

MÔNICA MEDEIROS RIBEIRO

CORPO, AFETO E COGNIÇÃO
na Rítmica Corporal de Ione De Medeiros
- entrelaçamento entre ensino de arte e ciências cognitivas -

Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Belas Artes
Doutorado em Artes
2012

Mônica Medeiros Ribeiro

Corpo, afeto e cognição
na Rítmica Corporal de Ione de Medeiros
- entrelaçamento entre ensino de arte e ciências cognitivas -

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Artes.

Área de Concentração: Arte e Tecnologia da Imagem.

Orientadora: Profa. Dra. Lucia Gouvêa Pimentel
Co-Orientador: Prof. Dr. Antônio Lúcio Teixeira Júnior

Belo Horizonte
Escola de Belas Artes/ UFMG
2012

Ribeiro, Mônica, 1970-

Corpo, afeto e cognição na rítmica corporal de Ione de Medeiros [manuscrito] : entrelaçamento entre ensino de arte e ciências cognitivas / Mônica Medeiros Ribeiro. – 2012.

324 f. : il.

Orientadora: Lucia Gouvêa Pimentel.

Co-orientador: Antônio Lúcio Teixeira Júnior.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes.

1. Medeiros, Ione de – Teses. 2. Performance (Arte) – Teses. 3. Movimento (Encenação) – Teses. 4. Corpo e mente – Teses. 5. Cognição – Teses. 6. Afetividade – Teses. 7. Arte – Estudo e ensino – Teses. I. Pimentel, Lucia Gouvêa, 1947- II. Teixeira Júnior, Antônio Lúcio. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. IV. Título.

CDD: 792.028



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
 ESCOLA DE BELAS ARTES
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

Assinatura da Banca Examinadora na Defesa de tese da aluna **MÔNICA MEDEIROS RIBEIRO** Número de Registro **2008701047**.

Título: **CORPO, AFETO E COGNIÇÃO** Na rítmica corporal de Ione de Medeiros –
 entrelaçamento entre ensino de arte e ciências cognitivas

Prof. Dra. Lucia Gouvêa Pimentel - Orientadora - EBA/UFMG

Prof. Dr. Antonio Lucio Teixeira - Co-Orientador - Faculdade de Medicina-UFMG

Prof. Dr. Guilherme Menezes Lage - Titular - FUMEC/MG

Prof. Dra. Sandra Meyer Nunes - titular - UDESC

Prof. Dr. Eduardo Fleury Mortmer - titular - FAE/UFMG

Prof. Dr. Arnaldo Leite Alvarenga - titular - EBA/UFMG

Belo Horizonte, 25 de junho de 2012

À Ione, pela arte.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes, em especial à Zina, Sávio, ao ex-coordenador Prof. Dr. Antônio Mencarelli e ao atual, Prof. Dr. Maurílio Rocha.

Aos professores e funcionários do Departamento de Fotografia, Teatro e Cinema, em especial à Elza e Isabella.

Aos funcionários do Colegiado de Teatro e de Dança e à Sessão de Ensino da Escola de Belas Artes, em especial, ao Élvio, Rejane, Marísia, Márcia e Juju.

Aos professores do curso de Teatro, pelo apoio e, especialmente, ao Arnaldo e Tânia, que assumiram minha carga horária durante meu afastamento.

Aos alunos, pelas suas instigantes questões.

A todos os entrevistados da pesquisa, pela disponibilidade e colaboração.

Ao Prof. Dr. João Gabriel Fonseca e Prof. Dr. Arnaldo Alvarenga, pelos precisos comentários na banca de qualificação.

Ao Prof. Rubner de Abreu, pelas excelentes aulas de História do Ritmo.

À Berenice Menegale, pela direção da Fundação de Educação Artística, local onde iniciei-me nas artes.

Ao CNPq, pela bolsa SWP.

À Mariana Muniz, pelas improvisações, apoio, livros e amizade.

Ao Fernando Mencarelli, pelas provocações que me conduziram pelo caminho da interdisciplinaridade.

Ao Luis Otávio, pelos porquês do texto.

Ao Tadeu e Maurílio, pelos estimulantes cafés de doutorandos.

Ao Prof. Dr. Leandro Malloy-Diniz e, especialmente, ao Prof. Dr. Guilherme Lage, pelos esclarecimentos sobre estatística.

À Isabela Lima e Viviane Saito, pela assistência na aplicação e análise dos testes neuropsicológicos.

À Dayane Lacerda, pela assistência na análise de conteúdo e pela amizade.

Ao Armindo Bião e Jean Marie Pradier, pelo estímulo em 2008.

À Profa. Simone Golino, pelas traduções do inglês.

À Clarinda Guerra, pela delicada e precisa revisão do texto.

A o meu irmão Gilberto, pelos livros.

Ao Prof. Dr. João Fernandes Teixeira, pela leitura e comentário da minha revisão sobre a cognição.

À Adriana Peliano, pelo design da capa.

Ao Rufo Herrera, por ter criado o GOM e pela música.

Ao Sérgio Kehdy, pelo apoio constante.

Ao Arnaldo Alvarenga, pela parceria e amizade a todo momento.

À Profa. Dra. Christine Greiner, pela generosidade e clareza de orientação.

Ao Grupo Oficcina Multimédia, pela disponibilidade e amizade.

Ao Prof. Dr. Antônio Lúcio, pelo acolhimento na Neurociências, disponibilidade e precisa orientação.

À Profa. Dra. Lucia Gouvêa Pimentel, por ter-me orientado com clareza, generosidade e amizade.

À Ione de Medeiros, por disponibilizar-me os seus cadernos de trabalho, por todos os ensinamentos diários e pela parceria.

Ao Amadeu, pela presença, incentivo, carinho, alegrias e, sobretudo, por compartilhar comigo o gosto pela pesquisa.

O privilégio do homem é de poder criar mundos, de ter ilusões.
Alain Berthoz

RESUMO

A experiência corporal do ritmo no espaço-tempo por meio do movimento expressivo na Rítmica Corporal de Ione de Medeiros é o tema desta tese. A artista-professora começou a desenvolver sua abordagem corporal do ritmo no campo do ensino de música na Fundação de Educação Artística na década de 1970. Posteriormente, Medeiros incluiu esta prática artística na preparação corporal dos atores do Grupo Oficina Multimídia, da Fundação de Educação Artística de Belo Horizonte. Para investigar acerca das especificidades cognitivas e afetivas experimentadas na Rítmica Corporal proposta por Ione de Medeiros, foram feitas pesquisas documental, de referências e experimental. A pesquisa documental foi realizada em 75 cadernos da artista-professora, que abrangem três décadas de trabalho (1970-1999). Na pesquisa de referências, trabalhou-se com autores oriundos das Ciências Cognitivas e do Ensino de Arte. A pesquisa experimental constou da aplicação dos testes neuropsicológicos *Raven* e Teste de Desempenho Contínuo — Corner's CPTII. Os métodos utilizados para coleta dos dados foram a revisão de literatura, observação participante e aplicação de questionários e entrevistas. Para análise dos dados, empregaram-se análise de conteúdo e estatística. A análise quali-quantitativa dos dados evidenciou forte presença de princípios dalcrozianos na Rítmica Corporal de Ione de Medeiros e uma alteração positiva no paradigma atencional do tempo de reação após sua prática. A partir desses dados, pôde-se compreender a experiência do corpo na rítmica de Medeiros como uma rede composta pelas dimensões somaestética, enativa e inventiva e que promove um conhecimento corporificado proveniente da aprendizagem compartilhada do exercício do estado de presença.

Palavras chave: rítmica; corpo; cognição; afetividade; experiência; interdisciplinaridade.

ABSTRACT

The subject of this thesis is the bodily experience of rhythm in space-time through expressive movement present in the Ione de Medeiros Body Rhythmics practice. Medeiros began to develop her Body Rhythmics in the field of music education at Fundação de Educação Artística, in the 1970s. Later, the artist-teacher included this practice in the actor's body training of Grupo Oficina Multimedia. Documentary, experimental and bibliographical researches were made to investigate the cognitive and affective characteristics experienced in Medeiros Body Rhythmics. The documentary research was done in 75 artist-teacher's notebooks containing three decades of registration (1970-1999). The experimental research consisted of the application of the neuropsychological tests Raven and Continuous Performance Test-CPT's Conners. The bibliographical research was made on authors from the Cognitive Sciences and Art Education field. The methods used for data collection were literature review, participant observation, questionnaires and interviews. For data analysis it was used content analysis and statistics. The qualitative and quantitative data analysis has demonstrated a strong presence of Dalcroze principles in Ione de Medeiros Body Rhythmics and a positive change in the attentional paradigm of reaction time after the Body Rhythmics practice. From these findings it is possible to say that the body experience in Medeiros practice has the somaesthetic, enactive and inventive dimensions which promote the embodied knowledge built through this artistic practice. This Knowledge comes from the shared learning presence state training.

Keywords: rhythmic; body; cognition; affectivity; experience; interdisciplinarity

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1- Desenho metodológico do experimento de atenção na RCIM	184
IMAGEM 1- Ilustração da partitura rítmica do <i>Ton Ro, Babachdalghara</i> , 1995	110
IMAGEM 2- Ilustração do Mapa da Experiência Corporal na RCIM	228
IMAGEM 3- Segmentos verticais e horizontais propostos por Jaques-Dalcroze	294
IMAGEM 4- Os 20 Gestos propostos por Jaques-Dalcroze	295
GRÁFICO 1- Elementos da Rítmica Corporal na década de 1970 (análise de conteúdo)	96
GRÁFICO 2- Elementos da Rítmica Corporal na década de 1990 (análise de conteúdo)	102
GRÁFICO 3- A Rítmica Corporal na década de 1970, 1980 e 1990 (análise de conteúdo)	107

LISTA DE TABELAS

1 Exemplo de exercício de RCIM, com suas variações, realizados durante o experimento	49
2 Procedimentos de criação e exercícios de Rítmica Corporal	117
3 Relações entre motivos organizadores e exercícios práticos de Brita Glathe-Seifert	135
4 Analogia entre elementos da música e do movimento	144
5 Ideias compartilhadas por Jaques-Dalcroze e Ione de Medeiros	154
6 Comparação entre os resultados do grupo controle e do grupo caso no Teste de Desempenho Contínuo-CPTII	185
7 Comparação entre os resultados do grupo-caso antes e depois da prática no Teste de Desempenho Contínuo-CPTII	185
8 Comparação entre os resultados do grupo controle e do grupo caso no Teste de Desempenho Contínuo-CPTII, após a extrapolação da amostra	186
9 Comparação entre os resultados no Teste de Desempenho Contínuo - CPTII do grupo-caso antes e depois da prática de RCIM, após a extrapolação da amostra	186

LISTA DE ABREVIATURAS

CC	Cognição Corporificada
COEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CP/UFMG-	Escola Fundamental do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais
CPT-	Continuous Performance Test/ Teste de Desempenho Contínuo
FEA-	Fundação de Educação Artística
GOM	Grupo Oficina Multimédia
RCIM-	Rítmica Corporal de Ione de Medeiros
RJD-	Rítmica Jaques-Dalcroze
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
1 METODOLOGIA	39
1.1 PESQUISA DOCUMENTAL	40
1.1.1 Coleta de dados dos cadernos	41
1.1.2 Entrevistas	42
1.2 PESQUISAS DE REFERÊNCIAS	44
1.3 PESQUISA EXPERIMENTAL	45
1.3.1 Amostra da pesquisa	45
1.3.2 Procedimentos e delineamento do estudo	46
1.3.2.1 Treinamento	48
1.3.3 Análise dos dados	49
2 Premissas para pensar-agir a Rítmica Corporal de Ione de Medeiros	54
2.1 A CONTINUIDADE PARA O APRENDIZADO DA RCIM	55
2.1.1 Corpo-mente: a base para se pensar-agir o conhecimento no corpo	56
2.2 COGNIÇÃO	64
2.2.1 Cognição: ação corporificada	68
2.3 AFETIVIDADE	75
2.3.1 Emoções para sentir	75
2.3.2 Afetividade e subjetividade	80
2.3.3 Um tecido cognitivo-afetivo	82

2.4 O CORPO MUSICAL EM MOVIMENTO	84
2.5 PREPARADO O TERRENO	87
3 A RÍTMICA CORPORAL DE IONE DE MEDEIROS	89
3.1 A CONSTRUÇÃO DA RCIM — de 1970 a 1999	94
3.1.1 O corpo invade a música: 1970	94
3.1.2 O corpo, a música e a primeira década do GOM: 1980	97
3.1.3 A Rítmica Corporal na cena do GOM: 1990	101
3.2 UMA PROPOSTA DE RÍTMICA CORPORAL	105
3.2.1 Nos anos de 1970: a RCIM e a musicalização	105
3.2.2 A Rítmica Corporal aplicada no ensino e na criação artística: década de 1980	107
3.2.3 A Rítmica Corporal se instala no GOM: 1990	108
3.2.4 Esclarecimentos sobre a Rítmica Corporal de Ione de Medeiros	111
3.2.5 Uma aula de RCIM	114
4 TECENDO A REDE DA RCIM: AMBIENTE E RESSONÂNCIAS	125
4.1 A RCIM E A METÁFORA DA REDE	126
4.1.1 Um ponto da rede: A FEA	130
4.1.2 Outro ponto da rede: O GOM	132
4.1.3 Mais um dos pontos: Brita Glathe-Seifert	134
4.2 UMA PRESENÇA INVISÍVEL: JAQUES-DALCROZE	137
4.2.1 A Ginástica Rítmica	141
4.2.2 O Solfejo	142

4.2.3 A Improvisação	142
4.2.4 A Plástica Animada	143
4.3 ENTRELAÇAMENTOS ENTRE DALCROZE E MEDEIROS	145
4.3.1 Uma conexão por via de Willems, Orff e Glathe-Seifert	146
4.3.2 Marcas dalcrozianas na RCIM	148
5 ASPECTOS AFETIVOS E COGNITIVOS DA RCIM	157
5.1 ENCONTRANDO E ANALISANDO RASTROS COGNITIVOS E AFETIVOS	158
5.1.1 Percepção	159
5.1.2 Conexão corpo-mente	162
5.1.3 Arte e Ciência na concepção dos exercícios de rítmica	163
5.2 OBJETIVOS-CONTEÚDOS-EFEITOS DA PRÁTICA DE RCIM	165
5.2.1 Interesse e necessidade na relação com o desejo e a motivação	166
5.2.2 Prazer em uma resolução sem fim	166
5.2.3 Integrar exige escutar	168
5.2.4 Resolução de problemas	170
5.2.5 Exercitando a receptividade	171
5.2.6 Orientando-se no espaço-tempo	173
5.2.7 Associando e dissociando	174
5.2.8 Memórias para <i>o fazer</i>	175
5.2.9 Percebendo pelo corpo-mente-ambiente	176
5.2.10 Inventando mais um	178
5.2.11 Atenção a que?	178
5.3 ATENÇÃO SUSTENTADA EM FOCO: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE UM EXPERIMENTO	182
5.3.1 A experimentação na sala de ensaio: CPTII	183
5.3.2 Resultados	184

5.3.3	Discussão e reflexões	187
5.3.4	Ressalva	190
		191
6	O MAPA DA APRENDIZAGEM DA RCIM	
6.1	PROCEDIMENTOS E ESTRATÉGIAS NA EXPERIÊNCIA NA RCIM	192
6.1.1	A variação como desafio cognitivo: o elemento surpresa	193
6.1.1.1	Variar como?	194
6.1.2	Como o participante “resolve” o desafio?	195
6.1.2.1	Inibindo para gerar o autocontrole	195
6.1.2.2	Movimento automático ou automatismo motor?	196
6.1.2.3	Simulando ao observar o outro	197
6.2	EXPERIÊNCIA CORPORAL NA RCIM	199
6.2.1	Experiência somaestética	202
6.2.2	Experiência de enação	205
6.2.3	Experiência inventiva	211
6.2.4	Atitudes a partir da experiência	212
6.2.4.1	Atentar para si	213
6.2.4.2	Atentar para o outro	213
6.2.4.3	Atentar para a tarefa	214
6.3	CONHECIMENTO CORPORIFICADO	214
6.4	O ESTADO DE PRESENÇA COMO CONTINUIDADE DA EXPERIÊNCIA EM RCIM	223
		229
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	
		233
	REFERÊNCIAS	
	APÊNDICE A- Roteiro da 1º entrevista sobre Rítmica Corporal com Ione de Medeiros	259
	APÊNDICE B- Roteiro da 2º entrevista sobre Rítmica Corporal com Ione de Medeiros	260
	APÊNDICE C- Roteiro da entrevista sobre Rítmica Corporal com Edla Lobão Lacerda	261
	APÊNDICE D- Roteiro da 3º entrevista sobre Rítmica Corporal com Ione de Medeiros	262
	APÊNDICE E- Breve questionário da Pesquisa: Rítmica Corporal e aspectos cognitivos	263

APÊNDICE F- Questionário: antes e depois do primeiro dia de prática- GOM	264
APÊNDICE G- Questionário: nono e décimo dia de prática de RCIM-GOM	265
APÊNDICE H- Ione de Medeiros: artista-professora	266
APÊNDICE I- A Fundação de Educação Artística: compromisso com a experimentação	272
APÊNDICE J- De Émile Henri Jaques a Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950)	277
APÊNDICE K- Ressonâncias de Jaques-Dalcroze	281
APÊNDICE L- A Rítmica de Jaques-Dalcroze	291
APÊNDICE M - Breve panorama da cognição e afetividade	298
ANEXO A- Eventos dos quais o GOM participou	313
ANEXO B: Parecer COEP e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	316
ANEXO C: Aprovação do Relatório Final pelo COEP	318
Notas de fim	319

INTRODUÇÃO

O estudo é o movimento das perguntas, sua extensão, seu aprofundamento.

Jorge Larrosa

INTRODUÇÃO

A premissa da pesquisa realizada é de que a prática artística extra-acadêmica provê elementos para o exercício de sistematização acadêmica e de reflexão teórica em/sobre arte. Grupos teatrais têm efetivado maneiras diversas de levar a cabo a preparação atoral para a cena, partindo de suas experiências formativas no Brasil e de um conhecimento construído mais na atitude de experimentadores e propositores que de seguidores de teóricos estrangeiros. De fato, esses artistas oferecem práticas personalizadas, o que não significa que não se possa encontrar em suas proposições marcas de teórico-práticos a eles anteriores. Assim, é a partir das especificidades da proposta de preparação de atores para a cena teatral do Grupo Officina Multimédia (GOM) que proponho o presente texto.

A utilização consciente do ritmo no corpo em ação cênica é um dos fatores que caracteriza o movimento expressivo artístico. Portanto, a Rítmica Corporal de Ione de Medeiros (RCIM), diretora do GOM, constituiu-se tema e território de importante investigação.¹

Aproximadamente em 1970, a musicista Ione de Medeiros inicia, na Fundação de Educação Artística (FEA), um processo de criação de exercícios de aprendizagem do ritmo por meio do movimento. A FEA é uma escola pautada pela experimentação tanto no ensinar quanto no fazer arte. Naquela época, um grupo de professores começou a pesquisar acerca das relações entre o ensino de música e a expressão corporal, o que levou ao surgimento de várias abordagens do ensino de música por meio do movimento. A maioria desses professores se dedicou à rítmica por via da musicalização proposta por Edgar Willems (1966), enquanto outros desenvolveram seu próprio sistema de trabalho.

