução ou canto. (p. 18) (idem, 1991)

Impossível dizer se Thurmond foi bem sucedido ou não em sua empreitada. Isso certamente tem menos importância do que seu sincero questionamento e suas consistentes propostas para ajudar aquela(e) que inicia seu estudo a fazer frente a um desafio que, ainda que confuso pela subjetividade envolvida, é real.

Em total consonância com a colocação inicial do musicólogo John Blacking, mantemos nossa reserva com relação à utilização da palavra “sentir” de uma forma geral e desaconselhamos sua utilização em processos pedagógicos, formais ou não-formais.

É importante ter em mente que a expressividade em sala de aula normalmente está ligada àquilo que a(o) professor(a) quer que seja expresso e à forma como isso deve se dar. Nesse sentido, o filósofo Wayne Bowman (2004) faz um alerta importante.

O problema com talento e identidade na arena musical tem a ver com a totalidade do envolvimento do professor sobre o aluno – corpo, mente e espírito. Para ser musical e desenvolver o dom, o corpo da criança é assumido por outra pessoa que sabe como o corpo deve ficar, olhar, se posicionar, se mover, quando e onde. A influência do professor de música sobre o aluno de música é muito mais intrusiva do que a do professor de matemática sobre o aluno de matemática... Acho justo sugerir que apenas a música permanece no domínio da gestão corporal neste sentido, e ao extremo que permanece. Certamente isso deve ser visto como radicalmente intrusivo. Em adição ao corpo, o professor de música educa a criança em como expressar sentimentos. Então, há um território emocional que o professor invade. (p. 46)

Bowman traz a palavra “talento” (ou dom) associando-a à capacidade de expressão por parte da(o) musicista. Essa associação é direta e bastante comum.

Embora vários volumes possam ser encontrados na história, teoria e apreciação da música, relativamente poucos autores tentaram colocar em preto e branco qualquer regra ou instrução para sua *execução* ou *performance*. As razões para esta anomalia são difíceis de achar. Desde tempos remotos grandes músicos têm sido olhados como gênios tanto por músicos quanto por não-músicos, e suas habilidades de comover platéias com seu tocar ou cantar têm sido, com excessiva frequência, atribuídas a seus dons ou talentos mais do que a sua maestria dos princípios ou técnicas da performance artística. (Thurmond, 1991, p. 17)

Mas nós sabemos o que é o talento? O filósofo Matthew Nudds (2019) cita Lerdahl and Jackendoff em seu texto para trazer a palavra “instinto” – que também faz parte dessas subjetividades inalcançáveis que vez por outra são arremessadas na direção de um(a) aluna(o) que se sente falhando e

desamparado na sua tentativa de alcançar a música. Quando alguém diz: “o ouvinte instintivamente infere um padrão regular de tempos fortes e fracos aos quais ele relaciona os sons musicais reais” (p.43) não podemos deixar de nos perguntar o que deve fazer aquele que “instintivamente” não infere.

Não é nossa intenção questionar a existência de pessoas talentosas e até gênias(os) – ainda que a leitura do livro *Mozart: a sociologia de um gênio* de Norbert Elias seja indicada para uma melhor compreensão do processo envolvido nessa existência. O que nos interessa é repensar a utilização dessa palavra para classificar pessoas como musicais ou não. Nunca é demais lembrar que esse conceito é impreciso e, em grande parte, inútil – quem é talentoso não precisa ouvir isso e quem não é também não.

Novamente, o musicólogo John Blacking (1973) faz uma profunda reflexão sobre como é pensada a musicalidade numa sociedade que criou e fomenta a expressão “eu não nasci para a música”.

A questão da complexidade musical se torna importante somente quando tentamos avaliar a musicalidade humana. Suponha que eu argumente que, porque há algumas sociedades cujos membros são tão competentes em música quanto todas as pessoas são em linguagem, a música pode ser uma característica específica da espécie humana. Alguém quase certamente retrucará que a evidência de uma distribuição generalizada de capacidade de ouvir e executar entre os venda e outras sociedades aparentemente musicais não deve ser comparada com a distribuição limitada de capacidade musical, digamos, na Inglaterra, porque a complexidade da música inglesa é tal que apenas alguns poderiam dominá-la. Em outras palavras, se a música inglesa fosse elementar como a música venda, então é claro que os ingleses pareceriam ser tão universalmente musicais quanto os venda! A implicação mais ampla desse argumento é que o desenvolvimento técnico traz um grau de exclusão social: ser um público passivo é o preço que alguns devem pagar para serem membros de uma sociedade superior cuja superioridade é sustentada pela capacidade excepcional de alguns poucos escolhidos. O nível técnico do que é definido como musicalidade é, portanto, elevado, e algumas pessoas devem ser rotuladas como não musicais. É com base nessas suposições que a capacidade musical é fomentada ou anestesiada em muitas sociedades industriais modernas. Essas suposições são diametralmente opostas à ideia Venda de que todos os seres humanos normais são capazes de performance musical. (p. 34)

Para quem erra e não sabe que errou ou sabe que errou mas não consegue se corrigir, a utilização da palavra “sentir” tem apenas o efeito de transferir inteiramente para a(o) aprendiz a responsabilidade por não saber. N’O Passo não dizemos “sentir”, dizemos “escrever com o corpo”. Até porque “sentir”, como bem coloca Mark Johnson (2007), citando o filósofo António Damásio, é um processo corporal.

Quando Damasio diz que um sentimento [*felling*] é uma ideia do corpo, ele não está dizendo que é uma imagem mental interna abstrata do estado do corpo. Em vez disso, o sentimento [*feeling*] é nossa consciência sentida [*felt awareness*] de algo acontecendo em nosso corpo. (p. 64)

A filósofa Maxine Sheets-Johnstone (2011) joga mais luz sobre essa abordagem trazendo o movimento corporal para o centro da arena.

Nós, humanos, aprendemos “que coisa somos” ao nos movermos e ouvirmos nosso próprio movimento. Sentimos nossos próprios corpos. De fato, nós, humanos, junto com muitos outros primatas, precisamos aprender a nos mover. Não fazemos isso olhando e vendo o que estamos movendo; fazemos isso atendendo às nossas **sensações corporais de movimento** [*bodily feelings of movement*], que incluem uma sensação corporal sentida da direção do nosso movimento, sua velocidade, seu alcance, sua tensão e assim por diante. (p. 49)

Como também o faz o musicólogo John Blacking (1973):

Quando, enquanto menino, eu dominava uma peça de piano tecnicamente difícil, às vezes me diziam que eu tocava sem sentir [*feeling*]. Como resultado disso, eu tendia a tocar mais alto ou agressivamente, ou a me curvar completamente. Parecia que um ataque estava sendo feito à minha integridade como pessoa, em vez de à minha habilidade técnica. Na verdade, minha performance “insensível” era o resultado de técnicas inadequadas e imprecisas de ensino em uma sociedade cuja teoria educacional era fundada em uma doutrina confusa que relacionava o sucesso a uma combinação de herança superior, trabalho duro e integridade moral. Uma aversão esnobe à perícia técnica, tecnologia e “mero” artesanato desencorajava a atenção a problemas mecânicos básicos, a menos que estivessem envolvidos em uma aura de moralidade – como era a prática diligente de escalas e arpejos. A atitude Venda em relação a tocar bem é essencialmente técnica e não desinfladora do ego. Quando o ritmo de um tambor alto em *domba* não está muito certo, pode-se dizer à instrumentista para se mover de tal forma que sua batida seja parte de um movimento corporal total: ela toca com sentimento [*feeling*] precisamente porque lhe é mostrado como experimentar a **sensação física de se mover** [*physical feeling of moving*] com seu instrumento e em harmonia com as(os) outras(os) percussionistas e dançarinas(os). Não há nenhuma sugestão de que ela seja uma pessoa insensível ou inadequada. O que é um lugar-comum na instrução musical de Venda parece ser uma raridade na “minha” sociedade. (p. 110)

7.3

Ritmo e coordenação motora

A vontade de trabalhar o ritmo, que é exatamente o que este trabalho quer despertar, tem levado muita gente a trabalhar exaustivamente a coordenação motora na ilusão de que ao fazer isso o ritmo também será trabalhado. Todo trabalho rítmico envolve necessariamente algum trabalho de coordenação motora, mas nem todo trabalho de coordenação motora envolve necessariamente um trabalho rítmico.