Menos de uma década depois, Ione de Medeiros, que participara desse grupo de professores-pesquisadores, começou a aplicar suas propostas de exercícios de Rítmica Corporal em sala de aula de educação musical na FEA, em Festivais de Inverno da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e, na década de 1980, na Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG (CP/UFMG) e em sala de ensaio do GOM. Fazer Rítmica Corporal tornou-se parte da preparação dos atores do GOM que, ao longo de seus trinta e

¹ O conceito de Rítmica Corporal é usado nos Estados Unidos para referir-se a um programa de desenvolvimento motor em crianças por meio do trabalho de coordenação e equilíbrio neuromuscular. Esse trabalho é feito diariamente com intuito de facilitar as habilidades de escrita, leitura, fala e fazer contas (Body Rhythmics)

cinco anos de existência, caracteriza-se como um grupo de pesquisa de integração de diversas expressões artísticas: música, dança, teatro, artes visuais e audiovisuais. A RCIM é uma experiência de organizações temporais expressivas através do movimento do corpo. Inicialmente relacionada ao ensino do ritmo na musicalização, a RCIM, pouco a pouco, configurou-se como prática de exercício de engajamento do corpo-mente expressivo no espaço-tempo, destinada a artistas cênicos.

O tema desta tese é a prática da RCIM. Esse tema foi inicialmente abordado nos registros de exercícios de Rítmica Corporal que compõem os 75 cadernos da artista-professora ao longo de três décadas de atuação artística e pedagógica (1970-1999).

O objeto da pesquisa são os aspectos cognitivos, afetivos e motores presentes na experiência da rítmica corporal em questão. Essa abordagem realiza-se por meio do exercício de observação da RCIM e de invenção na argumentação, visando à criação de um discurso coeso e coerente. A experiência, aqui, é algo que se sabe pelo corpo, pela percepção cinestésica, na sua vivência consciente e proposicional num ambiente-contexto específico da arte. A experiência pode ser definida, à maneira de Dewey ([1934] 2005), como a interação entre o agir e o sofrer a reação provocada pelo agir, a qual se dá em um sujeito ativo em relação às coisas, ao mundo.

A descrição e análise cognitivo-afetiva e motora da RCIM foram o objetivo da pesquisa que originou esta tese. Sabe-se que, ao apresentar os aspectos da cognição, afetividade e motricidade na RCIM, não se está abarcando a totalidade do fenômeno experiencial.

Por considerar que a prática de RCIM promove uma experiência corporal geradora de conhecimento, trabalhou-se a partir das seguintes hipóteses: 1- Encontram-se princípios dalcrozianas nos exercícios de RCIM, ainda que Medeiros não tenha tido contato direto com as idéias e obras de Jaques-Dalcroze. 2- A RCIM promove um aumento da capacidade atencional em seus praticantes. 3- A RCIM contribuiu para a construção de um conhecimento corporificado.

1 PREÂMBULOS SOBRE O RITMO

Na Antiguidade o ritmo foi associado ao fluxo do movimento. Para os gregos, ritmo é uma força que preside todas as atividades humanas. As leis do contraste e das oposições vinculam-se intimamente a essa força e geram os binômios inspiração-expiração, agitação-calma, contração-relaxamento e movimento-reposo, entre outros. Assim, os gregos trabalharam com os ritmos a partir de valores de curta e de longa duração (LHONGUERES, 2002). Platão, por exemplo, afirma que o ritmo ordena os movimentos no espaço-tempo. Desse modo, o ritmo é revelado na organização do movimento humano, evidenciando sua relação com aspectos cognitivos (FRAISSE, 1976).

No âmbito musical, o ritmo é frequentemente associado e confundido com o metro. Lussy (1903) diferencia ritmo e metro ao afirmar que o primeiro dota de estética um agrupamento sonoro, possibilitando a individualidade e particularidades expressivas de cada sujeito criador, e o segundo relaciona-se aos movimentos fisiológicos, como a respiração e o andar. Um tanto dualista, ele associa ritmo ao intelecto e, metro, ao corpo. A associação do ritmo com o intelecto, para Lussy, significava que construção estética é ato cognitivo.

Jaques-Dalcroze (1930) considera que o ritmo expressa diversidade na unidade, e a métrica confere unidade à diversidade. O ritmo tem relação com a irregularidade e com as emoções. Já o metro tem relação com o sentido de ordem, de simetria e com a correspondência entre os pulsos, podendo ser percebido pelos movimentos da respiração, da marcha, assim como pelos batimentos cardíacos. Para Dalcroze, ritmo e metro se vinculam intrinsecamente ao corpo, por via de emoções, cognição e movimentos.

O metro adquire expressividade rítmica quando é agrupado e acentuado, criando organizações perceptivas. A expressão rítmica depende da intensidade, ou seja, dos acentos, dos matizes dinâmicos, do movimento e das articulações (ABBADIE; MADRE, 1974).ⁱ O ritmo é associado à ideia de agrupamento que organiza uma série de durações com marcadores rítmicos como pausa, ornamentos e acentuação.ⁱⁱ

Pode-se dizer que ritmo é relação entre durações de tempo, métrica é a maneira como os pulsos são agrupados, e o andamento refere-se à velocidade média de uma peça musical, como propõe Levitin (2010).ⁱⁱⁱ Para fins de estudo da RCIM, é suficiente a definição de Sadie (2001), segundo a qual o ritmo se manifesta nas relações entre as unidades de tempo e os momentos de ênfase, ou seja, entre a duração e a acentuação.

2 APRENDIZAGEM DO RITMO PELO MOVIMENTO

Jaques-Dalcroze foi pioneiro no ensino da música por intermédio do movimento corporal. O movimento é o meio ideal para aprender sobre o ritmo, porque combina em si mesmo as possibilidades de variações das intensidades — dinâmica —, das velocidades — agógica — e do espaço. Portanto, energia, tempo e espaço são as bases que Jaques-Dalcroze (1909) propõe para o estudo do ritmo pelo movimento. Som e movimento se transpassam na Rítmica Jaques-Dalcroze (RJD). Desse modo, a RJD, que transparece na RCIM, porta uma atitude de atravessamento disciplinar.

Ao valorizar a aprendizagem do ritmo e outros parâmetros musicais como altura, intensidade, através do corpo em movimento, Jaques-Dalcroze aponta a possibilidade de se aprender de modo corporificado, isto é, pela percepção-ação do corpo no contexto. Esse tipo de aprendizagem gera conhecimento corporificado, não necessariamente linguístico, que se fundamenta nas interações entre corpo-mente e ambiente e na apropriação de padrões qualitativos durante a experiência de relação. O conhecimento corporificado depende, portanto, da experiência corporal no ambiente, das capacidades sensório-motoras do corpo e das interações sócio-culturais (VARELA; THOMSON; ROSCH, 1993).

3 ARTE E COGNIÇÃO

A arte é tradicionalmente relacionada a emoções, sentimentos, julgamentos de beleza, imaginação, e pouco relacionada à cognição, ao raciocínio, à tomada de decisão e à atenção, entre outros aspectos cognitivos. Se o conhecimento está atrelado à cognição, pergunta-se: como é possível construir conhecimento em arte?

A cisão entre arte relacionada ao subjetivo, à emoção e ao corpo, e ciência, ao objetivo à razão e à mente, é herança do dualismo cartesiano e também da supremacia, no final do século XIX, das denominadas funções cognitivas sobre as emoções (GARDNER, 1997; JOHNSON, 2008). Imaginar, apreciar, emocionar-se, sentir não eram associadas à cognição, mas a estados corporais subjetivos.

Considerava-se que a arte, cuja principal função relacionava-se à apreciação e julgamento do belo, não levaria à construção de conhecimento, pois não trabalhava com as funções cognitivas ditas “superiores”, como atenção, memória, raciocínio, únicas capazes de promover um conhecimento “verdadeiro” (JOHNSON, 2008). A cognição estava e

permaneceu, até a segunda metade do século XX, associada à resolução de problemas e dissociada de processos afetivos. Tendo em vista que em arte mais se inventa do que se solucionam “problemas” artísticos, a cognição foi apartada de qualquer ação artística.

Pouco a pouco, alguns artistas e filósofos interessados no homem-artista começaram a investigar sobre aspectos cognitivos na arte. A exemplo de Jaques-Dalcroze, que no início do século XX afirmou estar interessado em trabalhar com aspectos como atenção e memória, entre outros processos, através de seus exercícios de Rítmica. Com Dewey (2008 [1934]), na década de 1930, a arte passa a ser compreendida como instância do fazer humano dedicada por excelência à construção de conhecimento do mundo. Dewey aproxima a arte da vida e também a considera como *locus* da experiência estética consumatória, ou seja, uma experiência integral que coaduna reflexão e emoção.²

O estudo da cognição nas práticas artísticas vem sendo promovido desde a década de 1950, com a denominada *revolução cognitiva na aprendizagem*, da qual Jean Piaget, Lev Vygotsky, Elliot Eisner, Howard Gardner e Arthur Efland fazem parte ou são dela herdeiros.³ A arte passou a ser vista como um tipo de conhecimento que demandava não somente emoções e sentimentos, mas principalmente diversos aspectos cognitivos.

No entanto, cabe mencionar que, segundo Efland (2004), o desenvolvimento artístico não se incluía nos estudos de desenvolvimento cognitivo de Piaget, que relacionava afeto à energia do padrão de comportamento, e cognição às estruturas mentais desse padrão. Devido a essa concepção dualista, ele não será referência teórica para o presente estudo. Outra importante abordagem do desenvolvimento cognitivo é a abordagem sócio-histórica de Vygotsky, que valoriza o contexto na aquisição, como ele diz, do conhecimento. Por Vygotsky não escrutinar as bases que permitem construir saberes que demandem processos como invenção e imaginação, sua teoria também não será abordada neste texto.

O problema da psicologia cognitiva, na década de 1950, está na associação da cognição à manipulação de símbolos a partir de regras específicas, ou seja, no processamento de informações. Os símbolos, nesse caso, representam apropriadamente algum aspecto do mundo real. A manipulação simbólica promoveria precisão, objetividade e lógica,

² Nas décadas de 1920 e 1930, as ideias de Dewey tiveram forte impacto no ensino de arte no Brasil com Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Lourenço Filho e outros (BARBOSA, 2002). Ainda que muitas vezes compreendidas equivocadamente, as ideias deweyanas constituíram a essência do movimento da Escola Nova no Brasil em relação ao ensino de arte. Segundo Barbosa (2002), as ideias de John Dewey foram recuperadas na pós-modernidade da educação.

³ Elencar esses pesquisadores não significa dizer que seus discursos são iguais. Interessa no contexto desta tese afirmar que todos se relacionam com a valorização dos estudos da cognição, tendo alguns deles se dedicado ao conhecimento em arte.

consideradas características do conhecimento humano. A psicologia cognitiva foi muito influenciada pelo positivismo dominante no século XIX, que preconizava a descoberta de leis da natureza por intermédio de observações e experimentos totalmente controlados. Também é preciso dizer que a psicologia cognitiva utilizou-se da metáfora computacional para a mente. Esse fato aproximou-a do computacionalismo de tal maneira que muitas vezes a psicologia cognitiva é confundida com este, que compreende os processos mentais como transformações lógicas de símbolos (CASTAÑON, 2006).

De acordo com Efland (2004), a abordagem cognitiva propiciou, por um lado, a valorização da arte como modo de conhecimento, mas, por outro, corroborou a ideia de que somente a ciência poderia promover um tipo de conhecimento válido. A arte era considerada puro entretenimento e, portanto, desprovida de importância nos processos educacionais, dado que não incrementaria o desenvolvimento cognitivo.

No entanto, alguns filósofos, como Susanne Langer e Nelson Goodman, questionaram a matematização dessa manipulação simbólica, dado que na arte o símbolo porta ambiguidades e não segue a lógica da razão. Esses filósofos incluíram a experiência estética na capacidade de simbolização do homem e, desse modo, disseram que a arte produz um tipo de conhecimento específico.

Langer (2004[1942]) propõe a arte como criação de formas simbólicas representativas do sentimento humano e diz que o conhecimento intuitivo é oposto ao linguístico, ao diferenciar os símbolos linguísticos — próprios da linguagem — dos presentacionais, característicos da arte. Apesar de Langer apontar a possibilidade de se pensar na importância da materialidade corporal na construção do conhecimento em arte por via dos símbolos presentacionais, ela ainda está vinculada à concepção de símbolos do sentimento como afeto separado da cognição. Goodman (2006[1968]), para quem os símbolos abrangem não somente letras e palavras, mas também textos, imagens, mapas e símbolos pictóricos não verbais, propõe a teoria geral dos símbolos para estudar modos e meios de referência para a construção de conhecimento em arte. O sistema de símbolos, segundo Goodman (2006 [1968]), é governado por regras sintáticas e semânticas e, apesar de tal sistema não se restringir à linguagem das palavras, ele a tem como modelo caracterizador dos diversos modos artísticos. Interessado nas implicações psicológicas das distintas competências simbólicas relacionadas a diferentes sistemas de símbolos, esse autor diz que as obras de arte proporcionam conhecimento das coisas, dado que a arte é um dos modos de obtenção do conhecimento, e a estética um ramo da epistemologia que busca explicar como se constrói

esse tipo de conhecimento. Para esse filósofo, compreender é interpretar e advém da leitura de obras.

Goodmann fundou, em 1967, o Projeto Zero na Universidade de Harvard, com o objetivo de estudar a compreensão e o desenvolvimento da aprendizagem nas artes e nas ciências.⁴ Partindo da teoria de desenvolvimento cognitivo de Piaget e das ciências cognitivas, esse pesquisador equipara o valor cognitivo das artes ao valor cognitivo das ciências.

Gardner (2002 [1983]), também pesquisador do projeto Zero, propõe a noção das inteligências múltiplas, na qual a arte ganha status diferenciado com a denominada inteligência musical e a inteligência corporal-cinestésica. No entanto, Parsons (1990 [1987]) questiona essa ideia chamando a atenção para a necessária integralização dos diversos sistemas simbólicos na construção de conhecimento, e propõe estágios de desenvolvimento para leitura de obras de arte.

Eisner (2004 [2002]), também partidário da abordagem dos sistemas simbólicos, é outro pesquisador que, anterior a Gardner, dele se diferencia ao valorizar a experiência sensorial na constituição biológica da mente e a necessidade de integração sensorial na construção do conhecimento. Para Eisner, o conhecimento provém de representações e simulações que ele denomina ensaios imaginários, que possibilitam a comunicação e o compartilhamento de conceitos. Segundo Eisner, a imagem na arte é propiciada pela experiência sensorial que constitui o elemento principal da imaginação. A arte tem, para ele, a função de refinamento sensorial e de cultivo da imaginação, sendo esta compreendida como forma de pensamento.

Efland (2004) critica a abordagem dos sistemas simbólicos — teoria da qual provêm Gardner e o próprio Eisner — por considerar a analogia entre processos cognitivos e processos de símbolos uma redução demasiado objetiva. Além disso, ele questiona a natureza dualista que separa o conhecimento no mundo, do conhecimento na mente — interior e exterior — cuja relação se dá por meio da representação interna do mundo externo. Muito afinado com os estudos de cognição considerados nesta tese, Efland critica a pequena relevância dada ao contexto, decorrente da separação entre a mente e os objetos de conhecimento no mundo, o que também propicia a ideia de aquisição de conhecimento de modo passivo. Também questiona a ausência de considerações sobre afetividade relacionada aos processos cognitivos. Desse modo, Efland (2004) advoga para o ensino de arte a chamada *cognição integrada construtivista*, que pressupõe o conhecimento construído a partir de ações de um sujeito

⁴ Howard Gardner e David Perkins somaram-se ao Projeto Zero em 1972.

interessado e ativo, e valoriza o que denomina *pensamento imaginativo*, caracterizado por possibilitar a descoberta de caminhos alternativos à interpretação e propiciar modos de se ir além da informação dada.

No Brasil, destacam-se, para fins deste estudo, as propostas de Ana Mae Barbosa em relação ao ensino de arte, principalmente no que diz respeito ao ensino de artes visuais.⁵ Barbosa (1978) afirma a necessidade de se ensinar a ver, analisar, especular e investigar em/sobre arte e chama a atenção para a coexistência de afeto, motricidade e cognição nos processos de ensino-aprendizagem artística. Defensora da arte como modo de conhecimento por via da exploração e da interação, Barbosa contribuiu para a sistematização do ensino de arte com a sua Abordagem Triangular, da década de 1980, alicerçada na relação com o contexto, na identidade cultural e na cognição/percepção. Inspirada pelas ações das *Escuelas al Aire Libre*, do México, no *Critical Studies*, da Inglaterra, no movimento norte-americano da *Discipline Based Art Education*, e na Pedagogia de Paulo Freire, propõe a tríade complementar dos seguintes processos mentais interligados: fruição, contextualização e criação (BARBOSA, 1998).⁶

Pimentel (2009) reforça a importância dos estudos cognitivo-afetivos nas pesquisas em/sobre arte, ao propor a concepção de arte como imagem em contraposição à visão de arte como linguagem. A arte como imagem é operada pela metáfora, e não pela comunicação. Por isso, tais estudos promovem a transdisciplinarização do conhecimento em arte. Pimentel compreende a metáfora como foi proposta por Efland (2004), que tem afinidades epistemológicas com as teorias corporificadas da cognição, por via de Lakoff e Johnson (1995). A metáfora é concebida não como exclusiva da linguagem, mas como forma de pensamento. Para Pimentel, a linguagem é apenas uma das formas de comunicar o pensamento por imagem, o qual constitui a cognição imaginativa como modo cognitivo característico da arte.

No entanto, as especificidades cognitivas características da arte ainda são objeto de investigação. No século XXI há diversos pesquisadores interessados em investigar a partir das

⁵ Importantes pesquisas no ensino de arte têm sido realizadas nas áreas de teatro, dança e música. Cita-se, aqui, a proposta de Barbosa devido à sua clara referência aos aspectos perceptivos, cognitivos e afetivos nos processos de ensino/aprendizagem em arte.

⁶ O percurso histórico de implantação do Ensino de Arte nas escolas como componente curricular obrigatório a partir da LDB- 9394/1996 — momento em que a arte deixa de ser tratada como atividade de Educação Artística e passa ser área de conhecimento — não será abordado porque a extensão dessa questão foge ao escopo desta tese. Para outras informações sobre o tema, sugere-se a leitura das obras de Ana Mae Barbosa.

neurociências as relações entre cognição e arte.⁷ A título de exemplo, vale mencionar que, no ano de 2004, O *Dana Foundation*⁸ reuniu neurocientistas cognitivos de sete universidades dos Estados Unidos para investigar a relação entre a prática artística e o desempenho acadêmico (GAZZANIGA, 2008). Entre os trabalhos realizados, ressalta-se o de Posner et al. (2008), que pesquisaram sobre a forma como a prática de arte influencia a cognição através do mecanismo da atenção. O resultado dessa pesquisa indicou que o interesse gera um alto nível de motivação que, por sua vez, promove a atenção sustentada necessária ao treino atencional, que leva a um maior rendimento em outros domínios cognitivos.

Donald (2006) observa que a arte pode ser considerada um tipo de conhecimento, dado que 1- é uma atividade que deliberadamente visa afetar o modo de as pessoas perceberem o mundo; 2- é criada num contexto de rede cognitiva mais ampla; 3- possui natureza construtivista e objetiva enriquecer os pontos de vista sobre o mundo. É um produto da cognição que deriva da tendência cerebral de integração perceptiva; 4- é meta-cognitiva, pois promove reflexão sobre si, o que lhe possibilita ser fonte de identidade cultural; 5- a tecnologia e a técnica são balizadoras das ações e das escolhas artísticas; 6- o papel do artista e as definições de arte não são necessariamente fixos, dado que fazem parte de um sistema reticular de cognição; e 7- a arte possui objetivos cognitivos, entre estes influenciar a memória e o comportamento, modificar as experiências de vida, causar estados mentais em seus espectadores.

Em se tratando das relações entre ritmo e cognição, os estudos no campo da cognição musical têm se dedicado à percepção do som, à relação entre atenção, memória e melodia, à percepção do ritmo, ao desempenho e à relação emoção/cognição na percepção musical. A cognição musical constitui um campo no qual são estudados os processos cognitivos envolvidos com a produção e fruição musical e nasceu na década de 1980 (SLOBODA, 2006; LEVITIN, 2010; GODINHO, 2006). O professor de música e neurocientista Michael Thaut (2008) diz que a música demanda um complexo engajamento cognitivo do qual fazem parte também as respostas afetivas. Esse autor também propõe a utilização do ritmo na musicoterapia, dada a sua capacidade de regular funções fisiológicas e comportamentais por

⁷ Para conhecer exemplos, sugere-se a leitura de Turner (2006), que contém diversos capítulos acerca da relação arte e cognição escritos por linguístas, neurocientistas e psicólogos que dedicam parte de suas pesquisas a essa interface.

⁸ *Dana Foundation* é uma organização norte-americana que possibilita a pesquisa na interface entre a ciência e a arte educação. Entre seus propósitos, está a promoção de programas de desenvolvimento profissional para professores de Arte nas escolas públicas.

meio dos mecanismos do *entrainment*⁹. Segundo Galaretta e Hestrin (2001 *apud* THAUT, 2008), a percepção do ritmo interfere na padronização do processamento de informações, o que impacta a aprendizagem, a memória, linguagem e motricidade.¹⁰ Thaut (2008) diz, ainda, que a música regula a atenção e promove estados afetivos que influenciam a percepção, as funções executivas e as respostas físicas.

Mas a abordagem cognitiva da música foi criticada por não levar em consideração o componente da ação do sujeito em sua interação com o ambiente no contexto musical. A ideia de que a aprendizagem musical está baseada nos movimentos corporais remonta ao final do século XIX, com Mathis Lussy, Theodor Lips, Jaques-Dalcroze e Merleau-Ponty, entre outros (LEMAN, 2008). Bowman (2004) propõe que se pense a cognição a partir de sua natureza sensual, ambígua, intuída e sentida. Ele advoga pela condição corporificada da mente e compreende o conhecimento como proveniente do mundo experiencial e material. A relação entre corpo e música também vem sendo pesquisada, indicando que a noção de corporeidade pode promover uma base epistemológica para investigação do que ocorre no cérebro durante a experiência musical (YOUNG, 1992; EGIL, 2008; RETRA, 2006).

Aproximando mais do objeto desta tese, musicistas especializados em RJD, como Schnebly-Black e Moore (2003), publicaram suas ideias acerca da presença e das características da percepção, atenção e memória na prática do sistema proposto por Jaques-Dalcroze. Juntunen (2004) também tratou de propor uma abordagem para a cognição mais afim com a prática de RJD. A atenção foi pesquisada na performance de músicos profissionais, tendo sido indicada a existência de benefício da atenção visual dividida para esses músicos (RODRIGUES, 2007).

No Brasil, tem-se pesquisado acerca das relações entre cognição e arte, o que se pode observar em pesquisas bibliográficas no âmbito das ciências da cognição e dos estudos do corpo.¹¹ Assim, percebe-se que são poucas as pesquisas sobre aprendizagem musical por meio do corpo. Em RJD, especificamente, não foi encontrado qualquer pesquisa experimental publicada. No que concerne ao tema desta tese, a Rítmica Corporal de Ione de Medeiros, e ao seu objeto, aspectos cognitivos e afetivos, não foi ainda realizado um estudo experimental.

⁹ O conceito de *entrainment* descreve uma tendência comum entre sistemas físicos e biológicos de coordenação de eventos temporalmente estruturados através da interação (CLAYTON; SAGER, 2004).

¹⁰ GALARETTA, M.; HESTRIN, S. Spike transmission and synchrony detection in networks of GABA energetic interneurons. *Science*, 292, 2295-299, 2001.

¹¹ GREINER, (2010; 2005); NUNES, (2009); DOMENICI, (2010; 2008); MERLINO, (2005); ROBINSON; DOMENICI, (2010); WACHOWICZ, (2008; 2010); PEES, (2008); BITTAR, (2008); KATZ, (2010); QUEIROZ, (2010); CARVALHO, (2010; 2005); BONFITTO, (2005); RIBEIRO; TEIXEIRA, (2008; 2009a; 2009b); RIBEIRO; MUNIZ, (2010); RIBEIRO, (2010); RIBEIRO; AGAR, (2011).

4 POR QUE AS CIÊNCIAS COGNITIVAS?

As ciências cognitivas compreendem a arte como modo específico de conhecimento do mundo (DONALD, 2006). Trabalhar com essa base teórica se deve ao desejo de pensar sobre os processos cognitivos e afetivos inerentes à RCIM.

A primeira geração de cientistas cognitivos pautou-se no cognitivismo pela via do processamento simbólico, de modo que se distanciaram das bases biológicas e descorporificaram a mente. Os fenomenologistas surgiram, em contrapartida, com a valorização da experiência e do corpo do sujeito no mundo, mas também não consideraram a importância das bases neurofisiológicas dos processos afetivos, cognitivos e motores.

Nesta tese trabalha-se partindo das propostas da segunda geração de cientistas cognitivos, que coloca as atividades corporais na base dos processos cognitivos e afetivos. O modelo de cognição adotado é o da Cognição Corporificada (CC), o qual propõe a cognição como ação corporificada e dependente do contexto (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1993). Essa abordagem considera os avanços neurocientíficos, a experiência do corpo do sujeito no mundo, a relação com o ambiente e as capacidades sensório-motoras dos indivíduos.

Escolher a CC é reiterar a importância de estudar a cultura e a experiência a partir das ações corporais. O corpo não é compreendido como texto, tampouco como local de inscrição da cultura, ou seja, nesta tese não se pretende textualizar ou instrumentalizar o corpo. A abordagem corporificada é uma alternativa para a abordagem dos sistemas simbólicos, que tem a representação como mecanismo central. A experiência do corpo, aqui, não é tratada como linguagem, nem como discurso mediado pela representação, mas como ação corporificada. É importante observar a afirmação de Csordas (1999), que diferencia corpo e corporificação, sendo o primeiro a matéria biológica e, o segundo, o modo de engajamento e presença do sujeito no mundo pela experiência perceptiva.

Nesta tese, a prática artística — Rítmica Corporal — será estudada em termos de corporificação, e não em termos de linguagem corporal; a ênfase está sobre a observação e a análise da experiência perceptiva na construção de conhecimento no ambiente-contexto da RCIM. Aproximar os estudos sobre ensino de arte das ciências da cognição não significa submeter o ensino de arte às “leis” da ciência, mas utilizar o pensamento desenvolvido nesse campo como mais um recurso para se pensar a RCIM por intermédio da construção de uma plataforma teórica complexa.

As ciências cognitivas são compreendidas, como propõem Varela, Thompson e Rosch (1993), como conjunto de disciplinas composto pela linguística, neurociências, neurobiologia, psicologia, inteligência artificial, biologia, robótica, antropologia e filosofia da mente. Fez-se um recorte teórico que constitui uma plataforma interdisciplinar sobre os estudos do corpo, da cognição e afetividade, inter-relacionando principalmente os seguintes autores: Francisco Varela, da biologia; Evan Thompson, filosofia; Eleanor Rosch, da psicologia; Antônio Damásio, Jaak Panksepp, Joseph Le Doux, neurociência; Vittorio Gallese e Alain Berthoz, neurofisiologia, entre outros. O ensino de arte foi trabalhado a partir das proposições teóricas de Jaques-Dalcroze, educação musical; Arthur D. Efland e Ana Mae Barbosa, arte-educação¹²; John Dewey e Marcus Vinícius da Cunha, filosofia da educação; Richard Shusterman, da filosofia, e também partindo-se das proposições práticas registradas por Ione de Medeiros.

5 ARTE E CIÊNCIA: *ENTRE, ATRAVÉS E ALÉM*

Considera-se que para estudar o corpo em suas dimensões cognitivas e afetivas é preciso convergência de disciplinas rumo a um território indisciplinado (GREINER, 2005). Essa convergência não se deve a um imperativo, mas a uma curiosidade e ao seu valor estimulante de propulsão. As aproximações teóricas e metodológicas aqui realizadas implicam reorganizações e tensões.

O território da minha formação livre em artes cênicas é o trabalho corporal em teatro e em dança. Mas, impulsionada pelo desejo de ampliar as possibilidades de olhar para os objetos artísticos de minha pesquisa acadêmica, busquei realizar estudos em outros campos, a saber: a fisioterapia, as neurociências e a neuropsicologia. O exercício de lidar com a diversidade epistemológica desses campos do saber mostra que esses, por vezes, se contradizem e parecem avessos a qualquer tipo de aproximação. Soma-se a essa impressão o fato de comumente pensarmos que as ciências naturais estão relacionadas ao ato de explicar, e as humanas ao de compreender, como propõe Japiassu (1975), reforçando a dicotomia arte/ciência, nada propícia para o atravessamento e a apropriação que constituem a aproximação entre esses campos do conhecimento humano. A suposta impossibilidade de trazer a ciência para uma pesquisa sobre arte parece ser oriunda do pensamento abissal

¹² Nesta tese são utilizadas palavras compostas ligadas por hífen, com a intenção de reforçar a cooperação entre os termos associados que formam um todo, como arte-educação, corpo-mente e artista-professora, entre outras.

próprio do ocidente, que se caracteriza por sua “capacidade de produzir e radicalizar distinções”, como diz Boaventura Santos (2007, p.4). Então decidi arriscar-me num diálogo complexo, que fatalmente gerou um texto impuro.

Portanto, dispus-me a aprender o que esse outro campo do conhecimento, as ciências cognitivas, disponibiliza para mim, artista. Sempre com curiosidade sobre o que desconhecia e atenta a uma futura constituição formativa regida pela incompletude, rejeitei ideias, mas também aceitei e incorporei proposições. Não considero ter-me submetido às leis científicas, mesmo porque, conforme Stengers e Prigogine (1984), a ciência moderna descreve um universo fragmentado, rico de diversidades qualitativas e de surpresas potenciais, não mais procurando leis reducionistas, que se apliquem a toda e qualquer natureza. O discurso desta tese foi realizado por uma artista e estudiosa das ciências cognitivas, por via das neurociências, da neuropsicologia e da filosofia da mente, e não o contrário.

A curiosidade pelo humano fazendo, fruindo, produzindo, experienciando arte levou-me à reformulação de minha experiência prática corpórea em direção a uma experiência prática na linguagem. Toda e qualquer afirmação, sugestão ou observação que faço neste texto são desdobramentos da minha experiência em arte.¹³

Portanto, compreendo a objetividade nesta pesquisa como a objetivação referente ao esforço realizado para se compreender a realidade como ela é, e não como gostaríamos que fosse (JAPIASSU, 1975). A objetividade, aqui, caminha pareada com a subjetividade, uma vez que não pretendo separar o sujeito do objeto da pesquisa e entendo que ambos fazem parte de uma recursividade que possibilita a investigação. Ao não pretender uma separação sujeito/objeto, busquei exercitar um distanciamento comprometido, no qual pudesse analisar o observado a partir da minha própria experiência teórica e prática e também das experiências teóricas e práticas de outros, oriundas de outros campos. Além disso, concordo com Morin (2010) quando diz que a objetividade refere-se aos dados, e não à teoria em si mesma, pois esta é também uma construção da mente dos pesquisadores. Isso porque os dados, desde que

¹³ Durante 1986 e 1993, fui integrante do GOM e vivenciei os impactos corporais da RCIM a partir da minha própria experiência. Posteriormente, no ano de 1996, pude vivenciar a RCIM como docente na Universidad Autónoma de la Ciudad de México, no Centro de Teatro Universitário. Dois anos depois, a experiência de promover a RCIM se deu com os atores profissionais do Karpa Theater, em Viena. Como participante e como proponente da prática, me chamou atenção o estado de disposição que as pessoas ficam ao realizá-la. Naquela época meu contato com a arte era prático e realizado em grupos de teatro de pesquisa e grupos de dança contemporânea. Após retornar ao Brasil, no final dos anos 1990, iniciei a carreira docente na Universidade Federal de Ouro Preto, na área de estudos corporais na qual continuo, mas atualmente locada na Universidade Federal de Minas Gerais.

observados pelo sujeito que faz a pesquisa, são impuros, ou seja, fazem parte de um recorte epistemológico, de uma escolha do pesquisador.

Assim, os conceitos de objetividade, universalidade e verdade dos dados e métodos utilizados não devem ser atribuídos a esta tese de maneira reducionista. Verdade e universalidade não interessam propriamente à pesquisa em arte. E não faz parte de minha abordagem fazer uso dessas noções. Além disso, é necessário refutar a ideia de que a ciência busca uma verdade definitiva, mas sim afirmar, em consonância com Varela, Thompson e Rosch (1993), que ela busca verdades provisórias para possibilitar o andamento das pesquisas de maneira muitas vezes não linear e assimétrica. O conhecimento científico, assim como o artístico, tem se construído através de rupturas e descontinuidades.

Como esta tese não trata de um fenômeno natural supostamente apartado da cultura, mas sim do estudo de uma prática artística cultural imbuída de história, desejos e singularidades, o conhecimento que se pretende aqui esboçar é aproximativo, constituindo-se como possibilidade e não como determinação.

Rejeita-se tanto a postura das ciências da natureza, de excluir a cultura e a sociedade de seus objetos de investigação, quanto a postura na área de humanidades, de se esquecer de sua condição biológica. Trabalha-se com os rastros da história vivida e relatada pelos entrevistados e com as propostas teóricas e processuais dos livros e artigos. Também se trabalha com um desenho de pesquisa experimental, mas que porta a flexibilidade necessária para se observar um objeto artístico e que não se pretende replicável. Isto é, a RCIM não é manipulada em ambiente de laboratório, mas observada em seu lugar próprio: a sala de ensaio. Ou seja, aqui se pretende religar, reforçar e inventar os vínculos entre arte e ciência por meio de uma ação interdisciplinar que dissolve as excessivas distinções e aproxima as aparentes oposições. Esse exercício de interdisciplinaridade é movido pelo desejo transdisciplinar.

Japiassu (2006) define a pesquisa interdisciplinar como a que ocorre na fronteira, a partir dos pontos de contato, podendo, ou não, gerar fusões sob forma de novas disciplinas. Nesta tese trabalha-se a partir do contato e do compartilhamento dele decorrente. Já a transdisciplinaridade é caracterizada, segundo esse autor, pelo atravessamento que propicia o diálogo disciplinar desprovido de hierarquias e movido pelas atitudes de cooperação e articulação sobre objetos de interesse comum. Japiassu (2006, p.67) também diz que “só haverá transdisciplinaridade quando uma disciplina conseguir fecundar as abordagens de outra [...]”. A transdisciplinaridade, bastante utópica, transparece nesta tese como desejo, como potência que traz a necessidade de contextualizar e de globalizar. Uma noção

interessante do transdisciplinar é o escrutínio do *entre* para revelar o fluxo de atravessamentos e ultrapassamentos propiciado por uma desestabilização das fronteiras.

O modo de pensar subjacente à intenção transdisciplinar desta tese é o paradigma da complexidade que junta e associa, e que busca compreender as emergências sem reduzi-las a unidades elementares. A complexidade parte da consciência da incompletude do conhecimento disciplinar e da necessidade de se pensar o fazer do homem levando em consideração sua condição social, biológica, política, psíquica por meio da articulação e da flexibilização. Esse paradigma orienta um pensamento que se sabe incerto, incompleto, carente, que aceita e convive com a circularidade das ideias no lugar de um pensamento linear e conclusivo. A complexidade abriga o observador na pesquisa e, com isso, considera o diverso na unidade a partir do trabalho com a complementaridade. Como exemplo pertinente a esta tese, cita-se esta afirmação de Morin (2010, p. 189): “[...] o homem é um ser unidual, totalmente biológico e totalmente cultural a um só tempo”.

A teoria da complexidade de Edgar Morin nos ajuda a tentar juntar as partes desse mosaico de teorias sobre a cognição e sobre o homem e seu fazer artístico. Segundo Morin (2007b; 2010), terminou a era da teoria fechada, fragmentária e simplificante do homem, para começar a era da teoria aberta, multidimensional e complexa. Ele ainda ressalta a importância de se ter flexibilidade na abordagem dos fenômenos. É também fundamental lembrar que teorias são modelos hipotéticos provisórios, e não verdades universais e permanentes.

Na Carta da Transdisciplinaridade (1994) destaca-se que a transdisciplinaridade é complementar às disciplinas por via da articulação e pressupõe abertura para aquilo que atravessa e ultrapassa as disciplinas. A transdisciplinaridade parte das disciplinas para então ocupar as brechas entre elas, indo além, ultrapassando-as. Assim, o desejo de transdisciplinarizar levou à noção — mais adequada para o que nesta tese é realizado — da ecologia dos saberes, proposta por Boaventura Santos (SANTOS; HISSA, 2011). Nessa proposta o diálogo não se dá entre disciplinas, mas entre áreas de conhecimento como, por exemplo, arte e ciência.

A ecologia dos saberes propõe a convivência com as diferenças e as tensões dela decorrentes. Apesar de o proponente da ecologia dos saberes afirmar que nela não incluiu a arte, ele considera pertinente estabelecer a relação arte e ciência (SANTOS; HISSA, 2011). A ecologia dos saberes de Boaventura Santos (2007) interessa porque propõe a substituição da crença de que a ciência é a única forma de conhecimento válida e rigorosa. Considera necessárias a apropriação e a emancipação de outros conhecimentos como os da filosofia, religião, práticas sociais marginalizadas, conhecimento indígena e, acrescento, da arte. Com a

ecologia dos saberes, valoriza-se a possibilidade de co-utilização de conhecimentos heterogêneos na construção de interações que respeitem diferenças e autonomias. E a mistura que se faz para esboçar teoricamente o conhecimento construído na prática de RCIM baseia-se na noção primeira de que o conhecimento é construído na ação de intervenção no mundo.

Esta tese contém seis capítulos, seguidos de considerações finais, apêndices e anexos.

O capítulo 1 apresenta a metodologia do trabalho, especificando os métodos utilizados para a coleta de material, assim como os métodos para sua respectiva análise. Embora esse capítulo não tenha a mesma extensão dos demais, optou-se por fazer um texto separado da Introdução, tendo em vista a necessidade de detalhamento dos procedimentos metodológicos.

O capítulo 2 discorre sobre as bases epistemológicas que conduziram a forma de pensar a pesquisa realizada. São abordados o problema *mente e corpo*, os modelos de cognição, de afetividade e a noção de movimento escolhidos como referência teórica.

O capítulo 3 trata da RCIM pela apresentação e análise dos resultados do estudo feito nos 75 cadernos da artista-professora, que contém registros de sua prática artístico-pedagógica durante as décadas de 1970, 1980 e 1990.

No capítulo 4, o ambiente da RCIM é apresentado mediante abordagem em rede, contemplando proposições teóricas e artísticas de outros pesquisadores, como proposto na primeira hipótese, que trata do compartilhamento de ideias entre Medeiros e Jaques-Dalcroze.