Uma boa analogia para ilustrar o que aqui dizemos é a forma como se dá o aprendizado de andar de bicicleta. Para aprender a andar de bicicleta dificilmente alguém ficará no seu quarto treinando os movimentos a serem feitos

no pedal, montada(o) numa bicicleta ergométrica, para então, num outro momento, tentá-los numa bicicleta com rodas. O mais importante não são os movimentos no pedal, o mais importante é manter o equilíbrio em movimento. Há inclusive algumas bicicletas sem pedal para que as crianças se dediquem a treinar apenas o equilíbrio em movimento. Em música, treinar a sequência de movimentos fora do fluxo que dá vida ao ritmo pode ter alguma utilidade apenas como uma estratégia momentânea. Quem se dedica a melhorar uma sequência de movimentos num instrumento (ou fora dele) sem estar conectada(o) com o fluxo proposto pela pulsação está invertendo as prioridades e pode estar apenas perdendo tempo.

Um bom exemplo, dentro do âmbito musical, é o seguinte: todo mundo, a partir de uma determinada idade e sem um comprometimento motor mais sério, consegue aplaudir. Para aplaudir é preciso realizar uma sequência de movimentos regulares abrindo e fechando os braços e fazendo uma mão se chocar com a outra. Fácil, diriam alguns. De fato é, mas nem tanto se pedirmos que alguém marque com um aplauso a pulsação de um ritmo qualquer. Ou se pedirmos que a pessoa faça coincidir seu aplauso com o surdo de primeira do samba (que toca no segundo e no quarto tempo de um compasso quaternário), estando ela apenas ouvindo um tamborim que toca o telecoteco (uma frase característica do samba). Esta última tarefa é extremamente complexa e mesmo músicos experientes podem não conseguir realizá-la, ainda que, como foi dito, todos nós tenhamos a coordenação motora necessária para isto.

Muita gente se esconde atrás da coordenação motora e de lá de trás diz: “Eu não tenho jeito pra Música, eu não tenho coordenação motora”. Talvez seja isto o que mais nos preocupa com relação à coordenação motora: esta justificativa dada por algumas pessoas para não participar de uma prática musical. O problema é que essa justificativa não é fruto da imaginação de algumas poucas pessoas, ela surge de uma prática largamente utilizada por diversos professores, que equivocadamente coloca em primeiro plano algo que deveria estar em segundo plano. Não é difícil encontrar professores (e métodos) que consideram a coordenação motora como o primeiro objetivo a ser alcançado, sem o qual não se pode avançar.

Quando Maurice Martenot (1970) desaconselha o andar no início de um processo de ensino-aprendizagem de ritmos pulsantes, ele está privilegiando a coordenação motora ao invés de priorizar o fluxo.

Estando o ritmo [...] intimamente ligado à liberdade de expressão corporal, muitos professores imaginam que conseguirão despertar o sentido do ritmo, buscando sua expressão nas mais diversas formas: ora com o andar, ora com gestos dos braços, da mão ou dos dedos, ora com instrumentos de percussão. Agora, nada é mais lamentável; É essencial no início usar sempre os mesmos

grupos musculares, até que o domínio perfeito seja alcançado. Mais tarde, partindo de uma sensação perfeitamente concreta, com um sentido rítmico bem estabelecido, poderemos variar o modo de expressão sem qualquer inconveniente, mas o essencial já terá sido adquirido previamente. (p. 31)

Muitos professores exercitam a coordenação motora dos seus estudantes na crença de que os estão aproximando da música. E quando o exercício de coordenação motora não resulta em música, o motivo desta falha normalmente é associado à dificuldade de aprender a sequência de movimentos, quando o motivo está na dificuldade de compreender a música que a sequência quer fazer soar. A partir desta compreensão da música, a parte mais simples é exercitar a sequência quantas vezes se julgar necessário. Costumamos dizer que há taquígrafas(os) com mais coordenação motora que algumas(uns) pianistas. E isso não faz das(os) taquígrafas(os), pianistas. Há todo um trabalho musical que deve estar associado para que uma sequência qualquer de movimentos possa resultar em música.

É interessante ver como algumas pessoas ainda não conseguem realizar uma determinada sequência de movimentos, mas já entenderam a música que ela carrega. São estas(es) que caminham mais rápido e solidamente. Quanto àquelas pessoas que realizam a sequência sem ter ideia da música que deve soar, na primeira tentativa de colocar seus ensinamentos em prática, finalmente essa pessoa vai se dar conta de que simplesmente não entende como se articula sua batida com os demais instrumentos e todo seu treino de coordenação motora poderá ter sido em vão.

7.4

Qual o melhor movimento corporal para aprender?

Várias pessoas, quando numa aula de música, enquanto tocavam ou cantavam, ouviram a frase “Pare se mover”. Muitas vezes a(o) professor(a) continua a aula sem maiores comentários confiando que a repetição vai trazer para a(o) aluna(o) o movimento corporal necessário para a boa execução daquela obra – procedimento contrário a tudo que foi dito até aqui.

No entanto, a instrução/ordem “pare de se mover”, ainda que possa ser lida (e por algumas(uns) certamente foi) como “permaneça imóvel”, na nossa opinião, deveria ser lida como “não se mova assim” – às vezes é exatamente nessa segunda forma que ela aparece. As duas formas trazem problemas.

A primeira forma é um contrassenso. Mesmo que às vezes não tenha consciência disso, todo(a) professor(a) que pede a imobilidade de um(a) aluna(o)

se move ela(e) mesma(o) ao tocar ou cantar. Ninguém, em nenhuma cultura, em qualquer lugar do planeta, ao querer tocar algo no contratempo (mesmo tendo um nome diferente para essa posição) ficará imóvel para fazê-lo. Todas(os) darão uma leve “cabeçada” no ar (às vezes não tão leve) ou um outro pequeno e preciso movimento para ter clareza do tempo e conseguir tocar no contratempo. Então, a ordem, “não se mova”, só faz sentido se considerarmos que a(o) professor(a) ao perceber que a(o) aluna(o) está realizando diversos movimentos que ela(e) julga parasitas, opta por pedir a imobilidade numa tentativa de suprimir esses movimentos. O problema é que com esse procedimento vão embora também todos os outros movimentos (organizadores, derivados e expressivos) que seriam fundamentais para a compreensão da música a ser cantada ou tocada.

Até onde conseguimos perceber, há uma estratégia equivocada de exigir que o aluno restrinja seus movimentos corporais – mesmo que isto signifique esconder suas necessidades de movimento – para que a pulsação seja interiorizada. Segundo essa lógica, o ideal seria que a pulsação não fosse nunca exteriorizada.

Ao realizar a leitura rítmica ou o solfejo, o aluno não deverá bater ou marcar a pulsação. Desde o início, deverá ser levado a sentir internamente o pulso, evitando a exteriorização do mesmo. (Paz, sobre o trabalho de Cacilda Borges Barbosa, 2000, p. 91)

A educadora Ermelinda Paz (1993, p. 83), ao se referir a “Rítmica Dalcroze” tal como é trabalhada pela professora Rosa Maria Barbosa Zamith, nos diz que: “o silêncio é visto como uma cessação total de som e movimento; não se pode mexer um músculo sequer”. Também Antonio Sá Pereira, cujo trabalho foi em parte relatado por Paz (2000, p. 54), afirma: “Ao ouvir vá, o aluno dará um passo à frente, ficará parado durante um compasso e recomeçará no compasso seguinte.” As educadoras Mônica Alfaya e Enny Parejo (1987) propõem o seguinte exercício para o desenvolvimento do pulso interior.