No capítulo 5, discutem-se os aspectos cognitivos e afetivos rastreados na RCIM em paralelo com a RJD, especificando e analisando os considerados mais significativos. Como aprofundamento dessa investigação, são descritos os resultados do experimento com a atenção, feito com os atores do GOM praticando a RCIM. Segue-se a discussão desses resultados, em razão da segunda hipótese desta tese, referente ao incremento atencional decorrente dessa prática.

No último capítulo, discute-se o tipo de conhecimento construído na prática da RCIM cuja característica considera-se própria do fazer artístico, conforme a terceira hipótese levantada nesta tese.

Este texto finaliza com algumas considerações a respeito da pesquisa efetivada.

Os treze apêndices que conformam esta tese contém informações sobre as entrevistas e questionários aplicados na pesquisa; o percurso formativo de Ione de Medeiros e sua relação com a FEA; dados biográficos de Jaques-Dalcroze, assim como sua proposta de Rítmica e respectivas ressonâncias nas artes cênicas e na música; e um breve panorama das concepções de cognição e dos estudos sobre as emoções. Após os apêndices, encontram-se anexos com informações sobre o GOM e documentos do COEP, seguidos das notas de fim de texto.

Nesta pesquisa ocupo um lugar especial, que é também o de filha da propositora do assunto estudado — Ione de Medeiros. Pela convivência diuturna por décadas, sou uma observadora privilegiada. Por outro lado, sou também agente de um viés metodológico — pela relação de parentesco — passível tanto de eufemismos e atenuações, quanto de ênfases e distorções. É importante ressaltar que estou atenta e consciente dos problemas dessa proximidade. Mas também afirmo que a artista Ione de Medeiros não é o objeto da pesquisa realizada, mas a propositora do tema da tese, *Rítmica Corporal*, que motivou a opção pelo objeto de trabalho: aspectos cognitivos, motores e afetivos na experiência prática do corpo na *Rítmica Corporal*.

Espero que a leitura desta tese reforce a urgência de fomento da aprendizagem por religação, como propõe Morin (2007a), aproximando e conectando noções e práticas complementares, problematizando a relação entre elas e as consequências de sua proximidade. É importante afirmar que, propor bases epistemológicas oriundas das ciências cognitivas para se pensar-agir o ensino de arte não é apenas uma entre as diversas escolhas possíveis de abordagem, mas implica, principalmente, o reconhecimento de que esse campo epistemológico tem oferecido importantes noções para se pensar o homem, a cognição e afetividade em relação à sua corporeidade.

Abordar não significa responder. Refletir a respeito dos aspectos cognitivos, motores e afetivos de uma prática não implica o estabelecimento de leis, afinizando-se mais com a invenção de hipóteses e de possibilidades de reflexão.

Este texto baseia-se na prática e na observação da RCIM e não se pretende configurá-lo como obra estática de consulta, mas como parte de um estudo processual principalmente dos aspectos cognitivos e afetivos, como também dos aspectos motores, de práticas artísticas. A presente reflexão possui uma condição provisória que depende das experiências de quem pensa e age, e, principalmente, dos demais estudos a ela relacionados. Desejo, portanto, que a tese sirva para provocar e incitar transformações nas proposições de práticas corporais em arte.

1 METODOLOGIA

A maneira de usarmos teorias filosóficas e científicas depende do desejo e da intenção que temos como membros de uma cultura particular, e, como membros da cultura patriarcal à qual pertencemos, geralmente queremos controlar e dominar o outro quando esse outro não concorda conosco. Mas se não queremos isso, se não queremos a dominação nem o controle, mas queremos uma coexistência humana com mútuo respeito e respeito à natureza, então podemos usar a filosofia e a ciência, mediante a compreensão do que podemos fazer com elas, para permanecermos seres humanos plenamente responsáveis, sem cairmos nas armadilhas que as teorias filosóficas e científicas nos preparam quando agimos sem a consciência de suas formas de constituição.

Humberto Maturana

1 METODOLOGIA

Ao serem definidos o objeto desta tese, aspectos cognitivos e afetivos na RCIM, e as hipóteses de pesquisa, constatou-se a necessidade da utilização simultânea de vários procedimentos metodológicos. Como base da pesquisa, adotou-se o método hipotético-dedutivo que, segundo Lakatos e Marconi (1995), consiste na formulação de hipóteses decorrente da constatação de alguma lacuna nos conhecimentos de determinada área, seguida da verificação da ocorrência dos fenômenos previstos nas hipóteses e do processo de inferência dedutiva.

Para ter acesso aos dados referentes ao objeto da tese, a pesquisa foi dividida em uma parte documental, uma de referências bibliográficas e uma parte experimental. Em seguida, definiu-se a metodologia a ser aplicada para a coleta e análise dos dados. Posteriormente, foram efetuadas a reflexão crítica e inferências relativas aos dados coletados e analisados. Esses procedimentos metodológicos são a seguir apresentados de maneira sequencial somente para facilitar a compreensão do processo da pesquisa.

1.1 PESQUISA DOCUMENTAL

Por meio da pesquisa documental foram analisadas as fontes primárias, compostas por 75 cadernos da artista-professora Ione de Medeiros, nos quais ela registrou suas atividades artísticas e pedagógicas ao longo de três décadas de atuação — 1970, 1980 e 1990. Ao fazer uma primeira leitura do tipo *skimming*¹⁴, visando à captação da tendência geral do material (LAKATOS; MARKONI, 1995), percebeu-se que se tratava de cadernos de uma artista que trabalhava com ensino de arte. Os cadernos continham estudos, descrição e observações sobre aulas ministradas, preparação de aulas, exercícios de rítmica, exercícios de improvisação, preparação de ensaios, anotações sobre ensaios, roteiros, relatos de experiências de fruição estética, rascunhos, diários, anotações, esquemas, desenhos, observações, projetos, enfim, uma série de informações sobre o processo de criação artística e pedagógica a ser pesquisado.

Os cadernos de artista revelam a estrutura de pensamento do autor. Como diz Panek (2005, p.10), “é lugar, suporte de representação, campo primário que aloja a ideia, o conceito, a representação e não a reprodução da obra original”. No caso da pesquisa levada a cabo, a

¹⁴ Leitura rápida prestando atenção em pontos específicos.

obra é o sistema de exercícios propostos pela artista-professora. Jorente (2009) acrescenta que esse tipo de documento é fonte privilegiada para recolher e construir informações sobre os processos cognitivos envolvidos na elaboração criativa, e também porque traz a possibilidade de se conhecer aquilo que gerou a necessidade de ser registrado em determinado momento do processo criativo do artista.

Como banco de dados, para além do aspecto funcional, os cadernos de anotação — cadernos de artista — são documentos indicadores da natureza mental das ações e crenças ali contidas, centrados nos processos criativos gerativos, significativos para a apreensão de informação e conhecimento (JORENTE, 2009, p.166).

Percebeu-se, então, que os cadernos de Medeiros continham a informação necessária para se esboçar uma sistematização da RCIM. A análise de conteúdo foi então escolhida como método, por possibilitar coleta, descrição e interpretação do conteúdo dos textos e imagens registrados.

A análise de conteúdo é um “conjunto de técnicas de análises de comunicações que utiliza procedimentos objetivos de descrição do conteúdo das mensagens e cuja intenção é a inferência de conhecimentos relacionados às condições de produção e recepção das mensagens.” Não se trata de uma receita metodológica, podendo ser “reinventada para cada situação” (BARDIN, 1977, p.38).

Para efetivar a análise de conteúdo nos cadernos de artista de Medeiros, seguiu-se a orientação de Bardin (1977). Inicialmente, no período de pré-análise, foi identificada a primeira hipótese desta tese: encontram-se premissas dalcrozianas nos exercícios de RCIM, ainda que esta não tenha tido contato direto com suas ideias e obras. Portanto, o objetivo da análise nos cadernos da artista foi encontrar índices de processos metodológicos referentes aos exercícios de Rítmica Corporal para que, posteriormente, pudessem ser analisados e cotejados com os dados da pesquisa de referências.

1.1.1 Coleta de dados dos cadernos

A análise de conteúdo permite uma abordagem quanti-qualitativa. A primeira trata de aferir a frequência de determinados índices no texto analisado. A segunda permite a utilização da indução e intuição na interpretação dos dados.

Para uma análise de conteúdo, é necessário criar indicadores que identifiquem de maneira objetiva e sistemática as características específicas da mensagem, para que se possa, a partir daí, fazer inferências. Na análise em questão, as inferências extrapolaram o conteúdo dos cadernos, pois também são considerados os estudos teóricos desenvolvidos por meio da revisão bibliográfica e de referências a serem descritas neste texto.

Os indicadores foram elaborados com base na sua condição de unidade de registro e de unidade de contexto. As unidades de registro foram expressões referentes a *corpo*, *musicalização* e *ritmo*. As unidades de contexto dizem respeito à parte mais ampla do conteúdo analisado e informam acerca do ambiente cultural no qual foram elaboradas as informações percebidas por meio das unidades de registro. Como unidades de contexto, foram definidos os seguintes índices: cursos realizados, cursos/palestras ministrados, professores, artistas e autores.

A análise dos índices de registro coletados foi feita a partir da aferição de sua frequência. Em seguida correlacionou-se esse número de aparição com o ano em que o caderno fora escrito. Como cada caderno possui um determinado número de páginas, foi definido que a contagem seria referenciada no número de aparições a cada 100 páginas. Depois foram quantificados esses valores referentes a cada ano de registro.

A análise das unidades de contexto, realizada qualitativamente, propiciou a construção do panorama do ambiente no qual emergiu a proposta de RCIM e a percepção das afinidades da proposta de Medeiros com as de outros artistas-professores.

Além disso, as análises de ambas as unidades permitiram fotografar as ações artísticas e pedagógicas de Medeiros ao longo de sua trajetória, possibilitando uma compreensão conceitual e contextualizada do desenvolvimento e da aplicação de seus exercícios.

Posteriormente à análise e interpretação dos dados, foram feitas inferências que poderão ser cotejadas no decorrer desta tese.

1.1.2 Entrevistas

Sabe-se que o discurso pode auxiliar na organização do pensamento. Além disso, há fatos que não foram transcritos para o suporte caderno de artista, mas estão fortemente arraigados na memória da artista-professora. Assim, as entrevistas foram realizadas para obter informações não registradas nos cadernos.

Optou-se pela entrevista semiestruturada com um único respondente, por ser a mais adequada para valorizar a influência recíproca passível de ocorrer entre entrevistador e

entrevistado. Por essa razão, a importância de trocar experiências durante o processo de entrevista fez-se premente, principalmente objetivando a análise partilhada do conhecimento em questão. Deve-se ter em mente que a entrevista é um “método da pesquisa qualitativa que coleta dados textuais dentro do modo de comunicação informal” (BAUER; GASKELL, 2002, p.21), o que possibilita certa espontaneidade de fala. As entrevistas, feitas com a artista-professora e com outros participantes do processo de produção dos exercícios, complementaram as eventuais questões que emergiram durante a busca nos cadernos.

Concorda-se com Silverman (2009. p.128), quando ele afirma que o relato de uma entrevista é um recurso culturalmente disponível para acondicionar a experiência, pois esta se encontra “incorporada em uma rede social de interpretações e reinterpretações”. O que o respondente fala é uma invenção de sua própria experiência. Portanto, o objetivo é saber dos fatos por meio da narrativa própria de cada entrevistado. A história que se pretende conhecer é compreendida aqui como contínua invenção de significados de experiências vividas e ativamente construídas no momento da entrevista.

A partir da leitura, tanto das fontes primárias quanto das secundárias, foram definidos os tópicos-guia da entrevista, compostos por uma série de títulos e não por perguntas específicas. Na entrevista semiestruturada, esses tópicos funcionam como lembretes para o momento da entrevista, como roteiro para a conversa.

Foram estas as entrevistadas: a proponente da Rítmica Corporal em questão, Ione de Medeiros; a diretora da FEA, Berenice Menegale; a professora e musicista Edla Lobão Lacerda; as professoras de educação musical Rosa Lúcia dos Mares Guia e Maria Amália Martins. Berenice Menegale testemunhou a chegada de Medeiros à FEA e o início de sua atuação como docente. Além disso, Menegale promoveu o GOM, abrigando-o nas instalações da FEA e tendo-o como grupo de pesquisa cênico associado às atividades dessa instituição. Edla Lobão Lacerda não só esteve junto com Medeiros como professora da Fundação no início da década de 1970, como tem acompanhado seu trabalho de Rítmica Corporal, continuando uma troca de experiências didáticas acerca da RCIM. Rosa Lúcia dos Mares Guia e Maria Amália Martins estão entre as primeiras professoras de educação musical para crianças na FEA.

No início da entrevista, tentou-se estabelecer um clima de confiança e segurança, no qual se esclareceu o objetivo da pesquisa, o direito de acesso ao texto da entrevista por parte

do entrevistado, assim como a possibilidade de o entrevistado ler os resultados da pesquisa antes de sua finalização.¹⁵

1.2 PESQUISAS DE REFERÊNCIAS

Com a definição do tema, do objeto e das hipóteses desta tese, definiram-se os subtemas para a pesquisa de referências:

- 1- Rítmica Jaques-Dalcroze
- 2- O conceito de experiência de John Dewey
- 3- Aprendizagem e conhecimento corporal
- 4- Cognição
- 5- Afetividade

Após essa definição, partiu-se para a identificação de autores que abordassem os referidos temas e que estivessem em consonância com a pesquisa proposta. Nessa busca foram utilizados diversos tipos de fontes como artigos, dissertações, teses, livros e *sites*.

Com relação à RJD, foram de extrema importância a tese doutoral de Madureira (2008); de Lee (2003); de Juntunen (2004); a dissertação de Silva (2008); os livros e artigos de Ingham (1912); Gainza (2003; 2004); Bachmann (1998; 2002); Schnebly-Black e Moore (2003); Abbadie e Madre (1974), além de textos do próprio Jaques-Dalcroze (1898; 1905; 1907; 1912; 1914; 1915; 1916; 1919; 1924; 1930; 1932; 1935; 1942).

O conceito de experiência por John Dewey foi pesquisado em Dewey (1997; 1958; 1959; 2005; 2008; 2011)

Sobre aprendizagem e conhecimento corporal, trabalhou-se com base na leitura de Meirieu (1998; 2002); Fonseca (1998; 2007); Bransford; Brown e Cooking (2007); Blair

¹⁵ Ver Apêndices A, B, C, D, para ter acesso ao roteiro dessas entrevistas.

(2008); Bresler (2004); Efland (2004), Barbosa (1978; 1998; 2002), Sheets-Johnstone (1999) e Shusterman (2008; 2000a; 2000b; 2004).

Sobre cognição, percepção e afetividade foram indispensáveis as leituras de Anderson (2003; 2005); Berthoz (2000; 2006a; 2006b; 2009); Cowart (2004); Damásio (1996; 2000; 2004; 2010); Dantas (1992a; 1992b); Teixeira (2000; 2004; 2005); Decety; Jackson (2004); Kastrup (2004; 2007, 2008); LeDoux (2001); Lent (2010); Lezak (1995); James (1884; 1890); Leman (2008) e Thaut (2008), entre outros artigos.

Uma vez lido e compilado esse material, procedeu-se ao seu fichamento e à decorrente análise por interpretação e apreciação crítica.

1.3 PESQUISA EXPERIMENTAL

Em razão da segunda hipótese — sobre o incremento da capacidade atencional nos praticantes da RCIM —, foi executado um procedimento experimental com os atores e estagiários do Grupo Oficina Multimédia.

1.3.1 Amostra da pesquisa

A amostra constou de vinte e quatro sujeitos, artistas cênicos do sexo masculino, cujas idades variaram entre 21 e 30 anos com média de 25,29 (3,5). Os participantes foram divididos em dois grupos, que conformaram o grupo-controle e o grupo-caso.

O grupo-caso foi constituído pelos atores do GOM que praticam a RCIM diariamente. Entre eles, seis são membros permanentes do GOM, com média de seis anos de experiência no grupo, e um é estagiário com menos de seis meses de prática. Todos praticam atividades físicas anaeróbicas — preparação corporal do GOM¹⁶ — diariamente durante duas horas, e atividade aeróbica — natação — durante uma hora, duas vezes por semana.

No grupo-controle estavam dezessete alunos e ex-alunos do curso de graduação em Teatro da UFMG, todos com experiência em algum tipo de atividade corporal como dança, preparação corporal, natação e/ou alongamento.

A participação foi voluntária, e aos indivíduos de ambos os grupos foi garantido sigilo no que se refere aos dados obtidos. Todos leram e preencheram o Termo de Livre

¹⁶ A preparação corporal do GOM é composta por exercícios de alongamento, fortalecimento, resistência muscular geral e localizada, jogos de bastão, improvisação, RCIM.

Consentimento, que está de acordo com a regulamentação do Comitê de Ética e Pesquisa da UFMG (ETIC nº-0253.0.203.000-10).

1.3.2 Procedimentos e delineamento do estudo

Foram escolhidos dois instrumentos neuropsicológicos, que foram somados aos procedimentos de observação participante, questionário fechado e aberto e entrevista estruturada, com o objetivo de observar os aspectos relacionados à atenção sustentada na prática de RCIM.

Para observar e analisar os aspectos atencionais, foram utilizadas as versões computadorizadas do Matriz Progressivas de Raven (Raven) e do Teste de Desempenho Contínuo (CPTII). O Raven é um teste de inteligência que avalia habilidades perceptivas — de observação e raciocínio lógico — por meio da tarefa de encontrar a figura que falta numa série de figuras apresentadas. Foi aplicado o Raven em toda a amostra para avaliar e garantir que os participantes dos 2 grupos tivessem o mesmo nível de capacidade cognitiva (RAVEN, 2000).

O CPTII representa um conjunto de paradigmas para avaliação da atenção e da impulsividade. No caso do experimento realizado, o CPT foi utilizado pela sua adequabilidade para avaliar a atenção sustentada (ALVES, 2008; MIRANDA; SINNES; POMPEIA; BUENO, 2009; RICCIO; REYNOLDS; LOWE, 2001; EPSTEIN; ERKANLI; CORNNERS; et al., 2003). O paradigma básico do CPT envolve a atenção seletiva e a sustentada que são medidas com a apresentação irregular de estímulos alvo (letra X). Foi utilizado o *X Type CPT*, no qual várias letras são expostas de maneira regular no tempo. O participante deve pressionar o a tecla espaço do teclado a cada aparição de uma letra, exceto quando essa letra for o X.

Dos paradigmas fornecidos pelo *X Type CPT*, foram analisados os erros de omissão — resultantes da falta de resposta ao estímulo alvo; erros de comissão — resultantes de respostas dadas a estímulos que não são alvos; e o *HIT reaction time*, tempo de reação — velocidade média de resposta correta para o teste inteiro.

Antes de realizarem ambos os testes, os participantes foram apresentados ao *software* e puderam familiarizar-se com a plataforma dos testes. O CPTII foi aplicado em ambiente silencioso, contando somente com a presença do aplicador e do participante.

Para toda amostra, foi aplicado um questionário antes da realização dos testes. O objetivo do questionário era obter algumas informações básicas sobre o indivíduo, como nível

de escolaridade, profissão, prática de exercícios, relação com a música, nível de saúde geral, estado de ânimo no momento do teste e uso de medicamentos.¹⁷

No GOM a primeira aplicação dos testes ocorreu após um período de três meses sem treino coincidente com a agenda do grupo. Nesse momento o grupo controle também foi submetido ao Raven e ao CPTII. Após um período de treino intensivo caracterizado por dez dias consecutivos de prática de RCIM, com cinquenta minutos de duração diária, o grupo caso foi novamente avaliado. É importante ressaltar que a aplicação dos testes neuropsicológicos foi feita por uma bolsista da Psicologia/UFMG.

Para o grupo-caso, o experimento contou também com a observação e aplicação de questionários desenvolvidos pela pesquisadora, para que se pudesse observar e analisar os *sentimentos de fundo* e os *sentimentos das emoções* (DAMÁSIO, 2010). O primeiro questionário foi aplicado antes da prática do primeiro dia de treinamento e também depois da prática, nesse mesmo dia. Com esse questionário, objetivou-se conhecer acerca do sentimento de fundo que possibilita o conhecimento do estado corporal ou a disposição física, do estado emocional consciente ou sentimento e da vontade de ação do indivíduo antes e logo após a prática de RCIM.

No que se refere aos sentimentos de fundo, que se relacionam ao estado de ânimo, foram apresentadas aos participantes cinco alternativas: cansado, desanimado, bem-disposto, animado e outro. Por cansado, entenda-se a sensação física de esgotamento; por desanimado, a falta de vontade de fazer qualquer coisa, e por bem-disposto, um estado de disponibilidade para a atividade. Por animado, sugere-se um estado de alegria associado à vontade de fazer a atividade. A opção “outro” refere-se a qualquer outro estado que não os acima mencionados. Essas definições partem da noção de sentimento de fundo que, segundo Damásio (2000), pode ser decorrente de fatores internos ou externos ao indivíduo.

Para conhecer o estado emocional consciente, o sentimento com o qual os participantes se encontravam antes e depois da RCIM, foram-lhes apresentadas também cinco opções: triste, tranquilo, irritado, alegre e outro (DAMÁSIO, 2010). O objetivo era saber se o estado mental em que estavam era prazeroso ou desagradável. Em consonância com as teorias neurobiológicas da emoção, triste e irritado foram considerados estados desagradáveis, enquanto que tranquilo e alegre, estados prazerosos.

Também foi interessante tomar conhecimento da vontade de ação do participante, para saber se ele estava chegando para a prática com vontade de fazer alguma atividade específica,

¹⁷ Ver APÊNDICE E — Breve questionário da Pesquisa: Rítmica Corporal e aspectos cognitivos.

e se ele teria alguma vontade específica após a prática. As opções escolhidas, e a eles apresentadas, foram dormir, dançar, ir embora, improvisar e outros.

Durante esse período foram registradas observações coerentes com o objeto de pesquisa. A opção por realizar o experimento no ambiente do grupo é relevante, tendo em vista que a mesma situação em um laboratório, com todas as variáveis controladas, seria muito diferente do que realmente acontece na prática. Partiu-se da ideia de que alguns experimentos científicos podem e devem ser feitos em ambientes o mais próximo possível da realidade dos sujeitos observados, desde que as condições de pesquisa o permitam e sempre que o pesquisador tenha a flexibilidade necessária para lidar com algumas variáveis não controláveis. Entre essas variáveis estão os ruídos inesperados, a espontaneidade dos sujeitos ao se sentirem em seu ambiente e a presença de objetos cenográficos no espaço em que os atores fazem a prática, dificultando, em alguns dias, o seu livre deslocamento.

A observação participante possibilita a integração do pesquisador ao grupo estudado, propiciando-lhe maior conhecimento das condições de realização da prática, além de proporcionar-lhe dados não verbais e relacionados ao tema. A proximidade do pesquisador com o grupo pode evidenciar dados não registrados e que não foram previstos (RIZZINI; CASTRO; SARTOR, 1999).

1.3.2.1 Treinamento

Fez-se o treinamento em RCIM durante dez dias, com cinquenta minutos de duração. As práticas aconteceram no espaço de ensaios do GOM e foram conduzidas pela artista-professora Ione de Medeiros, proponente da RCIM. O quinto e o décimo dia foram realizados na FEA, que possibilitava uma melhor filmagem e que possui salas com isolamento acústico, bastante favoráveis para a reaplicação do CPTII, em razão do silêncio exigido pelo teste.

Em cada treino era feita uma série ininterrupta de exercícios de RCIM. Medeiros apresentava um exercício inicial e, a este, acrescentava uma média de três a quatro variações. Foram propostos entre quatro e cinco exercícios ao dia (Tabela 1). Durante a aplicação dos exercícios, ela dava orientações posturais, chamava a atenção para que variassem o desenho no espaço com o caminhar, mantivessem apenas a tensão necessária à execução da tarefa, a cabeça e o olhar “vivos”, ou seja, acompanhando o espaço e os companheiros da prática, e atentos à precisão nas palmas e no passo.

TABELA 1
Exemplo de exercício de RCIM, com suas variações, realizados durante o experimento

Instrução	Estrutura rítmica		
Andando no pulso, realizar quatro vezes cada estrutura, marcando com uma palma o número/tempo sublinhado. Estrutura A	1234 (4x)		
	1234 (4x)		
	1234 (4x)		
	1234 (4x)		
Variante 1: Substituir a palma por um passo para trás. Estrutura B	1234 (4x)		
	1234 (4x)		
	1234 (4x)		
	1234 (4x)		
Variante 2: Alternar palma e andar para trás nos número/tempo sublinhados. Estrutura C	1234 (4x)		
	1234 (4x)		
	1234 (4x)		
	1234 (4x)		
Variante 3: Realizar as três estruturas, uma seguida da outra	1234 (4x)	1234 (4x)	1234 (4x)
	1234 (4x)	1234 (4x)	1234 (4x)
	1234 (4x)	1234 (4x)	1234 (4x)
	1234 (4x)	1234 (4x)	1234 (4x)
	A	B	C

1.3.3 Análise dos dados

O objetivo da análise e da interpretação das entrevistas, das respostas dos questionários, das imagens dos vídeos e das anotações feitas na observação participativa foi procurar sentido, buscando temas com conteúdo comum. À medida que as gravações eram escutadas, todas as informações e ideias delas decorrentes eram prontamente anotadas e depois estudadas a fim de encontrar nexos de sentido.

Os dados obtidos pela entrevista foram posteriormente cotejados com os documentos primários da artista. Demais informações, como valores e juízos, descritivos ou argumentativos, foram também analisados como índices da experiência da artista-professora.

As respostas aos questionários foram aferidas conforme o objetivo de cada questionário, levando-se em consideração a prática realizada e as informações encontradas em fontes primárias e secundárias previamente analisadas. A análise de conteúdo se presta à leitura e interpretação de toda classe de documentos, sejam textos escritos, imagens, ou sons (MORAES, 1999), e foi utilizada para o estudo dos questionários aplicados.

Sabe-se que o poder da análise estatística relaciona-se com o tipo de teste estatístico empregado na análise. Nesta pesquisa, foram trabalhadas amostras relativamente pequenas, principalmente a referente ao grupo-caso. Sendo assim, o tipo de análise estatística mais recomendada é a não paramétrica. Um teste não paramétrico revela condições gerais, e não específicas, da distribuição da amostra. O termo não paramétrico implica a existência de parâmetros mais flexíveis e não fixados previamente. A hipótese a ser verificada pela análise não se dá sob parâmetros específicos, mas sob parâmetros tendenciais (SIEGEL; CASTELLAN, 2006).

O teste *U Mann-Whitney* foi usado para a comparação entre os resultados obtidos pelo grupo-controle e pelo grupo-caso no CPT II. O *U Mann-Whitney* possibilita analisar dois grupos independentes e de tamanhos diferentes, assim como examinar as relações estatísticas entre os grupos. Foram analisadas as diferenças entre os grupos com respeito aos erros de omissão, erros de comissão e ao tempo de reação, paradigmas verificados no teste CPT II. O nível de significância adotado foi $p \leq 0,05$.

Para comparar os resultados obtidos pelo grupo-caso antes da prática e depois da prática, amostras pareadas ou dependentes, utilizou-se o *Wilcoxon Signed-Rank Test*. O teste de postos com sinal de *Wilcoxon*, recomendado para amostras pequenas, presta-se à análise das diferenças entre os resultados de duas amostras nas quais um indivíduo é o seu próprio controle, relativamente à sua situação de antes e depois de fazer a prática. Nesta análise também foi adotado $p \leq 0,05$. O programa de análise usado tanto para o *U Mann Whitney* como para o *Wilcoxon* foi o *software BioEstat 5.0*

Posteriormente fez-se outra análise estatística com reamostragem, desta vez com o *Bootstrapping Statistical Analysis* (STERGIOU, 2004), que permite extrapolar o valor dos dados iniciais. Foram utilizados o teste T independente para comparar as médias dos dois grupos com relação aos paradigmas do CPT-II, e o teste T dependente para comparar as médias do grupo-caso antes e após a intervenção prática, avaliando-se os mesmos paradigmas. O número de re-amostras dos dados originais foi igual a 1000, e o nível de significância adotado em todas as análises foi $\leq 0,05$. Para esta análise, usou-se o *software RT4win* (EDGINTON; ONGHENA, 2007).¹⁸

¹⁸ Os textos em língua estrangeira têm tradução livre, da autora da tese, constando em nota de rodapé o texto no idioma original, conforme normatização da ABNT segundo França (2009).

Esses métodos de coleta e análise de dados foram os caminhos da metodologia de pesquisa desta tese. Por meio deles foram investigados os aspectos cognitivos, afetivos e motores da experiência do corpo na RCIM.

2 PREMISSAS PARA PENSAR-AGIR A RÍTMICA CORPORAL DE

IONE DE MEDEIROS

Uma definição é boa quando nos aponta a direção na qual podemos nos mover diligentemente para ter uma experiência.

John Dewey

2 PREMISSAS PARA PENSAR-AGIR A RÍTMICA CORPORAL DE IONE DE MEDEIROS

Aproximar-se teoricamente dos aspectos cognitivos e afetivos de uma prática corporal artística requer o estabelecimento de um terreno epistemológico afim com a natureza do objeto em questão. Foram encontrados teóricos que auxiliaram na elucidação das qualidades próprias ao tipo de ação artística característica da RCIM, contribuindo para o esclarecimento da experiência do fazer e para sua organização sob a forma de discurso linguístico.

A base para o raciocínio que se segue é constituída pelas seguintes premissas: 1- A continuidade mente-corpo é o alicerce da experiência de aprendizagem da RCIM; 2- A cognição é construída na interação entre corpo-mente e ambiente, e decorre da concepção de percepção como ação; 3- As emoções e os sentimentos advêm do corpo e constituem o fundamento da mente; 4- O corpo musical corporifica os parâmetros do som por meio da sensibilização e da ação rítmica no espaço-tempo.

Concordando com a proposta de Meirieu (1998, p. 37) a respeito da aprendizagem, considera-se que essas premissas possibilitam a costura epistemológica desta tese.

Na verdade, aprender é compreender, ou seja, trazer comigo parcelas do mundo exterior, integrá-las em meu universo e assim construir sistemas de representação cada vez mais aprimorados, isto é, que me ofereçam cada vez mais possibilidades de ação sobre esse mundo.

Portanto, supõe-se que as referidas premissas poderão incrementar os processos de pensar e de agir no contexto da aprendizagem da RCIM. Becker (2011), partindo da epistemologia genética de Jean Piaget, propõe que o ato de pensar seja compreendido como a ação com intuito de transformar o objeto de conhecimento por intermédio da interiorização das ações. Meirieu (1998), também a partir de Piaget, considera que *agir a aprendizagem* requer colocar em tensão as estruturas inatas e as construídas ao longo do desenvolvimento do indivíduo, não desconsiderando qualquer das duas partes do processo. O pensar-agir é proposto por Meirieu na tentativa de dissolução do binômio *teoria e prática*, ou seja, para esse autor, o pensar-agir é ação de exploração, interiorização e transformação do sujeito e do objeto do conhecimento.

2.1 A CONTINUIDADE PARA O APRENDIZADO DA RCIM

John Dewey é conhecido por sua crítica a dualismos como mente/corpo, arte/vida, sujeito/objeto, interior/exterior, trabalho/lazer, cognição/emoção, aparência/essência, saber/fazer, meios/ fins, natureza/cultura e sujeito/ objeto, entre vários outros. Ele considerava que esses dualismos propiciaram importantes cisões nos processos educacionais — teoria/prática, conteúdo/método e saber/fazer (SCHUSTERMAN, 2008; JOHNSON, 2008). A não concordância com a dicotomia sugerida nessas expressões levou Dewey (2007, p.95) a utilizar o conceito de continuidade significando que “cada ação anterior prepara o caminho para ações futuras, enquanto estas levam em consideração ou avaliam os resultados já alcançados”.

Para trabalhar no rastro da ideia deweana de continuidade, nesta tese será utilizado hífen entre os termos que se pretende conectar e interagir. O próprio Dewey propôs o termo corpo-mente para reiterar que os dois elementos que o compõem não são ontologicamente diferentes, mas, sim, representam aspectos distintos de uma mesma matéria (JOHNSON, 2008). E ao usá-los conectados pelo hífen, ele sugere que esses termos sejam transacionais e interativos, ou, como se verá adiante, enativos. Acrescenta-se que abordar fenômenos como continuidade não significa necessariamente que eles sejam sempre harmônicos e homogêneos. A continuidade porta irregularidades e distinções.

Os registros de aulas e ensaios de Medeiros nos seus 75 cadernos de artista-professora apresentam, ao longo das três décadas analisadas (1970-1999), algumas expressões dualistas, como corpo/mente. Medeiros afirma que harmonizar e aprimorar a comunicação mente e corpo faz parte dos objetivos de sua proposta de prática corporal artística.

Nesta tese a abordagem da RCIM restringe-se a aspectos cognitivos, afetivos e motores. Em vista disso, apresenta-se inicialmente o problema mente/corpo para estabelecer a continuidade corpo-mente como plataforma epistemológica para a reflexão que se fará a partir da prática e em direção à prática.¹⁹ Em seguida, propõe-se o modelo teórico de cognição — Cognição Corporificada — que se considera aqui a base da construção do conhecimento em RCIM. No final deste capítulo, é abordada a noção de afetividade referenciada no corpo,

¹⁹ O problema mente-corpo também pode ser pensado por meio dos estudos das proposições filosóficas de Friedrich Nietzsche, Jean Paul Sartre, Simone de Beauvoir, Merleau Ponty e de pós- estruturalistas como Jacques Lacan, Jaques Derrida, Michel Foucault, Giles Deleuze, Julia Kristeva, da filosofia ocidental. O filósofo japonês Y. Yuasa, por exemplo, propõe uma teoria mente-corpo focada na prática disciplinada que permite a obtenção dessa unidade (YUASA, 1987).

reiterando a importância da compreensão da continuidade corpo-mente para se pensar e agir na RCIM, a que se acrescenta a compreensão do movimento como uma ação multissensorial.

2.1.1 Corpo-mente: a base para se pensar-agir o conhecimento no corpo

O problema mente/corpo reside nestes questionamentos: O que é a mente? De que é feita a mente? Onde ela está? Como se relaciona com o corpo? Na tentativa de elucidar esse problema, a discussão concentra-se, principalmente, nas questões da natureza da mente, da sua localização e da sua relação com o corpo. Vale adiantar que alguns pesquisadores consideram tal problema um falso-problema, seja porque a ciência já tem uma resposta para ele, seja porque não há suficiente teoria acerca da natureza do mundo físico que sustente essa discussão (BEAR; CONNORS; PARAISO, 2002; HANNA; THOMPSON, 2003). No entanto, a educação e, especificamente, os estudos de práticas corporais em arte revelam rastros de um dualismo mente/corpo (MERLINO, 2005). Assim, é necessário abordar o problema lembrando que abordar não significa resolver, mas problematizar ainda mais a questão, para incrementar reflexões a respeito do corpo-mente e de suas implicações práticas.

Filósofos gregos concebiam o corpo como canal para manifestação da inteligência divina, ou razão. A natureza era vista como um todo mecânico em contraposição ao divino, ao mental. Desse modo, o corpo era desvalorizado em favor da mente, considerada expressão da divindade (DEWEY, 1959 [1916]).

Platão, por exemplo, afirma que a alma dá vida ao corpo, sendo a fonte de conhecimento associada à razão, ao divino e à individualidade (CHAUI, 2002). Devido à relação da alma com o corpo, ele a subdivide em três tipos: a alma racional, a irascível e a concupiscente. A racional localiza-se na cabeça, sendo espiritual e imortal. A alma irascível, irracional e mortal, relaciona-se à proteção do corpo e situa-se no peito. A concupiscente, também irracional e mortal, é relativa aos desejos, localizando-se no ventre. A alma racional está aprisionada no corpo e tem o objetivo de retornar ao mundo das ideias, que se opõe aos sentidos próprios do corpo. Assim, o filósofo associa a alma racional à mente, localizando-a no mundo das ideias, o único verdadeiro e imitável; e, o corpo, ele o situa no mundo sensível. Com isso, a noção de mente é considerada como ideia, sendo independente e distinguível substancialmente do corpo.

Aristóteles instrumentaliza o corpo ao qualificar os seres de orgânicos (*órganon*, instrumento), e ao colocá-lo a serviço da alma (CHAUI, 2002). Assim como seu mestre Platão, Aristóteles considera que o homem possui várias almas: a nutritiva, a reprodutiva, a

locomotora, a sensitiva e a racional, sendo esta última característica dos seres humanos e a que lhes possibilita adquirir conhecimento. Aristóteles considera que a razão, emoção e memória pertencem à alma, e não separa pensamento de sensação, como o fez Platão, apesar de distingui-los. Se, para Platão, a sensação poderia ser um obstáculo para o exercício da razão e, por isso, indigna de estudo, Aristóteles a torna objeto de estudo e propõe um saber sensível por meio da consciência da sensação. Ainda que Aristóteles valorize o saber sensível, ele considera tanto a sensação quanto a percepção como processos da alma, e que só ocorrem por intermédio do corpo. Para ele, o encéfalo, que inclui o cérebro, é apenas um refrigerador do sangue, e o coração é que estaria associado ao intelecto (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2002).²⁰ O corpo e a mente continuam cindidos.

Filósofo e médico grego, mas representante do Império Romano, Cláudio Galeno, assim como o médico grego Hipócrates, relaciona o cérebro às sensações e à inteligência. Dissecando animais, Galeno, um dos primeiros anatomistas, considerava que o fluido vital, o espírito, passava por processos de purificação que incluíam os intestinos, o fígado e o sangue. Quando esses fluidos chegavam aos vasos sanguíneos da base do crânio, eram transformados em pensamentos, sentimentos e movimentos. Em seguida, os fluidos iam para os ventrículos — cavidades cerebrais — e determinariam o funcionamento do corpo. Com suas três almas, Galeno considerou ter descoberto a base teórica para as *almas de Platão*: “A alma vegetativa do fígado seria responsável pelo prazer e pelos desejos, a alma vital do coração seria produtora das paixões e da coragem e a alma racional da cabeça seria responsável pelos nossos pensamentos e ideias” (CORRÊA, 2010, p.31). O cérebro continuava sendo visto como bomba que possuía espaços vazios, os ventrículos, nos quais se alojava o intelecto.