1. O professor ou algum dos alunos determina uma pulsação a ser seguida, por exemplo, 60, marcam então a pulsação com palmas;
2. A seguir, o professor ataca um acorde ou cluster ao piano; imediatamente os alunos param de bater palmas e passam apenas a sentir a pulsação interiormente;
3. Os alunos terão que dizer quantas pulsações se passaram durante o tempo em que o professor manteve o acorde soando ao piano.” (p. 15)

O próprio Dalcroze (1967) propunha exercícios onde a pausa fosse associada à ausência de movimento:

Exercícios de marcha interrompida – Eles executarão alguns compassos de marcha rítmica, então parar durante um compasso (mais tarde, durante vários compassos) na posição em que estavam no último compasso executado. A

duração da interrupção, a pausa, deve ser estimada e acentuada apenas em pensamento; sendo expressamente proibido contar alto ou em sussurro, ou mover qualquer membro. (p. 42)

A ideia por trás dessa proposta é a de que algum dia não será preciso se mover e tudo entender. O problema é que fora esses exercícios que podem apenas verificar se uma pessoa sabe aproximadamente quanto tempo está passando, não encontramos nenhum exercício que de fato promova a almejada interiorização.

Em compensação, criamos um excelente exercício para evidenciar a irreabilidade de se almejar a interiorização da pulsação. Em linhas gerais, trata-se de colocar todas(os) as(os) participantes em uma mesma roda e pedir que, guiadas(os) por nós, batam palmas de quatro em quatro tempos. Pedimos então que todas(os) “interiorizem a pulsação” e que de costas para a roda tentem fazer o mesmo realizado anteriormente. A realização, antes simples, se torna extremamente complexa. Em vinte anos trabalhando com esse exercício nunca encontramos um grupo ou mesmo uma dupla que conseguisse realizá-lo dessa forma. Esse exercício já foi realizado tanto com um grupo de vinte crianças de sete anos de idade quanto com um grupo de vinte percussionistas profissionais. A eloquência do exercício foi a mesma tanto num grupo quanto no outro.

Devemos acrescentar que o mito da interiorização só é evocado em sala de aula por professoras(es) de música. E não tem aplicação prática alguma mesmo para as(os) tais professoras(es) que o evocam. Como vimos, mesmo para essas(es) professoras(es) a imobilidade não é uma resposta. A pulsação não será nunca interiorizada. Ela estará sempre presente nos movimentos corporais. Esses movimentos tendem a ser cada vez menores e se tornarem quase imperceptíveis. A amplitude desses movimentos irá variar em função da experiência rítmica de quem toca; da familiaridade com o que se toca; e do peso da responsabilidade de se tocar o que se toca na situação que se toca.

A segunda forma (lembrando: “não se mova assim”) exige um compromisso que, em geral, por várias razões, a(o) professor(a) não tem como assumir. Basicamente porque ao dizer “não se mova assim” a(o) professor(a) está implicitamente dizendo “eu sei como é preciso se mover”. E isso deveria significar “eu sei como te ensinar a se mover como eu me movo”. É importante considerar que uma pessoa, que faz um movimento que aos olhos da(o) professor(a) parece algo a ser suprimido, é certamente alguém com pouca consciência dos próprios movimentos. Ela pode até se mover bastante, mas se mover e ter consciência dos movimentos que se faz são duas coisas diferentes – todo o estudo proposto pela Yoga se baseia exatamente no aprimoramento da capacidade inata de respirar.

Se a(o) aluna(o) não tem uma formação em movimento – que muitas vezes poderia vir de uma experiência na Técnica Alexander, em Feldenkrais, na Yoga, no Tai Chi ou em outras técnicas corporais – qualquer correção, por menor que seja, se torna impossível. A(o) professor(a) diz “Você está fazendo assim e eu estou te pedindo para fazer assim” e aos olhos da(o) aluna(o) os movimentos são iguais. Nada que se diga pode mudar instantaneamente uma percepção, qualquer que seja.

No que diz respeito à tomada de consciência sobre o movimento corporal daquela(e) que aprende, é preciso ter em mente que qualquer um(a) que queira tocar num contratempo precisa necessariamente saber onde está o tempo. Considerando que para saber onde está o tempo ela(e) precisa realizar um movimento corporal, ela(e) precisa necessariamente ter consciência do movimento que realiza para poder sincronizá-lo com a pulsação. Poderia ser argumentado que ela(e) pode fazê-lo de forma automática, “sem pensar”. No entanto, isso não se sustenta se pensarmos que uma pessoa que tem consciência sobre seu movimento pode perfeitamente saber onde está o tempo mesmo frente a surpreendentes mudanças no andamento, na instrumentação e mesmo no ritmo de base, se mantida por exemplo a estrutura de uma divisão simples (divisão em dois da pulsação).

O que aqui chamamos de “notação corporal” é exatamente a tomada de consciência sobre o movimento corporal que se realiza. A notação oral que transforma um movimento em notação corporal pode envolver ou não um som audível — aquela(e) que realiza o ritmo pode não pronunciar nenhuma palavra, mas necessariamente precisará dizer para si mesmo, como os antigos gregos faziam: “é quando eu piso”.

Existe uma diferença entre tomar consciência do nosso automovimento (“o automovimento não é um objeto de consciência da mesma forma que uma cadeira ou uma melodia” (Sheets-Johnstone, 2011, p. 131)) e tomar consciência de um movimento que observamos. Quando vemos alguém se movimentando, como quando estamos numa orquestra e vemos o(a) maestro(trina), só vamos conseguir “ler” a movimentação que ela(e) faz se conseguirmos sincronizar nosso movimento com o dela(e) e assim realizar a notação corporal que nos guia.

O ponto central é que, um(a) aluna(o) só vai conseguir realizar uma “imitação consciente”, como proposta por John Blacking (1973, p. 97), caso tenha consciência do seu próprio corpo em movimento, caso perceba sutilezas no seu próprio corpo em movimento. E isso, depende do desenvolvimento do seu esquema corporal, definido assim pelo psicomotricista Jean Le Boulch, citado pela educadora Vania Carvalho de Araújo (1992):

O esquema corporal ou imagem corporal pode ser considerado como uma intuição de conjunto ou um conhecimento imediato que temos do nosso corpo em posição estática ou em movimento, na relação de suas diferentes partes entre si e sobretudo nas relações com o espaço e os objetos que nos circundam.” (p. 32)

Ainda em Araújo (idem, p. 34), este conceito é ampliado pelo psicomotricista Pierre Vayer.

Estendendo o significado de esquema corporal a um aspecto mais dinâmico e relacional, Vayer o define da seguinte maneira: “A noção de esquema corporal que se esforça para englobar o ser inteiro engajado na sua comunicação com o mundo, é, necessariamente, uma noção altamente complexa, pois ela reúne, em todos os dados biológicos, informações inter-relacionais e sociais”.

O filósofo Shaun Gallagher, citado por Mark Johnson (2007), propõe uma distinção entre imagem corporal e esquema corporal.

Enfatizando dimensões de processos corporais não conscientes, Shaun Gallagher distinguiu utilmente entre nossa imagem corporal, que envolve “um sistema de percepções, atitudes e crenças pertinentes ao próprio corpo”, e nosso esquema corporal, que é “um sistema de capacidades sensório-motoras que funcionam sem consciência ou necessidade de monitoramento perceptivo” (Gallagher 2005, 24). É nosso esquema corporal que se esconde de nossa visão, mesmo sendo o que torna possível nossa percepção, movimento corporal e sensibilidade proprioceptiva. (p. 5)

O conceito de “consciência corporal”, caro a várias técnicas corporais, se refere ao desenvolvimento de uma consciência proprioceptiva. Le Boulch fala de “inteligência motriz” (1960, p. 23). A professora da Técnica Alexander Regina Vieira fala de como essa atenção proprioceptiva entra em jogo no momento de um novo aprendizado corporal.

Se uma pessoa vai aprender uma atividade nova – jogar tênis, por exemplo –, não precisa aprender a erguer o braço ou a fechar os dedos em torno do cabo da raquete. Mas, sim, precisa conhecer detalhes sobre a posição dos dedos ao segurar a raquete, o grau de esforço para bater na bola, treinar o trajeto da raquete para realizar o saque etc. (Regina Vieira, 2009, p. 57)

A filósofa Maxine Sheets-Johnstone (2011) nos explica como esse processo se dá, exatamente como sempre se deu desde que começamos a nos mover.

Quando aprendemos a nos mover, aprendemos a distinguir apenas sensações corporais proprioceptivas como suavidade e desajeitamento, rapidez e lentidão, brusquidão e gentileza, não em tantas palavras, mas em tantas distinções sentidas pelo corpo. A menos que aprendamos a nos mover e estejamos atentos dessa forma aos qualia do nosso movimento, dificilmente poderíamos ser agentes eficazes (p. 51)

Os filósofos Dylan Van der Schyff, Andrea Schiavio e David J. Elliott (2022) falam da importância de uma postura fenomenológica que nos leva a ver

além da “atitude natural” e permite com possamos agir no mundo de forma cada vez mais proprioceptivamente consciente.

Nossas percepções e entendimentos são frequentemente produtos de maneiras habituais de direcionar nossa experiência que se tornaram tão arraigadas que parecem assumir uma realidade fixa própria. Isso resulta no desenvolvimento das chamadas “atitudes naturais” em relação às coisas, atividades e relacionamentos que caracterizam nossas vidas, atitudes que muitas vezes simplesmente consideramos certas como a maneira como as coisas são. A fenomenologia examina essas atitudes naturais em termos de processos de sedimentação desenvolvimentista (pessoal, cultural). Este termo descreve como, assim como um rio coleta e deposita partículas que se tornam sedimentadas em formações que direcionam seu fluxo, assumimos maneiras de perceber e agir que orientam nosso pensamento e comportamento. A fenomenologia pode nos ajudar a entender melhor esses processos e, ao fazê-lo, revelar novas possibilidades de pensamento e ação. (p. 69)

7.5

O ensino-aprendizagem do suingue

It don't mean a thing if it ain't got that swing

Duke Ellington

Tanto nos espaços formais de aprendizagem quanto nos não-formais há um momento no aprendizado de ritmos pulsantes que para algumas(uns) parece intransponível: o ritmo está correto, mas não tem “suingue”. E se, como afirma o *jazzman* Duke Ellington na epígrafe, não tem suingue, não vale nada.

O suingue é um conceito impreciso, mas cuja existência é impossível negar. A falta dele indica que a forma como um determinado ritmo pulsante está sendo executado não corresponde à forma estabelecida como sendo a correta pela cultura que o criou.

Apesar da subjetividade envolvida, a definição de quem tem ou não suingue parece ser quase sempre uma unanimidade no grupo que realiza esta definição, e acontece, invariavelmente, tanto num ensaio de uma escola de samba quanto na mais austera das salas de concerto.

A respeito dele Edgard Rocca (s/data) comenta:

Um problema que acontece em interpretações de ritmos é o da falta do que chamamos de ‘balanço’, ‘suingue’ etc. Em alguns casos, o ritmo soa precipitado, nervoso, indeciso... em outros, ele soa como um robô, com suas respostas frias e rígidas. (p. 15)

A questão que aqui queremos levantar é a de que para muitas pessoas, enquanto professoras(es) ou enquanto alunas(os), o suingue é algo que se tem

ou não se tem. Nós mesmos, em algum momento de nossa trajetória, já acreditamos nisso. É ponto pacífico que a aquisição do suingue é o resultado de um longo processo. Mas, para nós, também é ponto pacífico que esse processo pode se dar, que o suingue pode ser aprendido, mesmo por quem, num determinado momento, percebe não o ter (ou não percebe, mas recebe vários sinais de que não o tem).

Da forma como entendemos esse aprendizado ele se dá através do desenvolvimento de três habilidades: precisão – clareza a respeito da articulação de um ritmo com sua pulsação; fluência – familiaridade com a articulação de um ritmo com sua pulsação; e intenção – conhecimento da cultura que originou uma esse ritmo.

Um detalhe importantíssimo é que essas três habilidades são habilidades corporais. Elas correspondem musicalmente a uma determinada qualidade do som, mas não é o som que melhora, é o corpo que melhora e por isso faz um som que soa melhor. Quem diz que o suingue não pode ser ensinado está correto no sentido de que o suingue não pode ser acessado diretamente, mas se engana pois não sabe que o trabalho pode ser sobre o movimento corporal.

Nada garante que o suingue chegue pela repetição. Quem diz isso ou acredita realmente nisso (e se engana) ou diz isso por não saber exatamente o que dizer. O suingue está na cultura, para ser aprendido por imitação. No entanto, o suingue está diretamente relacionado com os movimentos derivados. Há quem acredite que o suingue está relacionado aos movimentos expressivos e nesse caminho acaba apenas encorajando ou sendo encorajado a realizar movimentos estereotipados que farão com que os ritmos soem exatamente como os movimentos que o produzem: estereotipados. Os movimentos expressivos podem ser importantes num momento posterior, quando os nativos já nos compreendem perfeitamente, mas o “sotaque” ainda precisa melhorar. Pense num contratempo. Essa posição não pertence a nenhuma cultura em específico. A precisão com a qual tocamos um contratempo vai nos permitir um diálogo com outras(os) que também o tocam; a fluência vai nos permitir estar à vontade nesse diálogo; e a intenção chega no momento em que começamos e expressar nossas próprias ideias.

Como vimos anteriormente, os movimentos derivados surgem de um processo individual de profundo contato com os movimentos organizadores do ritmo pulsante que se quer aprender. Assim, a única coisa que se pode fazer (e que não é pouca coisa) é ampliar as possibilidades de que alguém o construa. Um paralelo possível é com o aprendizado da improvisação. Ninguém ensina a improvisar ensinando diretamente o improviso. Assim como acontece nas nossas

atividades cotidianas, só improvisa que tem uma mínima familiaridade com a atividade na qual quer/precisa improvisar. Dentro da música tonal com ritmos pulsantes, quando se ensina o improviso, o que se faz é ajudar a(o) aluna(o) a construir habilidades e compreensões específicas (ligadas ao ritmo, à melodia e à harmonia), e criar um ambiente acolhedor onde a improvisação possa florescer. Se uma pessoa não está conseguindo improvisar, não se pode orientá-la dividindo a ação, fazendo-a mais lentamente. Seria como dizer para alguém que não consegue criar algo “Crie!”. Novamente: o suíngue está na cultura. Ele está escrito nos movimentos corporais dos seres humanos que fazem aquela cultura. Diferente da afinação, que pode ser conseguida com um afinador eletrônico, não há como construir um aparelho que comprove a existência do suíngue. O suíngue não pode ser observado por quem não está preparado para observá-lo.

O ensino-aprendizagem do suíngue passa por um desenvolvimento de nossa consciência proprioceptiva. A chave é a ampliação de nossa capacidade de perceber as diversas qualidades de nosso automovimento e, por consequência, dos movimentos de outros corpos. Segundo a filósofa Maxine Sheets-Johnstone (2011):

Quatro qualidades primárias do movimento: tensional, linear, amplitudinal e projecional. As qualidades, todas elas criadas pelo movimento, são vivenciadas diretamente sempre que nos importamos em prestar atenção ao nosso próprio movimento — ou ao movimento dos outros — e notá-los. As qualidades são, de fato, a fonte dessas regularidades e expectativas proprioceptivas que são fundamentais para o nosso sentido de agência e para o nosso repertório de “eu posso(s)”. Elas estão lá desde o início em nossas criações de sentido proprioceptivas primárias e espontaneidades. Elas estão lá em nossa primeira consciência, uma consciência tátil-proprioceptiva de nossos próprios corpos em movimento. (p. xxii)

Um outro conceito importante para compreender o processo de ensino-aprendizagem do suíngue é o conceito de fluxo (*flow*). O semiótico Jean-Jacques Nattiez (1984), em uma reflexão sobre o ritmo, relata que:

Num brilhante estudo filológico, Emile Benveniste [1951] pôde mostrar que “*rythmos*, segundo os contextos em que é dado, designa a forma no instante em que é assumida pelo que é movente, móbil, fluido, a forma do que não tem consistência orgânica: convém ao *pattern* de um elemento fluido, a uma letra arbitrariamente modelada, a um peplo que se dispõe a seu grado, à disposição particular do carácter ou do humor... Pode então compreender-se que *rythmos*, significando literalmente “maneira particular de fluir” (p. 299)

O filósofo Mark Johnson (2007) aproxima a experiência musical de fluxo da mesma experiência na vida humana cotidiana.