A visão “ventriculista” da mente perdura por toda a Idade Média (V- XV), e diminui a pesquisa em busca da relação entre mente e corpo e da localização da mente ou alma, dado que investigar o corpo-cadáver passa a ser considerado um sacrilégio. O cristianismo divide a carne e o espírito, associando à primeira o pecado, e ao segundo a racionalidade e a redenção. Assim, o corpo e a mente permanecem separados. Conforme a doutrina cristã, Deus criou o espaço e o corpo e os colocou entre a eternidade e o tempo; de modo que Deus e sua manifestação, a alma, existiriam na dimensão transcendental do tempo, que é a eternidade, e o espaço e o corpo estariam na corrente finita do tempo. A imortalidade da alma se contrapõe à mortalidade do corpo, reforçando a separação corpo/mente. Segundo Yuasa (1987), a separação entre mente e corpo — que é corresponde à separação tempo e espaço — marcou

²⁰ O encéfalo, a medula e os nervos do corpo constituem o sistema nervoso. O cérebro, o cerebelo, o tronco encefálico constituem o encéfalo. Os hemisférios cerebrais constituem o telencéfalo.

fortemente o discurso filosófico ocidental, que tende a conferir mais importância ao tempo e às funções mentais que ao espaço e ao corpo.

No século XIV, durante a Renascença, outro importante anatomista, Andrea Vesalius, não concordando com a localização da mente sugerida por Galeno, realiza experimentos e verifica que os ventrículos humanos e os dos outros animais são muito semelhantes, descartando a possibilidade de as funções mentais humanas estarem neles localizadas. Tal assertiva não soluciona a questão, mas a problematiza e sugere, mesmo que indiretamente, que os animais não possuem mente. Leonardo da Vinci, ainda no século XVI, também testa a hipótese ventricular, mas apenas situa as funções mentais em cavidades diferentes, mantendo o dualismo mente/corpo.

A separação entre mente e corpo tem seu auge no século XVII, com as propostas de René Descartes, para quem a alma e o intelecto são características exclusivamente humanas. Imbuído de uma visão mecanicista, afirmou que o espírito — alma — circulava em forma de fluidos pelos tubos nervosos, levando as imagens visuais, por exemplo, até a glândula pineal, na qual se conectavam o corpo e a alma, ou seja, o corpo e a mente. Descartes postula a separação total entre alma e corpo, e afirma que a glândula pineal é o lugar onde se comunicam a mente — entidade espiritual exterior ao corpo — e as sensações e comandos dos movimentos (HOUZEL, 2005).

Coerente com as propostas medievais afinadas com o cristianismo, Descartes sugeriu a separação das substâncias corporal e mental em *res extensa* — matéria corporal que ocupa espaço, e *res cogitans* — mente descorporificada.²¹ Sua célebre frase “penso, logo existo” indicou a supremacia da mente no processo do existir, independentemente do corpo e das ações do corpo no ambiente.²² Para o neurocientista Damásio (1996), esse é o erro de Descartes.

Também no século XVII, o filósofo Baruch Espinosa concebe a alma humana como a ideia do corpo humano e, contrariamente a Descartes, sugere que a união da mente com o corpo não é apenas uma mistura de coisas distintas, mas expressões distintas de uma mesma e única substância (GLEIZER, 2005). Desse modo, ele anuncia a possibilidade de se pensar mente/corpo como continuidade corpo-mente e de se compreender a percepção como ação do corpo no ambiente. Para o filósofo, o corpo modificado em razão de sua interação com o ambiente é que propiciará o conteúdo perceptivo da alma. Espinosa surpreende ainda mais,

²¹ *Res extensa* é a coisa extensa, o corpo. *Res cogitans* é a coisa pensante, a mente.

²² A célebre frase causou incômodo na esfera religiosa por incentivar a busca da verdade, confrontando com a metáfora da mente como tábula rasa na qual ideias inatas são imprimidas por Deus (CORRÊA, 2010).

visto que em pleno período de domínio da razão sobre o corpo e a emoção, ele teoriza que o conteúdo cognitivo parte das ideias do corpo alterado, e se dedica ao estudo dos afetos. Com Espinosa esboça-se a diluição da hierarquia entre mente e corpo, assim como entre razão e emoção. Séculos depois, o seu pensamento embasa filosoficamente as hipóteses de Antonio Damásio acerca da íntima relação entre corpo, emoção, sentimento e consciência, como se verá ainda neste capítulo.²³

Ainda no século XVII, Thomas Willis contrapõe as ideias de Descartes, retirando as funções mentais dos tubos neurais em contato com a glândula pineal e as localiza nos giros cerebrais. Entretanto, Willis ainda via a mente sob a forma de fluidos. Apenas no século XIX, Franz Joseph Gall localiza a mente no córtex cerebral, e esta passa a ser compreendida como produto da atividade cerebral. Como o córtex possui diferentes regiões, Gall sustentava que as diferentes funções mentais estariam situadas em distintos lugares do cérebro. Em 1813, Johann Gaspar Spurzheim publica as ideias de Gall e propõe a *Frenologia*, teoria segundo a qual as faculdades mentais como esperança, desejo de viver e autoestima, entre outras, estão equivocadamente relacionadas à forma das protuberâncias do crânio.²⁴

Na metade do século XIX, Paul Pierre Broca demonstra a localização cerebral do setor da linguagem, mais especificamente do centro da fala. Essa descoberta reforça as ideias de Gall, e a teoria ganha o nome de *Localizacionismo*, que situa cada função num lugar específico do cérebro. O Localizacionismo contrapõe-se ao *Holismo* de Karl Lasley, para quem as funções superiores dependem de uma organização dinâmica do cérebro como um todo e são comandadas por leis cerebrais como a equipotencialidade e a lei de ação de massa.²⁵

Com a descoberta do neurônio por Santiago Ramon y Cajal na virada do século XX, surge a teoria *Neuronal*, que “compreende o sistema nervoso como um conjunto de células individuais, especializadas segundo a região do cérebro, e organizadas ordenadamente em um sistema complexo” (HOUZEL, 2005, p. 203). Como nem todas as áreas do cérebro são iguais e parecem ter funções diferentes, o Holismo enfraquece. Nesse momento, K. Brodmann identifica 52 áreas cerebrais com organização distintas. A descoberta de Brodmann ainda hoje

²³ Ressalta-se que vários foram os estudiosos de Espinosa, e por isso diferenciam-se as interpretações de sua teoria. Há o Espinosa de Damásio, o de Deleuze e o de Chauí, entre outros.

²⁴ A Frenologia é uma teoria que considera a possibilidade de conhecer acerca do caráter e da personalidade pelo estudo das protuberâncias da cabeça.

²⁵ “A equipotencialidade designa a capacidade de qualquer porção intacta de uma área funcional desempenhar, sem perda de eficiência, as funções de outras áreas danificadas. A ação de massa diz que a eficiência do desempenho de uma função complexa diminui proporcionalmente à extensão da lesão de áreas não especializadas do cérebro” (HOUZEL, 2005, p. 202).

é referência nos estudos cerebrais e corrobora a Teoria Neuronal e também o argumento de que a mente localiza-se no cérebro, sendo manifestação da matéria. Tais perspectivas ligadas à natureza e localização da mente e à sua relação com o corpo geraram correntes filosóficas distintas: o dualismo e o monismo.

No dualismo cartesiano, a mente é algo não físico, temporariamente conectado a um corpo, sendo independente dele. Embora independente do corpo, a mente é que torna possível um corpo ser considerado próprio, e não de outra pessoa. Para Churchland (2004), o dualismo de substância de Descartes gerou dualidades como a concepção popular sobre a existência de um espírito dentro de um corpo.²⁶ No entanto, o dualismo não responde à questão sobre o modo como a mente e o cérebro se influenciam mutuamente, pois,

se a mente é imaterial e totalmente independente do cérebro, como explicar que danos causados a este último possam também afetar as atividades mentais? E, se a mente é imaterial e independente do cérebro, por que temos então um cérebro tão complexo comparado com o de outros seres vivos? (TEIXEIRA, 2000, p. 24).

Frente a esse tipo de questionamento, os monistas materialistas afirmam que a mente é uma variação dos estados físicos e químicos do cérebro. Entre os monistas há aqueles que consideram os estados mentais como cerebrais — são os propositores das teorias da identidade —, os que reduzem a mente a condições físico-químicas cerebrais — são os reducionistas —, e os que concebem a mente como algo que emerge da atividade cerebral, e estes são os que propõem as teorias da superveniência.

Para os monistas reducionistas, os estados subjetivos nada mais são que um tipo de manifestação do mundo físico (TEIXEIRA, 2000). Com o surgimento das técnicas de imageamento cerebral — tomografia por emissão de pósitrons nos anos 1970, ressonância magnética na década de 1980 e ressonância magnética funcional nos anos 1990 —, que medem a relação entre a atividade mental, o metabolismo cerebral e o consumo de oxigênio e glicose, evidencia-se a relação entre áreas cerebrais e funções mentais, portanto, a relação entre corpo e mente. Cabe, porém, reforçar que, além da ativação da área esperada, várias

²⁶ Há também o dualismo de propriedades, que, de acordo com Churchland (2004), são especiais e não físicas como sentir dor, ter a sensação das cores, pensar, desejar e amar, entre outras. O dualismo naturalista (CHALMERS, 1996) não reduz a consciência ao cérebro e consiste de princípios que possibilitam a conexão entre processos físicos com as propriedades da experiência.

outras são ativadas durante uma determinada atividade, o que indica que o funcionamento cerebral se dá pela coordenação do trabalho de várias regiões do cérebro.

Deve-se acrescentar que o sistema nervoso apresenta uma vocação de integração que marca sua essência de unidade. Essa é a hipótese do *integracionismo*. A ideia de que o mental se distribui pelo sistema nervoso, que, por sua vez, se distribui por todo o corpo, parece ser uma das concepções mais adequadas às pesquisas contemporâneas com tendências à integração no funcionamento cerebral (TEIXEIRA, 2000). Além disso, a ativação de uma área significa apenas que ela está ativa, podendo ser essa uma atividade excitatória ou inibitória.

No entanto, apesar do desenvolvimento e refinamento dos argumentos monistas, o dualismo mente/corpo marca profundamente os discursos filosóficos e educacionais, por exemplo, com a cisão entre razão e conhecimento prático, ou seja, entre conhecer e fazer: mente x corpo. A razão associada ao ato de conhecer foi considerada superior e definitiva, não estando sujeita às instabilidades humorais do comportamento, como acontece no fazer. Essa impossibilidade de coexistência entre conhecer e fazer gera as excessivas distinções e pouca interação entre teoria e prática. Também aí está o problema de o conhecimento ser visto como algo fora do corpo, que se instala na mente racional e, portanto, prescinde dele. Assim como o corpo, as sensações, as emoções, percepções, a imaginação são excluídas da equação do conhecer (JOHNSON, 1987).

A separação entre corpo e cérebro é também uma das heranças cartesianas. No entanto, essa herança pode ser questionada, dado que as células que compõem o cérebro são também corporais. O que diferencia o corpo do cérebro é que este último permite a comunicação do corpo consigo próprio, ou seja, o cérebro comunica-se com o corpo propriamente dito. O corpo envia sinais ao cérebro pelas vias sensoriais aferentes, e o cérebro envia sinais ao corpo pelas vias eferentes e também para suas próprias estruturas, por vias corticais. Essa interação se dá por sinais neurais — pelos nervos — e químicos, pela corrente sanguínea. Assim, tanto os pensamentos podem induzir estados corporais, como o corpo pode alterar a base neural dos pensamentos. Um recebe sinal do outro e ambos interagem com o ambiente por meio dos sistemas motor e sensorial. As informações resultantes da interação do sujeito com o mundo chegam ao cérebro por intermédio do corpo. O cérebro mapeia o corpo alterado pela interação e comunica-se com o ambiente.

O fundamental é estabelecer a distinção, e não a separação, entre corpo e cérebro. Ao afirmar que ambos constituem um sistema de comunicação não se quer dizer que sejam a mesma coisa, ou redutíveis um ao outro. O cérebro faz parte do corpo, o qual, por sua vez, não é o cérebro, e não é redutível a representações ou mapas cerebrais. Além disso, para se ter

um cérebro é necessário um corpo, o que não implica que todo organismo que possua um corpo tenha cérebro (DAMÁSIO, 1996).

Mas a herança mais forte que os dualistas deixaram é, segundo Teixeira (2000), a divisão do mundo em duas partes: a visão subjetiva característica da arte e a visão objetiva da ciência como pontos de vista incompatíveis entre si. Destaca-se a forte influência, nesse dilema filosófico, da teoria da evolução das espécies em 1859, de Charles Darwin, e da teoria da relatividade, de 1905, de Albert Einstein. Darwin propôs a compreensão dos comportamentos como resultados de um processo evolutivo, o que gerou a teoria naturalista da mente, que a concebe como parte de um sistema físico, apresentando uma ‘solução’ para a questão da natureza da mente. Einstein afirmou que o tempo deveria ser entendido como dimensão da realidade física em total dependência da posição e do movimento do observador, de maneira que tempo e espaço passam a ser indissociáveis. Tal assertiva gera outra continuidade fundamental para a compreensão desta tese: o espaço-tempo. Como os estados mentais ocorrem no tempo que é inseparável do espaço, então eles ocorrem também no espaço. A mente passa a ser entendida como *res extensa*, parte do corpo, o que corrobora a visão monista.

Mais recentemente, o desenvolvimento das técnicas de neuroimagem vem confirmando essa perspectiva, dado que elas estabelecem o paralelo entre funções mentais e atividade em determinadas regiões cerebrais (VELMANS, 1990; 2002; HAMEROFF; PENROSE, 1996; KOCH; TSUCHIYA, 2006). Em decorrência da continuidade espaço-tempo e da inerente dependência do ponto de vista do observador na observação dos fenômenos, fragiliza-se a possibilidade de haver objetividade considerada neutra frente aos objetos de investigação científica.

Concorda-se com Damásio (1996, p.282) quando ele reitera sua visão monista e afirma:

No entanto, a mente verdadeiramente incorporada que concebo não renuncia aos seus níveis mais refinados de funcionamento, aqueles que constituem sua alma e seu espírito. Do meu ponto de vista, o que se passa é que a alma e o espírito, em toda a sua dignidade e dimensão humana, são os estados complexos e únicos de um organismo. Talvez a coisa mais indispensável que podemos fazer no nosso dia-a-dia, enquanto seres humanos, seria recordar a nós próprios e aos outros a complexidade, fragilidade, finitude e singularidade que nos caracterizam. É claro que essa não é uma tarefa fácil: tirar o espírito do seu pedestal em algum lugar não localizável e colocá-lo num lugar bem mais exato, preservando ao mesmo tempo sua dignidade e sua importância; reconhecer sua origem humilde e sua vulnerabilidade e ainda assim continuar a recorrer à sua orientação e conselho.

A sedução dualista, entretanto, é bastante forte, pois promete, entre outras coisas, uma existência após a morte, possibilitada pela mente — alma — eterna.²⁷ Mas nesta tese, parte-se da visão monista, segundo a qual o corpo contribui com o conteúdo essencial para o funcionamento da mente, cuja natureza é física. Conforme Johnson (2008), a mente localiza-se no complexo e interativo processo que envolve o cérebro e o corpo propriamente dito, ambos engajados no ambiente sócio-cultural. Para Damásio (2010), a mente consciente não tem localização precisa, mas é resultado da articulação das atividades neurais que ocorrem em varias regiões do cérebro, e sua função maior é gerir e proteger a própria vida. Por outro lado, Dewey (2005 [1934]) afirma que a mente é um processo mais complexo de organização que emerge da experiência do corpo integral — do corpo-mente —, e que, com o advento da linguagem, passa a denominar emoções e movimentos.²⁸ E, na visão de Schustermann (2008), a vida mental é a expressão do corpo e não está necessariamente relacionada à aquisição da linguagem discursiva, apesar de poder desenvolvê-la e utilizá-la.

Concorda-se com Yuasa (1987) quando ele afirma que abordar a continuidade corpo-mente implica considerar sua complexidade e o fato de ser operada por conexões flexíveis. Além disso, Yuasa (1987) diz que tal continuidade pode ser cultivada com exercício prolongado, ou seja, com *treinamento*. Esse filósofo oriental contribui para a reflexão nesta tese ao caracterizar o treinamento como prática disciplinada por meio da qual se trabalha um determinado modo de fazer associado ao enriquecimento da própria personalidade. Aqui importa acrescentar que esse treino de si e da prática não tem fim, devendo ser realizado ao longo da vida artística. Ao considerar que a continuidade corpo-mente pode ser cultivada pela prática, Yuasa credita uma dimensão prática ao problema corpo-mente e o coloca como questão de experiência vivida, reforçando que a prática deve anteceder a teoria, como propõem os artistas-professores aqui estudados.

Portanto, é fundamental compreender que abordar os aspectos do movimento expressivo — elementos como tónus, direção, peso e ritmo — desconsiderando a cognição, a consciência e os afetos, como se esses não fossem físicos, é uma maneira de reiterar o dualismo na atualidade. No entanto, saber da materialidade das funções mentais e de sua

²⁷ Para maior conhecimento do problema mente/cérebro, sugere-se a leitura de Churchland (2004), que trata de maneira crítica as diversas abordagens sobre a questão, assim como os campos de pesquisa pertencentes às denominadas ciências cognitivas.

²⁸ A linguagem, para Dewey, inclui as diversas formas de interação simbólica e pode ser considerada como a habilidade de comunicação e de coordenação e engajamento por meio de sinais significativos (JOHNSON, 2008).

interação com o corpo não significa resolver todo o mistério que envolve as manifestações do corpo.^{iv}

Uma vez estabelecida essa primeira premissa, propõe-se que se pense este trabalho pela via da continuidade corpo-mente e ambiente como resultado da transação entre suas propriedades constituintes, como sugere Dewey (1959[1916]). Incluir o ambiente na continuidade corpo-mente tem o objetivo de se pensar a aprendizagem como decorrência da ação do sujeito no mundo, na qual estão imbricadas a cognição e a afetividade.

2.2 COGNIÇÃO

Etimologicamente, o termo *cognição* tem origem em *cognoscere*, significando *adquirir conhecimento*. Quando se diz que um sistema é cognitivo, diz-se que ele é capaz de conhecer, ou seja, de aprender. Por isso, não apenas os seres humanos têm capacidade cognitiva atrelada ao organismo, mas também os animais, que sabem como sobreviver, e as máquinas, que sabem fazer determinadas tarefas, sendo, portanto, também dotados da capacidade de aprendizagem.

Mas diz-se que o ser humano é o animal com capacidade de cognição “superior” aos demais. O que confere à cognição humana essa superioridade? Em princípio, o homem não apenas sabe como sobreviver e realizar certas tarefas aprendidas, mas também é capaz de aprender a aprender, de refletir sobre suas ações, resolver problemas complexos, inventar novos dispositivos técnicos, lidar com símbolos, criar cultura, escrever, dançar, criar e atuar na linguagem, tem capacidade de atuar e de desenhar, entre outras ações. Enfim, a cognição humana possui complexidade ímpar, podendo ser estudada sob diversas perspectivas e contextos.

Damásio (1996) esclarece que a cognição, como construção de conhecimento, depende de vários sistemas localizados em diversas regiões do cérebro, cujas atividades são reunidas sob a forma de imagens — padrões neurais — que posteriormente serão elaboradas por meio da atenção e da memória de trabalho, para o desempenho de ações interativas com o ambiente.²⁹

Não apenas o tamanho relativamente maior do cérebro humano em relação às demais espécies animais contribuiu para que a cognição existisse, mas também a sua complexidade organizativa, que transparece nas conexões internas dos circuitos neurais e outros fenômenos cerebrais como migração neuronal, sinergia bioquímica e a organização cortical e subcortical.

²⁹ Damásio utiliza tanto o termo imagem quanto mapa para referir-se a padrões neurais. Para mais informações sobre o tema, ver o breve panorama da cognição no APÊNDICE M. Ressalta-se que ele não atribui o termo imagem apenas ao sistema da visão, podendo haver imagens táteis, auditivas, gustativas e cinestésicas.