Em qualquer obra musical, por exemplo, há uma estrutura e um padrão de fluxo temporal, contornos de tom e intensidade (volume/suavidade) que são análogos aos padrões sentidos [*felt*] do fluxo da experiência humana. (p. 238)

O filósofo Martin Clayton (2019) ressalta o impacto que socialmente essa experiência pode ter.

O fluxo temporal compartilhado é geralmente vivenciado como feliz. Estudos psicológicos de experiências muito mais simples nas quais indivíduos compartilham estrutura temporal de maneiras análogas demonstram empiricamente o elo entre o *entrainment* interpessoal e os efeitos sociais, como aumento do comportamento pró-social, afinidade e sentimentos [*feelings*] de pertencimento a um grupo (entitatividade). (p. 194)

E Sheets-Johnstone (2011), como não poderia deixar de ser, confirmando nossas expectativas, revela a relação intrínseca entre fluxo e movimento corporal.

O fluxo [está] em um sentido temporal e espacial enraizado no automovimento originário: [está] primordialmente presente não na constituição de objetos, mas em nossa espontaneidade original de automovimento, em nossa experiência original e no sentido de nossos corpos em movimento dinâmico. (p. 139)

7.6

A imagem de movimento corporal e a antecipação

Situação 1

Pedimos a um grupo de alunas(os) entre sete e oito anos de idade que nos digam o que estamos tocando ao bater palmas e fazer O Passo quaternário. A pergunta se baseia no fato de essas crianças saberem identificar e nomear com precisão a posição de cada um dos tempos de um compasso de quatro tempos utilizando O Passo.

Batemos palmas no tempo 1 e no tempo 3. Perguntamos: “O que estamos tocando?” Mesmo sentadas, sem fazer O Passo, várias responderam: “Um, três.” Batemos no tempo 2, no tempo 3 e no tempo 4. Várias: “Dois, três, quatro”. Batemos no tempo 1, no tempo 2 e no tempo 3. Todas: “Um, dois, três”. Batemos no tempo 1, no contratempo do tempo 1 e no tempo 2. Depois de algum tempo de hesitação, várias dizem: “Um, dois, três”.

Perguntamos: “Têm certeza?” Caras de dúvida. Dizemos: “Primeiro tocamos isso” e batemos no tempo 1, no tempo 2 e no tempo 3; “Depois tocamos isso” e batemos no tempo 1, no contratempo do tempo 1 e no tempo 2. Está claro que são coisas diferentes e não podem ter o mesmo nome. Mas que nome então?

Surgem várias propostas: “Um, um, dois”, “Um, dois, dois”. Nenhuma parece satisfazê-las. Não há dois tempos 1 nem dois tempos 2 num compasso!

As crianças simplesmente não sabem quando soou uma das palmas que ouviram. A expressão é de incredulidade, como alguém que vê algo pela primeira vez e é chamada(o) a dizer o que vê. Elas vivenciaram o fenômeno. Elas reconhecem inclusive que o que ouviram é algo fora daquilo ao qual elas estão habituadas. Ouviram três palmas, sabem quando soou a primeira, pois soou exatamente no tempo 1; sabem onde está a última, pois soou exatamente no tempo 2; não sabem quando soou a palma do meio, pois ela soou numa posição que elas desconhecem.

O movimento pelo qual elas têm se guiado não ajudou, pois elas não conhecem o momento do movimento associado ao contratempo. Elas não conseguem ver que há no nosso movimento uma leve flexão das pernas, elas não sabem ler essa flexão como sabem ler os momentos em que os pés estão no chão.

Perguntamos: “Quantas batidas vocês ouviram?” Todas: “Três!” Nós: “Onde está a primeira batida?” Todas: “No um!” Nós: “E a última?” Todas: “No dois!” Nós: “Então onde está a outra?” Pequena pausa, alguns bons momentos de reflexão, dúvidas compartilhadas, discussões acaloradas e alguma angústia. Exageramos a flexão das pernas para enfatizar corporalmente que “entre um tempo e outro” quer dizer “entre um passo e outro”. Tempo e espaço. Enfim alguém diz: “Essa outra batida está entre o tempo 1 e o tempo 2!” E então começamos a nomear essa posição entre um tempo e outro de “contratempo”.

O nome “contratempo” ajuda, pois produz uma analogia entre a divisão do tempo musical em dois que elas estão tentando entender e outras divisões em dois que elas já fizeram. No caso da divisão musical, o fato de elas não conseguirem entender o que ouvem está ligado ao fato de elas não conseguirem ver o movimento corporal que gera o som que elas ouvem. Alguém que consiga realizar um contratempo de forma autônoma pode perfeitamente não conhecer o nome “contratempo”, mas necessariamente precisa dobrar a perna (ou fazer um movimento derivado desse) e conhecer o nome “é quando eu dobro a perna”.

Situação 2

Pedimos a um grupo de musicistas profissionais que, ao ouvirem uma pulsação que faremos soar batendo palmas, toquem nos contratempos. Todas(os) realizam com maestria, tranquilas(os). Algumas(uns), ao ouvirem nossa proposta, antes mesmo que começemos a tocar a pulsação, mudam a postura corporal para uma que demonstra claramente a que ponto estão confiantes de que vão realizar com maestria a proposta. Em seguida, pedimos a elas(es) que, ao ouvirem a pulsação, dividam-na em 11 partes e toquem apenas a sétima divisão. Todas(os), sem exceção, nada fazem. Algumas(uns), que antes

havia assumido uma postura corporal que demonstrava confiança, agora assumem corporalmente uma posição de derrota. Poucas(os) musicistas seriam capazes de realizar a segunda proposta. Talvez, algumas(uns) exímias(os) bateristas. De qualquer forma, menos ainda seriam aquelas(es) capazes de avaliar se a proposta foi corretamente realizada.

A reação vivida pelas(os) musicistas profissionais ao depararem com a proposta de dividir o tempo em onze partes é similar à vivida pelas crianças da situação 1. O “branco” vivido e relatado pelas(os) musicistas profissionais era parecido com aquele vivido e relatado pelas crianças.

Nas artes de performance (música, dança e teatro) há um fenômeno recorrente chamado “branco”. Quando ele ocorre, a(o) musicista, a(o) dançarina(o) ou a atriz(or) interrompe a ação que está realizando e se imobiliza por falta de informações sobre o que deveria fazer em seguida. Esse “branco”, vivido em uma situação de estresse por um(a) musicista que em algum momento, por alguma razão, não lembra da melodia a ser tocada é diferente do “branco” aqui mencionado. Na situação acima, as(os) musicistas simplesmente não conseguiam imaginar o que deveria ser tocado – como alguém que tentasse imaginar como é a superfície gasosa de Saturno. Diferentemente do ocorrido na situação 1, há um nome para o que se está tentando entender: “sétima divisão de uma divisão em onze partes da pulsação”. Exatamente como na situação 1, não há um movimento que possa guiá-las(os) para realizarem o que foi pedido.

Durante algum tempo acreditamos que todas(os), ao serem chamadas(os) a tocar um contratempo, veem um contratempo, possuíam uma imagem clara do que vão tocar e tocam. Se não, como, a partir de um nome, todas(os) nós conseguimos tocar perfeitamente a mesma coisa? – assim como um grupo de pessoas, que ao serem chamadas para ir a algum lugar partem todas na mesma direção. Quando ouvimos o nome do lugar, todas(os) que o conhecem podem visualizar não só o lugar (algumas(uns) com mais, outras(os) com menos, detalhes), mas também o caminho para chegar a esse lugar (algumas(uns) com mais, outras(os) com menos detalhes).

Uma evidência diluiu recentemente essa crença: ao serem perguntadas(os) sobre o que veem ao ouvir “contratempo”, ninguém sabe dizer o que vê – assim como não estamos vendo nada agora ao escrevermos a palavra “contratempo”. A questão é que isso cria uma impossibilidade: como estamos todas(os) de acordo sobre o que é um contratempo se não temos nenhuma imagem associada a ele?

Seguindo a definição dos conceitos de arsis e thesis, quando ouvimos “contratempo” não vemos a imagem do resultado musical que se convencionou chamar contratempo; vemos o movimento que para nós está associado a esse

nome e que nos leva ao resultado musical. Possivelmente, então, os esquemas de imagem envolvidos quando fazemos música pulsante talvez não sejam compostos por imagens mentais de representações materiais que criamos para eventos musicais; tais esquemas provavelmente se compõe de imagens mentais de movimentos corporais que utilizamos para fazer música pulsante.

Antes de saltar um buraco, sabemos em geral se conseguiremos saltá-lo ou não. Não seríamos capazes de dizer exatamente quantos metros conseguimos saltar, mas, de alguma forma, temos uma noção clara de que será fácil ou de que estamos no nosso limite. Isso vale, certamente, para quem já saltou muitos buracos. No entanto, mesmo havendo saltado muitos buracos, em geral, não medimos cada um dos buracos que saltamos. Mesmo assim, vamos criando uma estimativa, cada vez mais precisa, de quais buracos conseguimos saltar e quais não. O que interessa aqui é que de alguma forma conseguimos, em geral, saber se conseguiremos saltar ou não, antes mesmo de saltar. Isso só é possível porque de alguma forma conseguimos antecipar o que estamos prestes a fazer.

Sobre antecipação o antropólogo Edwin Hutchins (2010) diz que atividade é composta tanto pela memória do que passou quanto pela antecipação do que virá:

A experiência não é apenas multimodal, mas também é multitemporal ou temporalmente estendida no sentido de que é moldada tanto por memórias do passado (em uma variedade de escalas de tempo que variam de milissegundos a anos) quanto pela antecipação do futuro (em um conjunto semelhante de escalas de tempo). (p. 432)

O filósofo Mark Johnson (1997) apresenta a teoria do filósofo Steve Larson sobre a criação de metáforas musicais, a partir de nossa experiência de forças naturais, que permitem nossa antecipação ao experienciarmos música:

Steve Larson toma a noção metafórica de forças musicais como base para uma teoria de vários tipos de força (como gravidade, inércia e magnetismo) que, ele argumenta, explicaria nossos padrões de expectativa e antecipação conforme vivenciamos a música. (p. 99)

Segundo a pesquisadora Miriam Reiner (2000), as previsões são possíveis graças a uma experiência corporal acumulada. Em seu estudo sobre experimentos de pensamento realizado com esportistas, Reiner relata que:

O jogador [de basquetebol] adquire um conhecimento oculto sobre o movimento de objetos voadores, fatores temporais, e o impacto do objeto na sua mão. Ele “sabe” implicitamente como responder sem nenhum cálculo físico explícito. Esse tipo de conhecimento do corpo está refletido na manipulação dinâmica de objetos, no nadar, no esquiar, no andar e em qualquer outra ação motora. A pessoa integra um conhecimento corporal de natureza visual e tátil para responder através de ações corporais. (p. 159)

À proposta de Reiner de que há um conhecimento corporal de natureza visual e tátil, acrescentaríamos “proprioceptiva”. Até porque dentro da sua explicação para essa capacidade de antecipar, Reiner (2000) sugere a existência de “imagens de força” (*images of force*) que, por envolverem uma experiência anterior de força, têm uma origem proprioceptiva.

Sugiro que imagens de forças sejam acionadas e usadas sem nenhum estímulo externo, mas por meio da intenção e das necessidades do experimento mental. Os aprendizes sabem quais podem ser os resultados de um experimento mental usando esse conhecimento não verbal inato, que “ganha vida” por meio das imagens de forças associadas à situação particular no experimento mental. (p. 166)

Essas “imagens de força” guardam semelhanças com as “linhas de força em movimento” (*moving lines of force*) mencionadas por Sheets-Johnstone (2010) a propósito de seu estudo sobre leões caçando.

Em termos existenciais não abstratos, antecipação significa que um animal tem um conhecimento geral, mas não impreciso, sobre a maneira como as criaturas em seu ambiente se movem e reagem e podem ser esperadas que se movam e reajam. Mais especificamente, significa conhecimento de outras criaturas como linhas de força em movimento e de si mesmo como uma linha de força em movimento. Fazer com que essas linhas de força coincidam umas com as outras é, de fato, a própria essência da caça, sua razão de ser, e obviamente requer pensamento. Antecipar um futuro em termos de linhas de força em movimento é pensar concretamente em termos proprioceptivos e, ao fazê-lo, exercer um poder concreto de inteligência. [...] Pensar em movimento em direção a um momento futuro é, em todos esses casos, ter uma noção do poder do movimento. (p. 177)

Também em treinamentos esportivos, assim como relatado por Reiner (2000), é comum o que ela chama de “técnicas de imaginação”. Segundo Reiner, trata-se de uma técnica para que as(os) atletas possam antecipar situações de jogo que eventualmente serão vividas.

Uma maneira popular e eficaz de treinamento em esportes é baseada em técnicas de imaginação. Jogadores de basquete são solicitados a imaginar situações dinâmicas, incluindo a posição dos jogadores de ambos os lados; então eles são solicitados a “imaginar” o curso dos eventos sob condições variadas; finalmente eles são solicitados a imaginar sua resposta física. Este processo inclui tanto uma memória baseada no corpo quanto uma análise conceitual da situação. (p. 158)

Voltando então às antecipações dentro da prática com ritmos pulsantes, ao depararmos com um desafio que nos foi proposto através de uma notação gráfica (numa partitura) ou de uma notação oral (do tipo “toque um contratempo”) ou de um modelo a ser imitado (um ritmo que vemos e ouvimos ou que apenas ouvimos), precisamos, a partir do estímulo, na forma que ele venha, imaginar o movimento corporal necessário, realizar uma notação corporal e, guiadas(os) por ela, tocar.

Dentro da prática do ensino-aprendizagem de ritmos pulsantes, abordamos algumas questões nesta seção 3.2. Inicialmente, vimos algumas das razões que têm feito com que o estudo de ritmos pulsantes fique em segundo plano; analisamos a expressão “sentir” e sua confusa utilização no ensino-aprendizagem de ritmos pulsantes; repudiamos a imobilidade como solução para quem quer aprender ritmos pulsantes; adentramos o terreno fértil e delicado do “suíngue” e sugerimos caminhos para se iniciar um processo de ensino-aprendizagem em sua direção; e chegamos à nossa proposta de que na prática de ritmos pulsantes as imagens que nos guiam são todas de movimentos corporais que um dia já realizamos.

Considerações finais

A caminhada foi longa, mas ao final a sensação é de muito aprendizado. Interrogamos, desenvolvemos e firmamos algumas posições e isso terá (já está tendo) um impacto profundo sobre nossa prática pedagógica: reconhecemos a centralidade do movimento corporal em qualquer processo de ensino-aprendizagem musical, seja ele relacionado a ritmos pulsantes ou não – ritmo é movimento independentemente da irregularidade à qual ele está sujeito; compreendemos mais profundamente a presença positiva das notações, sejam elas gráficas, orais ou corporais, em qualquer processo de ensino-aprendizagem de ritmos pulsantes – o corpo que se move proprioceptivamente consciente organiza o fazer musical, qualquer que ele seja.

Firmamos alguns conceitos e isso é fundamental para as discussões e compreensões que nossa prática pedagógica na formação de professoras(es) nos exige: o conceito de ritmo pulsante, apesar de já haver sido anteriormente formulado pelo músico Pierre Boulez, na forma como o concebemos ganha um outro significado e uma outra importância para quem como nós se dedica (cada vez mais) a pensar o papel do movimento corporal na música; o conceito de notação corporal, ainda que já utilizado dentro do método O Passo desde o final de nosso mestrado (2003), passa agora a ter outra sustentação e pode eventualmente ser discutido e, talvez, incorporado a outras práticas diferentes das nossas; o conceito de movimento derivado, de recente utilização no método O Passo, tem se mostrado cada vez mais importante para entendermos como o movimento corporal nos une a todas(os), mesmo aquelas(es) que ainda não estão conscientes de sua utilização.