A partir da perspectiva evolucionista, pode-se dizer que a cognição possui uma história evolutiva que resulta da capacidade de adaptação dos organismos ao ambiente, sabendo como tirar proveito dele e da evolução dos órgãos a ela relacionados (ANDERSON, 2005).

Com base nessa perspectiva evolucionista, percebe-se que, à medida que ao longo da evolução se integraram mais intimamente os sistemas sensoriais e o sistema motor, melhor se adaptou o organismo. No processo evolutivo, a capacidade de ter sensações interoceptivas e exteroceptivas foi refinada, assim como os programas de resposta e a capacidade de movimento. Maturana e Varela (2001a, p.182) afirmam que o sistema nervoso surgiu “como um tecido de células peculiares, que se insere no organismo de tal maneira que acopla pontos nas superfícies sensoriais com pontos nas superfícies motoras”. De alguma forma, a motricidade parece estar relacionada ao desenvolvimento de um sistema funcional cognitivo que, no decorrer dos anos, teve que dar “respostas” mais diversificadas e complexas ao mundo extra-biológico, devido a sua inserção no contexto cultural e ao seu meio interno, em razão da tendência à homeostase. A coadunação entre o biológico e o sócio-cultural possibilitou ao organismo a emergência da cognição.

Antes de abordar o modelo de cognição adotado nesta tese, vale mencionar algumas abordagens teóricas sobre a cognição. Ressalta-se que modelos são proposições teóricas que se devem a determinados raciocínios e atendem a determinadas expectativas, não se pretendendo, aqui, dar conta de toda a complexidade que envolve a cognição.

A partir da década de 1950, emergiram a psicologia cognitiva, a inteligência artificial e as ciências cognitivas. Para investigar os processos internos envolvidos na construção de sentido por meio dos estímulos do ambiente e também na decisão da ação mais adequada a ser tomada, cada uma dessas abordagens, com objetivos e raciocínio particulares, apresenta um modelo para a cognição.³⁰ A psicologia cognitiva parte de experimentos em laboratório com indivíduos saudáveis para desenvolver seus modelos de cognição. A inteligência artificial, da área das ciências da computação, produz sistemas computacionais que possam ter um funcionamento inteligente. Já a ciência cognitiva trabalha com modelos computacionais para chegar a modelos cognitivos humanos, seja simulando a mente, com modelos simbólicos, seja simulando o cérebro, com modelos conexionistas.³¹ Desse modo, engloba a inteligência artificial com suas redes neurais artificiais. Os modelos de simulação da mente contaram com a doutrina filosófica do funcionalismo, da década de 1970, para a qual importava a função dos

³⁰ Ver APÊNDICE M.

³¹ Nesta tese, trabalha-se com a concepção de Ciência Cognitiva de acordo com Varela, Thompson e Rosch (1993), especificada na Introdução.

estados mentais independentemente da natureza do substrato físico onde ocorresse, o que possibilitou a simulação de funções cognitivas. Para simular o cérebro, buscou-se o conexionismo da década de 1980, que propunha modelar o cérebro com base em redes artificiais que simulariam as funções cognitivas (TEIXEIRA, 2000; 2004; 2005).

Após o funcionalismo e o conexionismo, as ciências da cognição começaram a ocupar-se da modelagem de comportamentos inteligentes, e não mais de atividades mentais, valendo-se, no final dos anos 1980, da nova inteligência artificial, a nova robótica. Também nas últimas décadas do século XX, a neurociência cognitiva, utilizando diversas técnicas de neuroimagem funcional, trouxe o estudo do funcionamento do cérebro e suas relações com a cognição humana. De acordo com a neurociência cognitiva, a mente é um *wetware* biológico, ou uma “matéria biológica ‘molhada’ de que é composto o cérebro” (TEIXEIRA, 2004, p.62). A neurociência cognitiva sugere que todos os fenômenos mentais são manifestações da atividade cerebral.³²

A cognição propicia a construção de conhecimento por meio da percepção que, segundo Damásio (2010), é a habilidade de mapeamento cerebral. O cérebro mapeia o próprio corpo e o mundo com o qual interage por intermédio do corpo. Esse mapeamento relaciona-se com o registro das alterações nos receptores sensoriais provocadas pela interação com objetos, eventos, pensamentos e permite que o corpo se informe sobre si próprio. Para Damásio, a criação de mapas é uma atividade contínua do cérebro, ocorrendo num contexto de ação, do ato de memorizar e de imaginar. Assim como Berthoz (2000), Damásio (2010) afirma que os órgãos de sentido são estruturas ativas que permitem a interação com o mundo e são sempre coerentes com objetivos e antecipações do sujeito.

A ideia da percepção como um processo ativo de formação de hipóteses sobre o mundo, e não como um simples espelhamento de um ambiente predeterminado e mediado por representações internas, está presente nas proposições de Varela, Thompson e Rosch (1993), assim como de Berthoz (2000) e de Damásio (2000; 2004; 2010). Essa ideia do cérebro como formulador de hipóteses, um simulador, e da percepção como processo ativo, um ato de escolha, tem estreita relação com a característica cerebral de se modificar a si próprio. A característica ativa da percepção refere-se à capacidade do cérebro de inibir *inputs* sensoriais, o que torna possível a modulação da amplitude do *input*, e de selecionar as mensagens sensoriais (BERTHOZ, 2000).

³² Entre os modelos de cognição no APÊNDICE M são apresentadas as abordagens representacionista, conexionista, ecológica e a dinamicista.

Em defesa da base neurobiológica da percepção e cognição, Berthoz (2000) propõe que se use a palavra *simulação* no lugar de representação. Para ele, o cérebro é um simulador. No entanto, não se refere a um simulador de computador, mas a um simulador de voo.

A simulação significa a totalidade de uma ação que está sendo orquestrada no cérebro por meio de modelos internos da realidade física que não são operadores matemáticos, mas neurônios reais cujas propriedades de forma, resistência, oscilação, amplificação fazem parte do mundo físico, em sintonia com o mundo externo (BERTHOZ, 2000, p.22).³³

Ao considerar que o cérebro é como um simulador de voo, o que Berthoz pretende é afastar a ideia do cérebro que ‘calcula’ por meio de representações — noção cognitivista —, além de distinguir o aspecto semântico do pragmático, levando em conta o sujeito e o mundo como co-dependentes.^v A percepção é, assim, uma ação simulada e projetada para o mundo, ação exploratória e, portanto, ativa. Como pergunta, é uma aposta que prediz, porque pode evocar conhecimento mnemônico (Berthoz, 2000). Dessa forma, perceber é também tomar uma decisão num ambiente-contexto que não existe a priori, mas é conformado pelos tipos de ações a ele aderidas. O cérebro de cada espécie possibilita a criação de mundos únicos em razão do tipo de estrutura que ele possua.

Damásio (2010) e Berthoz (2000; 2006a; 2006b) consideram que uma das mais importantes capacidades do cérebro é a antecipação. Trata-se da antecipação de eventuais desequilíbrios que colocariam em risco a homeostase do corpo, motivando o organismo a explorar o ambiente ativamente para encontrar ou criar soluções, ainda que provisórias. Essa capacidade ativa de busca, de exploração, possibilitou aos humanos não somente a adaptação como também a capacidade de aprender a aprender.

³³ The simulation means the whole of an action being orchestrated in the brain by internal models of physical reality that are not mathematical operation but real neurons whose properties of form, resistance, oscillation, and amplification are part of the physical world , in tune with the external world.

2.2.1 Cognição: ação corporificada

Ao se trabalhar com a noção de cognição como ação, não se pode deixar de mencionar que Piaget considerava que o ponto de partida da cognição era a ação, e não a percepção, como pensam os cognitivistas representacionistas. Para ele, o conhecimento é o resultado das interações produzidas entre o sujeito e o objeto de conhecimento, e a ação seria a mediadora dessa interação. No entanto, Kastrup (2007) alerta para o fato de que Piaget não se concentrou na ação propriamente dita para fundamentar a construção da cognição, mas sim na lógica da ação. Apesar da importante contribuição de Piaget para os estudos de aprendizagem e desenvolvimento, para esta tese o importante é a cognição compreendida como ação, e não como lógica desta, o que leva à escolha de outros teóricos da cognição para se pensar a aprendizagem em RCIM.

O modelo que surge em oposição aos representacionistas, levando em consideração a proposta da relação entre percepção-ação de Gibson e associando a cognição à interação entre o sujeito-percebedor e o ambiente-contexto, é o da Cognição Corporificada — *embodied cognition* — (CC).³⁴ O termo *corporificado* é mais adequado ao contexto desta tese que o termo *incorporado* ou *encarnado*, pois os dois últimos dão a ideia de que algo não corpóreo tornou-se corpóreo.

Morse, Lowe e Ziemke (2008) apontam que há controvérsias sobre o que constitui exatamente um sistema corporificado. Segundo esses autores, para a robótica é preciso uma corporificação física que permita a interação com o mundo; outros, como Varela, Thompson e Rosch (1993), afirmam ser necessário o acoplamento entre o agente e o mundo, sendo a fisicalidade secundária.³⁵ Há os que enfatizam a capacidade de adaptação; e aqueles, como Thompson (2005), para os quais é necessário possuir autopoiese³⁶ na organização cognitiva, assim como ocorre com os organismos biológicos. O que é fundamental na abordagem da CC é que o corpo possui um *status* especial em relação à cognição.

A abordagem da CC configura-se como um programa de pesquisa que compreende o corpo como tendo um papel central na formação da mente. Isso porque, na maior parte das vezes, a mente é estudada como sendo um processador de informações abstratas e, nessa

³⁴ A cognição corporificada tem sido estudada por diversos teóricos, como Francisco Varela, Evan Thompson e Eleanor Rosch — que serão a referência para a apresentação deste modelo nesta tese —, George Lakoff, Mark Johnson, Antonio Damásio, Alva Noë e Raymone Gibbs, entre outros.

³⁵ A noção de acoplamento é aqui considerada no sentido proposto por Kastrup (2007), que a compreende como resultado de modificações mútuas no decorrer da interação.

³⁶ A autopoiese é a capacidade dos seres vivos de se produzirem a si próprios, de acordo com Maturana e Varela (2001 [1984]).

abordagem, o corpo e a mente se requerem reciprocamente para realizar suas ações no mundo. O corpo-mente torna-se o personagem principal, mas que não existe sem os demais: ambiente e contexto. Ambiente é, aqui, compreendido, segundo Maturana e Varela (2001a), como o espaço físico que inclui os materiais e as instituições da tradição, e o contexto, segundo Barbosa (1998), refere-se às relações, diálogos e contatos nele estabelecidas.

A atitude representacionista é substituída pela atitude de conhecimento dependente do ambiente-contexto. Um conhecimento que se dá no acoplamento do sujeito com o mundo. A CC vem ganhando força no campo das ciências cognitivas desde a década de 1980 e enfatiza tanto o papel do ambiente-contexto no desenvolvimento dos processos cognitivos, como a importância dos sistemas perceptivo e motor. A natureza da interação entre sujeito-percebedor e o ambiente-contexto se refletirá na natureza dos processos cognitivos.

Cowart (2004) indica que a CC pode ser rastreada nas propostas de Heidegger, Piaget, Vygotsky, Merleau-Ponty e Dewey, para os quais a experiência do sujeito no mundo tem importância no seu processo de construção do conhecimento.³⁷ A valorização da experiência do sujeito no mundo leva à consideração de que a ação, o organismo e o meio estão estreitamente ligados. Wilson (2002) afirma que a relação entre cognição e movimento, também característica da CC, descende das propostas de 1- William James, que no final do século XIX propôs uma teoria motora da percepção; 2- Piaget, para quem a cognição fundamenta-se na ação; e 3- J.J. Gibson, com sua teoria ecológica da percepção-ação.

Aqui se pretende destacar a condição corporificada da cognição, reforçando sua origem como fenômeno-atividade que acontece com o corpo e no corpo, devido a sua interação e acoplamento com o ambiente. Para Varela, Thompson e Rosch (1993, p. xvi), o termo *corporificado* “engloba tanto o corpo como estrutura experiencial vivenciada, quanto o corpo como contexto ou ambiente dos mecanismos cognitivos”.³⁸ Esses autores propõem que a reflexão seja vista não como atividade abstrata e descorporificada, mas como reflexão corporificada na qual corpo e mente estão imbricados. Além disso, o termo *corporificado* refere-se à compreensão de que “o modo particular como um organismo é corporificado (por exemplo, se ele tem pés, barbatanas, olhos, cauda etc.) influenciará o modo como ele realizará ações orientadas a objetivos no mundo, e as experiências sensório-motoras relacionadas a

³⁷ No âmbito desta tese será abordado, no último capítulo, o conceito de experiência de John Dewey, relacionando-o ao conhecimento corporificado construído na RCIM.

³⁸ [...] it encompasses both the body as a lived, experiential structure and the body as the context or milieu of cognitive mechanisms.

essas ações irão servir de base para a formação de categorias e conceitos” (COWART, 2004, p.8).³⁹

A CC parte da ideia de enação, *en-ación*, perceber em ação, noção que também pressupõe e decreta o “mundo como um domínio de distinções que são inseparáveis da estrutura corporificada do sistema cognitivo” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1993, p. 140).⁴⁰ Gibson, na década de 1960, propôs uma abordagem não representacionista ecológica da percepção, que valorizava a relação do sujeito percebedor com o ambiente e que era radicalmente contrária à visão cognitivista, na qual sujeito e ambiente estavam cindidos. Gibson afirma que a percepção se dá pela ação e que toda informação estava disponível no ambiente. Bruner, em 1966, propôs o termo enação como possível abordagem do conhecimento baseada na interação sujeito e mundo. Em 1980, Varela e Maturana afirmam que o conhecimento se dá na experiência do corpo do sujeito no mundo (THOMPSON, 2005). É um conhecimento construído pelo sujeito no fazer, creditando-se ao sistema sensorio-motor a base da percepção. Então, Varela e Maturana (2001) propuseram a abordagem do enatismo para o estudo da cognição.^{vi}

Na mesma década em que Varela e Maturana propuseram o enatismo, Johnson (1987) foi um pouco além ao propor o corpo e suas ações no ambiente como condição para compreensão da experiência própria de cada sujeito, e o conceito de *embodiment* — corporificado — para o estudo do significado e da razão. A partir de sua proposição não-objetivista da compreensão do significado, Johnson (1987, p. xix) afirma que

Nossa realidade é conformada pelos padrões de nossos movimentos corporais, pelos contornos de nossa orientação espacial e temporal, e pelo modo como interagimos com os objetos. Não é nunca uma mera questão de conceitualizações abstratas e julgamentos proposicionais.⁴¹

Varela, Thompson e Rosch (1993) propõem, a partir desse conhecimento enativo, a teoria da enação ou ciência cognitiva enativa (teoria da atuação), que pressupõe levar-se em conta a objetividade e a subjetividade do observador diante dos fenômenos. A enação

³⁹ [...] the particular way in which an organism is embodied (e.g., whether it has feet, fins, eyes, a tail, etc) will influence how it performs goal-directed actions in the world, and the particular sensorimotor experiences connected with these actions will serve as the basis for category and concept formation.

⁴⁰ [...] a world as a domain of distinctions that is inseparable from the structure embodied by the cognitive system.

⁴¹ Our reality is shaped by the patterns of our bodily movement, the contours of our spatial and temporal orientation, and the forms of our interaction with objects. It is never merely a matter of abstract conceptualizations and propositional judgments.

relaciona-se com o conhecimento que se constrói por meio de uma ação no mundo. A abordagem enativa pressupõe a percepção voltada para ação e que “as estruturas cognitivas emergem de padrões sensório-motores recorrentes que possibilitam a ação perceptivamente guiada” (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1993, p.17).⁴² Aqui, a cognição é o saber dependente da ação no contexto.

Esses autores estudam a cognição como ação corporificada e não como reconstituição ou projeção. O ponto de partida para a compreensão da percepção deixa de ser um mundo pré-dado e torna-se a própria estrutura sensório-motora do sujeito percebido que, de maneira recorrente, permite à ação ser guiada pela percepção. A enação pode ser compreendida como *trazer à tona* o significado a partir de uma experiência de compreensão que, por sua vez, é promovida pela experiência de um corpo em ação no mundo, que também se constrói pela ação desse corpo. No enatismo não há um mundo pré-dado. Há um mundo acoplado e co-originado com o corpo. E, nessa experiência, o corpo ganha relevância, e a razão, a emoção, cognição, imaginação e os demais fenômenos-atividades passam a ser compreendidos como corporificados. Varela, Thompson e Rosch (1993) afirmam que a utilização do termo *corporificado* em relação à cognição se deve à dependência desta aos tipos de experiência que ocorrem ao se ter um corpo com várias capacidades sensório-motoras, e ao fato de que essas capacidades sensório-motoras estão arraigadas num contexto bio-psico-cultural. Toda ação realizada por esse sistema cognitivo dura na medida em que não coloca em risco a integridade do sistema.

Johnson é citado por Varela, Thompson e Rosch (1993) por ter sido um importante defensor da noção de corporificação da razão, da emoção, da imaginação e da cognição, e por afirmar a necessidade tanto dessa corporificação de fenômenos, antes apenas compreendidos como mentais, quanto das ações no processo da cognição humana. A compreensão, para Johnson, está atrelada às estruturas do corpo biológico, que são vividas e experimentadas num domínio de ação consensual e história cultural.

A cognição é construída na interação e a partir da interação entre os sistemas corpo e ambiente, que, por sua vez, não se dão de maneira separada, ainda que distinguíveis. Thelen (2001 *apud* COWART, 2004)⁴³ complementa de maneira esclarecedora que adjetivar a cognição como corporificada implica enfatizar a importância das experiências advindas

⁴² [...] cognitive structures emerge from the recurrent sensorimotor patterns that enable action to be perceptually guided.

⁴³ THELEN, E.; SCHONER, G.; SCHEIER, C.; SMITH L.B. The dynamics of embodiment: a field theory of infant preservative reaching. *Behavioral and Brain sciences* 24, 2001, pp.1-86.

quando se tem um corpo dotado de capacidades sensório-motoras específicas e que formam uma matriz na qual se mesclam memória, emoção, linguagem e demais aspectos da vida do sujeito percebedor.

Noë (2006) também associa cérebro, corpo e mundo ao afirmar que a consciência perceptiva é resultante da ação do sujeito no mundo acrescida de seu conhecimento do mundo, questionando a abordagem ecológica de Gibson, segundo a qual o conhecimento está todo disposto no ambiente. Varela, Thompson e Rosch (1993) também apontam algumas diferenças essenciais entre a CC e a abordagem ecológica.

A teoria de Gibson possui essencialmente duas características distintas. A primeira é a noção de *affordances* — “oportunidades de interação que as coisas no ambiente possuem em relação às capacidades sensório-motoras do animal” (VARELA, THOMPSON E ROSCH, 1993, p. 203) —, compatível com a abordagem da percepção voltada para a ação orientada a objetivos da CC.⁴⁴ Vale lembrar que ambas as abordagens consideram que a percepção é inseparável da ação no mundo, uma originando a outra. A segunda característica é a afirmação de que há suficiente informação no ambiente que pode ser apreendida diretamente, sem a mediação de alguma representação, seja simbólica, como é para os cognitivistas, ou sub-simbólica, como é para os conexionistas. É aí que se encontram as diferenças com a proposição de Varela, Thompson e Rosch. Se, para Gibson, a ação perceptivamente guiada consiste em apanhar ou atender às invariâncias do ambiente — que especificam as propriedades do ambiente —, ele sugere que o ambiente é independente do sujeito-percebedor. Para os propositores da CC, portanto na abordagem enativa, o ambiente e o sujeito-percebedor são acoplados e co-originados. Além disso, no enatismo os padrões sensório-motores são especificados para permitir a orientação da ação perceptivamente guiada.