Um trabalho fundamental foi o de esclarecer para nós mesmos a utilização de alguns termos. Nesse sentido, um dos mais importantes foi entender melhor o que habitualmente se quer dizer com o termo “sentir”. Esse termo é bastante usado em música como uma forma de orientar, de explicar e de comunicar coisas sobre as quais muitas vezes nós mesmos não temos clareza. Como a clareza, quando há, é sempre sobre uma sensação que é nossa, uma percepção que é nossa ou uma expressão que é nossa, comunicá-la com palavras torna-se uma tarefa quase impossível. A compreensão de que as pessoas que utilizam o termo “sentir” confundem, em sua utilização, sensação, percepção e expressão, foi essencial para se avançar na defesa de que se evite a utilização desse termo como base para o ensino-aprendizagem de ritmo. Em

especial pelo impacto negativo que arremessa no vazio quem é chamado a sentir e não sente.

Compreendemos finalmente que o termo “suingue”, largamente utilizado por musicistas e professoras(es) de música, com todas as suas variações, não equivale ao termo “expressão”. Quando dizemos “está faltando suingue”, não é o mesmo que dizer “está faltando expressividade”, “está faltando emoção”. Uma levada de partido alto ou uma invenção a três vozes de Bach pode ter suingue, mas não quer expressar nada em especial. Ela terá suingue, se conectada ao fluxo que lhe dá vida. Entre expressão e suingue, o nosso interesse pedagógico então se concentra sobre o segundo, pois, embora consideremos a importância da expressividade, aceitamos com mais tranquilidade sua complexidade e sua dependência de incontáveis fatores extramusicais.

A utilização frequente do termo “oralidade” por pessoas que construíram suas trajetórias musicais sobre partituras sempre nos chamou a atenção. Ainda que manifestando admiração pelas pessoas que jamais utilizaram partituras, a resistência em experimentar uma forma diferente de aprender, em geral demonstra mais do que simples receio de se lançar em terreno desconhecido. Muitas dessas pessoas simplesmente consideram aprender com partituras melhor do que aprender sem elas. É preciso lembrar que essas pessoas sabem que haverá um momento em que as peças serão memorizadas e as partituras serão dispensadas. A questão então é não ver sentido em alternar trabalhos com e sem a partitura antes da peça ser memorizada. Isso se dá possivelmente porque não há uma compreensão de que mesmo sem partitura não deixamos de ler. Na perspectiva levantada nesta tese, mesmo quando a notação gráfica for dispensada, restarão a notação oral e, principalmente, a notação corporal – que já estavam no momento em que a partitura começou a ser aprendida. O que aqui sustentamos é que a oralidade é diferente da imitação. A imitação não envolve nenhum tipo de notação e a oralidade, por nunca ser desencarnada, envolve. Quando imitamos um movimento corporal e tomamos consciência de seus momentos e da relação de cada um desses momentos com a música que fazemos, realizamos uma notação corporal e passamos a nos guiar por ela. Essa tomada de consciência passa pelo que Maxine Sheets-Johnstone (2011) chamou de consciência proprioceptiva. Nossa capacidade de exprimi-la em palavras será necessariamente limitada, mas faremos como fazem todas as pessoas numa prática musical não-formal e fizeram todas(os) antigas(os) gregas(os) ao definir os conceitos de *arsis* (impulso) e *tesis* (repouso): faremos uma descrição do nosso movimento.

Sabemos que a chegada é sempre um ponto de partida para outra caminhada. No nosso caso, a próxima caminhada já começou e ela aponta para

o estudo específico do andar e do seu papel no desenvolvimento da consciência proprioceptiva. Um detalhe importante que justifica esse novo estudo e anuncia lugares de extrema beleza ainda não visitados: esse estudo se dará dentro do âmbito musical, em contato constante com a prática de ritmos pulsantes.

Referências bibliográficas

ALFAYA, Mônica; PAREJO, Enny. *Musicalizar*: uma proposta para vivência dos elementos musicais. Brasília: Artes Gráficas Ed. e Dist. Musimed, 1987.

ANDRADE, Mário de. Ensaio sobre a música brasileira. São Paulo: Martins, 1972.

ARAÚJO, Vania Carvalho de. O jogo no contexto da educação psicomotora. São Paulo: Cortez, 1992.

BAGCHEE, Sandeep. NAD: understanding raga music. Mumbai: Eshwar, 1998.

BAMBERGER, Jeanne. As estruturações cognitivas da apreensão e da notação de ritmos simples. In: SINCLAIR, Hermine. A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias. São Paulo: Cortez Editores Associados, 1990 (pp. 97-124).

BLACKING, John. How musical is man? Seattle: University of Washington Press, 1973.

BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.) *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Intersaberes, 2012 (pp. 125-156).

BORGES, Jorge Luis. O aleph. Rio de Janeiro: Globo, 1986.

BOULEZ, Pierre. A música hoje. São Paulo: Editora Perspectiva, (1963) 2002.

_____. A música hoje 2. São Paulo: Editora Perspectiva, (1985) 1992.

BOURDIEU, Pierre. “Vous avez dit populaire?”. In: *Actes de la Recherche de Sciences Sociales*, no.46, 1983 (p. 98).

BOWMAN, Wayne. Cognition and the body: perspectives from music education. In: BRESLER, Liora (Ed.). *Knowing bodies, moving minds: towards embodied teaching and learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004.

BRESLER, Liora (Ed.). *Knowing bodies, moving minds: towards embodied teaching and learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004.

CHARTIER, Roger. *Cultura Popular*: revisitando um conceito historiográfico. *Estudos Históricos*, no. 16, 1995.

CHEYNE, Peter, HAMILTON, Andy and PADDISON, Max (edited by). *The philosophy of rhythm : aesthetics, music, poetics / edited by*. New York, NY : Oxford University Press, 2019.

CIAVATTA, Lucas. O Passo: a pulsação e o ensino-aprendizagem de ritmos. Rio de Janeiro: L. Ciavatta, 2003.

CIAVATTA, Maria. Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60). Rio de Janeiro: Lamparina, CNPq. Faperj. 2009.

CLAYTON, Martin. Entrainment and the Social Origin of Musical Rhythm. In: The philosophy of rhythm : aesthetics, music, poetics / edited by Peter Cheyne, Andy Hamilton, and Max Paddison. New York, NY : Oxford University Press, 2019 (183-198)

COLOMBETTI, Giovanna. Enaction, Sense-Making and Emotion. In: In: Enaction: toward a new paradigm for cognitive science. Massachusetts Institute of Technology, 2010 (pp.145-164).

DALCROZE, Emile Jaques-. Rhythm, Music and Education. London: The Dalcroze Society, 1967.

DAOLIO, Jocimar. Da cultura do corpo. Campinas: Papirus, 1995.

DE JAEGER, Hanna; DI PAOLO, Ezequiel. Participatory sense-making: An enactive approach to social cognition. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 6(4), 485-507.

SADIE, Stanley (ed.). Dicionário Grove de música: edição concisa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

ELLIOTT, David J. (1995). Music Matters: A New Philosophy of Music Education. New York: Oxford University Press.

FERNANDES, José Nunes. Antônio de Sá Pereira: o ensino racionalizado da música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.) Pedagogias brasileiras em Educação Musical. Curitiba: Intersaberes, 2016 (pp. 61-96).

FERREIRO, Emilia. A escrita... Antes das letras. In: SINCLAIR, Hermine. A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias. São Paulo: Cortez Editores Associados, 1990 (pp. 19-70).

FÉVRIER, James. Histoire de l'écriture. Paris: Payot, 1959.

FIALHO, Vania M.; ARALDI, Juciane. Maurice Martenot: educando com e para a música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.) Pedagogias em Educação Musical. Curitiba: Intersaberes, 2012 (pp. 157-184).

GRAMANI, José Eduardo. Rítmica. São Paulo: Editora Perspectiva, 1988.

GREEN, André. O discurso vivo: a conceituação psicanalítica do afeto. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

HAMILTON, Andy. Rhythm and Movement: The Conceptual Interdependence of Music, Dance, and Poetry Midwest Studies in Philosophy. 2019

HAYDON, Glen. Introduction to Musicology. New York: Prentice-Hall Inc., 1946.

HINDEMITH, Paul. Treinamento elementar para músicos. São Paulo: Ricordi, 1970.

HUTCHINS, Edwin. Enaction, imagination, and insight. In: Enaction: toward a new paradigm for cognitive science. Massachusetts Institute of Technology, 2010 (pp.425-450).

- JOHNSON, Mark. *The Body in the Mind: the bodily basis of meaning, imagination and reason*. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.
- JOHNSON, Mark. *The Meaning of the Body: aesthetics of human understanding*. Chicago: The University of Chicago Press, 2007.
- JUDGE, Jenny. Feeling the Beat: Multimodal Perception and the Experience of Musical Movement. In: *The philosophy of rhythm : aesthetics, music, poetics* / edited by Peter Cheyne, Andy Hamilton, and Max Paddison. New York, NY : Oxford University Press, 2019 (76-90)
- KESSELRING, Thomas. Jean Piaget. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- KRUEGER, Joel. Enacting musical experience. *Journal of Consciousness Studies*, 16, No. 2–3, 2009 (pp. 98–123).
- KRUEGER, Joel. Music as affective scaffolding. In: HERBERT, Ruth; CLARKE, David; CLARKE, Eric (Eds). *Music and consciousness 2: worlds, practices, modalities*. DOI:10.1093/oso/9780198804352.003.0004, 2019.
- KRUEGER, Joel. Affordances and the musically extended mind. *Frontiers in Psychology*. 4(1003). doi: 10.3389/fpsyg.2013.01003, 2014.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press, 2003.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura Um Conceito Antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.
- LE BOULCH, Jean. Les facteurs de la valeur motrice : Analyse expérimentale de certains de ces facteurs. Interprétation d'un point de vue physiologique. 1960. 105 f. Thèse (Doctorat en médecine) - Faculté Mixte de Médecine et de Pharmacie de Rennes, 1960.
- LE BOULCH, Jean. L'avenir d'une éducation physique scientifique. *Les Cahiers scientifiques d'éducation physique*, n.1, p.12-21, 1961.
- LOCKE, David. The metric matrix: simultaneous multidimensionality in African music. *Analytical Approaches To World Music 1.1* (2011) (pp. 48–72)
- LONDON, Justin. Metric Entrainment and the Problem(s) of Perception. In: *The philosophy of rhythm : aesthetics, music, poetics* / edited by Peter Cheyne, Andy Hamilton, and Max Paddison. New York, NY : Oxford University Press, 2019 (171-182)
- MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze: a música e o movimento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.) *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Intersaberes, 2012 (pp. 25-54).
- MARTENOT, Maurice. *Principes fondamentaux de formation musicale et leur application*. Paris: Éditions Magnard, 1970.
- MARTINS, Leda Maria. *Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.
- MIRANDA, Regina. *O movimento expressivo*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1979.

NADIROVA, Damyliya. Enactivism And Embodied Cognition In Education Of Music Teachers. In R. Valeeva (Ed.), Teacher Education - IFTE 2017, vol 29. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences, 2017 (pp. 595-605). Future Academy. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.02.69>

NATTIEZ, Jean-Jacques. Rítmica/métrica. In: Enciclopédia Einaudi, volume 3, Artes – Tonal / atonal. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984. (298-330)

NELSON, David P. Solkattu Manual: An Introduction to the Rhythmic Language of South Indian Music, Wesleyan University Press, 2008.

NOISETTE, Claire. L'enfant, le geste et le son. Paris : Cité de la Musique / Centre de Ressources Musique et Danse, 1997.

NUDDS, Matthew. Rhythm and Movement. In: The philosophy of rhythm : aesthetics, music, poetics / edited by Peter Cheyne, Andy Hamilton, and Max Paddison. New York, NY : Oxford University Press, 2019. (43-61)

ORFF, Carl; KEETMAN, Gunild. Music for children. London: Schott & Co., 1958.

PAREJO, Enny. Edgar Willems: um pioneiro da educação musical. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.) Pedagogias em Educação Musical. Curitiba: Intersaberes, 2012 (pp. 89-124).

PAZ, Ermelinda A. Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências. Brasília: Editora Musimed, 2000.

PRASS, Luciana. Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

REINER, Mirian. Thought experiments and embodied cognition. In: Gilbert, JK & Boulter, C. J. (Eds). Developing Models in Science Education. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 2000 (pp. 157-176).

REY PUENTE, Fernando. O tempo. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010

ROCCA, Edgard. Ritmos Brasileiros e seus Instrumentos de Percussão. Rio de Janeiro: EBM, s/data.

SÁ, Gazzi Galvão de. Musicalização: método Gazzi de Sá. Rio de Janeiro: Os Seminários de Música da Pro-Arte, 1990.

SANTOS, Regina Marcia Simão. Jaques-Dalcroze, avaliador da instituição escolar: em que se pode reconhecer Dalcroze um século depois? In: Debates Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da Unirio, no.4. Rio de Janeiro: CLA/Unirio, 2001.

SANTOS, Cassiano L. da S.; KOBAYASHI, Maria do Carmo M.; MOSCA, Maristela de O. Música e movimento a partir da perspectiva da abordagem *Orff-Schulwerk*: uma fundamentação prático-teórica para crianças pequenas. In: Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.8, n.5, p. 41583-41602, may., 2022.

SCHAFER, Murray. O ouvido pensante. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

SHEETS-JOHNSTONE, Maxine. The primacy of movement. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2011.

SHEETS-JOHNSTONE, Maxine. Thinking in Movement: Further Analyses and Validations. In: Enaction: toward a new paradigm for cognitive science. Massachusetts Institute of Technology, 2010 (pp.165-181).

SIMONS, Peter. The ontology of rhythm. In: The philosophy of rhythm : aesthetics, music, poetics / edited by Peter Cheyne, Andy Hamilton, and Max Paddison. New York, NY : Oxford University Press, 2019 (62-75)

SINCLAIR, Hermine. A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias. São Paulo: Cortez Editores Associados, 1990 (pp. 97-124).

SODRÉ, Muniz. Samba, o dono do corpo. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

SODRÉ, Muniz. Pensar Nagô. Petrópolis: Editora Vozes Ltda. 2017.

STEWART, James; edited by, GAPENNE, Olivier; DI PAOLO, Ezequiel A. Enaction : toward a new paradigm for cognitive science. Massachusetts Institute of Technology, 2010.

TENZER, Michael. How Many Kinds of Rhythm Are There? In: The philosophy of rhythm : aesthetics, music, poetics / edited by Peter Cheyne, Andy Hamilton, and Max Paddison. New York, NY : Oxford University Press, 2019 (199-215)

THURMOND, James Morgan. Note grouping: a method for achieving expression and style in musical performance. Ft. Lauderdale: Meredith Music Publications, 1991.

TRILLA, Jaume. (2008) "A educação não-formal". In: Trilla, Jaume et al. *Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.

VAN DER SCHYFF, Dylan. Concepts for an Enactive Music Pedagogy: Essays on Phenomenology, Embodied Cognition, and Music Education. Burnaby: Simon Fraser University, 2017.

VAN DER SCHYFF, Dylan; SCHIAVIO, Andrea. Evolutionary Musicology Meets Embodied Cognition: Biocultural Coevolution and the Enactive Origins of Human Musicality. *Front. Neurosci.* 11:519. doi: 10.3389/fnins.2017.00519, 2017.

VAN DER SCHYFF, Dylan; SCHIAVIO, Andrea; ELLIOTT, David J. Musical bodies, musical minds. Cambridge: The MIT Press, 2022.

WILLEMS, Edgar. Iniciação musical da criança: princípios e planos de trabalho, caderno 0. Bienne (Suíça): Edições Pro-Musica, 1968.