No programa de pesquisa da CC, busca-se não trabalhar com noções como interno ao corpo e externo ao corpo. A não existência de espaço interno e externo implica que o espaço percebido é também construído, não existindo como anterior ao ato perceptivo-acional.

Consequentemente, o espaço ambiental X pode ser visto de forma diferente por um mesmo organismo, dependendo do tipo de tarefa que o organismo está realizando naquele espaço, principalmente porque a atividade dirigida a objetivos determina

⁴⁴ [...] consist in the opportunities for interaction that things in the environment possess relative to the sensorimotor capacities of the animal.

quais características ambientais são relevantes para o desempenho bem-sucedido da atividade (COWART, 2004, p. 10).⁴⁵

Dessa maneira, não há, para os pesquisadores da CC, um mundo externo e predeterminado, tampouco uma projeção do mundo interno, como propõem o cognitivismo e o conexionismo respectivamente. A cognição pode ser compreendida como história de acoplamentos estruturais que traz à tona o mundo e funciona por meio de uma rede constituída de múltiplos níveis de sub-redes sensório-motoras interconectadas (VARELA, THOMPSON, ROSCH, 1993).

Embora haja muitas proposições no programa de CC, três afirmações são frequentemente referenciadas pelos pesquisadores: 1- Há primazia da ação direcionada a um objetivo em tempo real, sendo que o pensamento e a linguagem não ocorreriam sem essas ações. As ações direcionadas a objetivos são vistas como imprescindíveis para o desenvolvimento de capacidades cognitivas mais complexas. Assim, o pensamento nasce da ação, como propôs Thelen (1995). 2- A forma da corporificação determina o tipo de cognição, levando em consideração as capacidades sensório-motoras do organismo em relação às capacidades cognitivas por ele desenvolvidas. As experiências sensório-motoras do sujeito-percebedor em conjunto com as ações direcionadas a objetivos irão servir de base para futuras categorizações e formação de conceitos (COWART, 2004). 3- A noção de que a cognição é construída na relação, e não adquirida. O que se constrói dependerá das experiências de relações vividas entre o sistema sensório-motor do sujeito e o mundo, por meio das ações orientadas a objetivos.^{vii} Anderson (2005, p.12) complementa:

Não são apenas os neurônios (ou as estruturas sub-neuronais) que importam, nem apenas a interação entre o organismo e o ambiente. Em vez disso, a estrutura e a função, ação e interação que, de alto a baixo, afetam a natureza e o conteúdo das entidades mentais e dos eventos.⁴⁶

⁴⁵ Consequently, environmental space X could be viewed differently by the same organism depending on the type of task the organism is performing in that space, primarily because the goal-directed activity determines which environmental features are relevant to the successful performance activity.

⁴⁶ It is not only neurons (or sub-neuronal structures) that matter; nor is it only the interaction of organism and environment. Rather, structure and function, action and interaction, matter from top to bottom, affecting the nature and content of mental entities and events.

Anderson (2005) ainda acrescenta que o acoplamento estrutural entre o sujeito-percebedor e o ambiente-contexto parte da noção de afecção recíproca, além de uma história continuada de interações, sempre em termos de adaptação e invenção. A complementação mais significativa de Anderson (2005) para o ambiente-contexto desta tese é a que se refere ao caráter social da corporificação, em razão de o sujeito-percebedor interagir com outros sujeitos, todos se modificando mutuamente nessa transação.^{viii}

A CC é o modelo teórico referenciado no âmbito desta tese. Ciente de algumas limitações que o modelo da CC propõe, é necessário esclarecer o ponto de vista adotado. Considera-se importante a ideia da ação orientada, entendendo-a não somente como movimento, mas também como desejo e/ou necessidade de interação, e assim constituindo-a como base fundamental da cognição. Acrescenta-se que a ação é aqui considerada como sustentação para o desenvolvimento de atividades cognitivas mais complexas como planejamento, raciocínio e comunicação, concordando com as ideias de Thelen (2001), quando afirmou que o pensamento nasce da ação. Também a noção de que as características sensorio-motoras de um corpo determinam sua capacidade cognitiva é referencial, dado que, nesta tese, entende-se a RCIM como atividade que requer um sistema sensorial multimodal, pois trabalha com movimento, espacialidade e som, configurando-se como prática visual e audiocinestésica. Ressalta-se que a corporeidade advogada pela CC é referente aos seus sistemas sensorio-motores e à base física de atividades como imaginação, movimentação, planejamento e observação, somada à experiência subjetiva do sujeito em um ambiente sócio-cultural. Finalmente, a ideia de que a cognição possibilita a construção do conhecimento pela interação entre sujeito-percebedor e o ambiente-contexto no qual se enquadram as situações de ensino-aprendizagem torna-se adequada para a sala de aula e de ensaio onde ocorre a prática da RCIM.

A cognição como ação corporificada, e não como processo interno realizado pela mente, constrói-se na interação entre o corpo-mente e o ambiente. Complementar a continuidade corpo-mente com ambiente também implica considerar que o corpo-mente está embebido na cultura e na sociedade. Como afirma Johnson (2008), o indivíduo situado na sociedade embebida de cultura possui uma cognição que é também constituída pelas relações sociais e pelos artefatos e práticas de cultura.^{ix}

2.3 AFETIVIDADE

A afetividade é compreendida como a “capacidade, a disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis” (ALMEIDA; MAHONEY, 2009, p.17). Espinosa já dizia que as afecções do corpo, positivas ou negativas, interferem na potência de ação desse corpo (GLEIZER, 2005). Considerar que o modo como um corpo é afetado interfere na maneira como ele conduzirá sua ação reforça a continuidade corpo-mente-ambiente e a importância da experiência do sujeito no processo de aprendizagem. Seguindo a tendência de aproximar do corpo os afetos, estão também Wallon (1981), ao associar estados de tônus muscular a emoções, e Damásio (2000, 2004, 2010), ao considerar que as emoções e os sentimentos são o fundamento da mente e estão baseados nos estados do corpo.⁴⁷

Entretanto, dizer que a afetividade está associada à valência positiva ou negativa não abrange todos os possíveis componentes do que se compreende por afetividade. Espinosa, retomado por Damásio (2004), inclui as pulsões, as motivações, emoções e os sentimentos como constituintes do complexo mecanismo afetivo, que ele relaciona ao esforço de manutenção da vida. Preservar a vida tem relação com os processos homeostáticos, que são meios de avaliação do organismo que possibilitam, conseqüentemente, a sua melhor adaptação às circunstâncias internas ou externas que vivencia. No entanto, Damásio (2000) propõe que o afeto seja compreendido como o que se exprime e o que se sente ou experimenta em relação a algo, ou seja, como emoções e sentimentos. Os afetos serão aqui abordados a partir das proposições de Damásio (2000; 2004; 2010), visto que permitem um maior escrutínio pela via da observação do corpo em ação e do relato dos participantes da prática de RCIM.

2.3.1 Emoções para sentir

As emoções e os sentimentos são um *continuum* funcional, sendo, as primeiras, públicas, passíveis de observação e voltadas para fora por meio das expressões faciais, do comportamento; e os sentimentos são privados e acessíveis somente àqueles que os vivenciam.

As emoções precedem os sentimentos e acontecem no corpo propriamente dito, podendo afetar também os circuitos cerebrais. Fatos ou objetos emocionais que se dão no

⁴⁷ Citar esses autores em sequência não significa dizer que proponham a mesma coisa, mas, sim, que valorizam as emoções no processo de construção de conhecimento.

presente, evocados do passado ou até mesmo antecipados são passíveis de alterar o estado do corpo. As emoções são determinadas biologicamente, ou seja, acontecem automaticamente sem uma reflexão consciente (DAMÁSIO, 2010; 2004).

Damásio concorda com Willian James no que se refere à afirmação deste segundo a qual as emoções são estados corporais; mas discorda quando ele as coloca como sentimentos. Para James, as emoções são as sensações oriundas do que ocorre no corpo, enquanto que para Damásio essas sensações-perceptivas são os sentimentos.⁴⁸

Para James, a percepção do fato excitante ocorre antes das alterações fisiológicas que, por sua vez, desencadeiam a percepção das sensações físicas, que ele denomina emoção. No entanto, ele baseou-se apenas nas alterações viscerais, desconsiderando as músculo-esqueléticas e as do meio interno. Por outro lado, Damásio afirma que todas as alterações corporais, oriundas da interocepção, da propriocepção e da exterocepção, podem ser fontes de emoção que fornecem informações emocionais muitas vezes avaliadas pelos mecanismos não conscientes que precedem a percepção consciente. Além disso, Damásio pondera que as emoções desencadeiam alterações cognitivas concomitantes às alterações corporais.

Assim, quando um objeto que possui competência de emocionar ‘aparece’ para o indivíduo, seja internamente por meio da memória, imaginação ou externamente no mundo, ele é mapeado por regiões sensitivas do cérebro que enviam sinais para outras partes do cérebro, as quais induzirão as alterações corporais que configurarão a emoção.

Damásio (2004) distingue os estados emocionais em três tipos: emoções primárias, emoções de fundo e emoções sociais. As emoções primárias — medo, raiva, tristeza, alegria, nojo e surpresa — são desencadeadas por um estímulo identificável e emocionalmente competente. Além disso, há consistência entre os estímulos que causam a emoção primária e o comportamento dela decorrente nas diversas culturas.

As emoções de fundo estão relacionadas ao estado de ânimo ou humor e são conhecidas como entusiasmo, desencorajamento, tensão, relaxamento, ansiedade, apreensão, bem-estar, mal-estar. Estímulos diversos — como esforço físico ou intelectual, antecipações e estados internos como doença e cansaço — podem desencadear as emoções de fundo. No entanto, Damásio ressalta que as emoções de fundo, ainda que relacionadas ao humor, deste se diferenciam pelo fato de possibilitarem melhor identificação do estímulo e também porque o humor caracteriza-se por uma emoção duradoura. As emoções de fundo são identificáveis

⁴⁸ Ver APÊNDICE M para mais informações a respeito dos estudos das emoções.

pela postura do corpo, pela velocidade e contorno dos movimentos, pelos movimentos dos olhos e contração dos músculos faciais.

As emoções sociais são desencadeadas em situações de convívio, por um estímulo competente, e podem ser denominadas compaixão, vergonha, culpa, desprezo, ciúme, inveja, orgulho e admiração. O grupo das emoções sociais depende de um estímulo competente, sendo constituído por programas complexos de ações corporais.

As emoções acompanham o comportamento, seja de modo consciente ou não, e tingem as ações, dando-lhes tons específicos e particulares. Desse modo, as práticas corporais podem ser estudadas em função de sua tendência a gerar emoções singulares.

Assim, as emoções são estados corporais alterados por meio de um indutor de emoção – externo ou interno ao sujeito. O corpo é acionado por algum estímulo com competência para emocioná-lo. Logo que a imagem do objeto estimulante é processada pelo cérebro, algumas de suas regiões neurais enviam os sinais que alteram o corpo e cérebro. Então, o corpo emocionado é mapeado pelo cérebro.

O sentir uma emoção acontece quando ocorre o processamento do mapeamento cerebral dessas alterações, o qual é constituído por padrões neurais que geram imagens.⁴⁹ As imagens processadas são os sentimentos, que são um tipo de percepção que se diferencia das demais pelo fato de conterem os sentimentos primordiais, interocepção, e também por serem compostos pelo mapeamento das alterações do estado corporal e do estado cognitivo (DAMÁSIO, 2004). A palavra *sentimento* no contexto das proposições de Damásio não se refere apenas a percepções das emoções, mas também de estados corporais propiciados por outras ações regulatórias como dor, prazer, pulsões e motivações. Quando as imagens são acompanhadas do sentido do *self*, do sentido do eu, então o indivíduo se dá conta de que sente determinado sentimento de emoção.⁵⁰

O sentimento do sentimento pode então possibilitar que sejam evitadas reações automáticas da emoção, incrementando e ampliando as formas de reação. Assim, o sentimento de uma emoção é uma percepção do funcionamento do corpo, cujo conteúdo refere-se a um estado corporal particular. Os sentimentos são percepções decorrentes de imagens do mapeamento cerebral, que vêm acompanhadas de percepções tanto de pensamentos afins com

⁴⁹ A noção de imagem, para Damásio, se refere apenas a padrões neurais, conscientes ou não, provenientes de criações do próprio cérebro ou de acontecimentos do mundo exterior com os quais o indivíduo interagiu. Esse autor vincula a percepção à habilidade de mapeamento cerebral, ao afirmar que “os padrões mapeados constituem aquilo que nós, criaturas conscientes, aprendemos como sons, texturas, cheiros, sabores, dores, prazeres- ou seja, imagens” (DAMÁSIO, 2010, p. 97).

⁵⁰ O *self* damasiano será referenciado como *eu*. Damásio (2010) afirma que o *eu* é um processo que pressupõe a consciência; é o *eu* conhecedor que possibilita a reflexão sobre as próprias experiências.

o objeto-emocional quanto do próprio modo de pensar. Isso não significa que tenham a mesma origem ou que tratem do mesmo fenômeno, mas que ambos podem evocar-se reciprocamente.

O sentimento surge logo depois das emoções, e, se acompanhado do sentido do eu, faz com que o sujeito perceba tudo o que ocorreu no emocionar-se, sejam ações, gestos, ideias. Essa percepção do que ocorreu no corpo é composta do estado corporal específico de uma emoção real ou simulada, e de um estado de recursos cognitivos alterados ou de evocação de ideias.

Tanto as emoções e os sentimentos, quanto a consciência dos sentimentos estão, na proposta de Damásio, intrinsecamente atrelados ao corpo. É interessante observar que, se as emoções são ações corporais, e os sentimentos são percepções dessas ações, pode-se pensar que, assim como a cognição, o complexo mecanismo afetivo também se baseia numa interação percepção-ação, que é mais um indicativo da continuidade mente-corpo.

Em relação aos sentimentos, Damásio (2010) sugere três tipos: os sentimentos primordiais, os sentimentos corporais específicos e os sentimentos das emoções. Os sentimentos primordiais se manifestam num tipo de imagem que surge da ligação, por meio do arco ressoante entre corpo e cérebro.⁵¹ Essas imagens do estado interno do corpo são mapas interoceptivos, uma experiência da própria existência corporal, e antecedem os demais sentimentos. Os sentimentos corporais específicos são resultantes dos mapas proprioceptivos, e os sentimentos das emoções são variações dos sentimentos corporais complexos. Os sentimentos de emoção são percepções oriundas do processamento dos mapas do corpo alterado em razão da presença, real ou virtual, de objetos emocionais.

Damásio (2004) afirma que, se a percepção não se baseia na imagem do mapeamento do corpo alterado, então a percepção que se tem não é um sentimento, mas sim um pensamento. Os sentimentos de emoção conscientes e os pensamentos conscientes não são a mesma coisa. Além de possuir um substrato neural diferente, a sensação emocional, diz esse autor, requer a atividade de vários outros sistemas, estando sempre voltada para um objetivo e, provavelmente, tentará manter a homeostase do organismo. Já os pensamentos conscientes podem acontecer sem necessariamente ter consequências em forma de ações externas (LeDOUX, 2001).

⁵¹ O arco ressoante, segundo Damásio (2010), refere-se ao fato de que partes do corpo enviam sinais para estruturas cerebrais a elas referentes, as quais, por sua vez, respondem para essas partes com novos sinais que as modificam. Esse ir e vir de sinais — entre o corpo propriamente dito e o cérebro — cria um arco ressoante que, de modo permanente, possibilita a interação entre o corpo e o cérebro.

Relacionados aos sentimentos de emoção estão os sentimentos de fundo e os demais sentimentos. Os sentimentos de fundo se originam das emoções de fundo e são o resultado do processamento do mapeamento de padrões químicos do corpo, manifestando-se como fadiga, mal-estar, bem-estar, o equilíbrio, desequilíbrio e instabilidade, entre outros sentimentos. Esse tipo de sentimento de emoção não é continuamente consciente porque as impressões do mundo exterior ao corpo distraem os sujeitos de sua ininterrupta presença. O sentimento de fundo representa o estado geral do corpo e parece estar intimamente relacionado aos impulsos e motivações que se expressam por meio das emoções de fundo.

Os demais sentimentos que são originados das emoções são também imagens perceptivas e, como qualquer outra imagem perceptiva, trazem em si elementos cognitivos. O que qualifica os sentimentos é o fato de advirem do corpo e de proporcionarem a cognição do estado corporal. Ao sentir os estados emocionados, constrói-se a possibilidade de flexibilizar as respostas na interação com o ambiente-contexto, tendo como base a experiência aprendida, a memória.

Os sentimentos possibilitam o atentar-se para aquilo que acontece no corpo propriamente dito, sendo assim fundamental para os processos de aprendizagem corporal. Portanto, experimentar uma prática corporal artística vai além de realizar movimentos no espaço-tempo. A prática corporal no contexto da arte depende do corpo-mente que associa, de modo consciente, sentimentos, emoções e cognição ao fazer músculo-esquelético.

Experimentar um sentimento é perceber o corpo num certo estado, de modo que o conteúdo do sentimento faz parte do próprio corpo. Mas essa percepção não é passiva. Outras regiões do cérebro podem interferir no mapeamento somato-sensitivo do corpo e modificar a representação das alterações do corpo propriamente dito.⁵² O que se sente, acrescenta Damásio, depende do desenho dos próprios neurônios e do meio no qual o mapa é executado. Além disso, a imagem que o mapeamento gera não é uma réplica do objeto emocional, mas tem como base as alterações corporais — do corpo propriamente dito e do cérebro — decorrentes da interação com esse objeto. Ou seja, as imagens são criações do cérebro, “são construções provocadas por um objeto e não imagens em espelho desse objeto” (DAMÁSIO,

⁵² Os sentimentos estão baseados em padrões neurais resultantes de modificações no estado corporal ou no estado cognitivo. Quando estão relacionados ao estado corporal, foram obtidos por meio do que Damásio denominou alça corpórea – um mecanismo que utiliza sinais de mensagens químicas pela corrente sanguínea e sinais neurais por mensagens eletroquímicas pelas vias nervosas. Às vezes ocorre que a representação das mudanças corporais é criada diretamente no cérebro, que atua sobre os córtices somato-sensoriais, dando a impressão de que o corpo mudou, sem que isso tenha realmente ocorrido. Esse mecanismo é denominado alça corpórea virtual (DAMÁSIO 2000). Por meio da alça corpórea virtual, o cérebro pode simular internamente.

2004, p. 211). Essa ideia é extremamente afim com a noção de cognição corporificada, que coloca a cognição como dependente da natureza do corpo, e o conhecimento como ato de construção mediada pela interação corpo-mente e ambiente.

É imprescindível reafirmar que ao esclarecer a importância do cérebro nos processos de emoção e cognição não se pretende reduzir a complexidade inerente a esses fenômenos. O cérebro não é o corpo, mas faz parte dele, e pode-se dizer que é o órgão central desses mecanismos e não o único. Nem a cognição, nem a afetividade, tampouco a consciência são redutíveis ao cérebro, mas são resultantes da interação entre o corpo, o cérebro e o ambiente (NOË, 2006).

2.3.2 Afetividade e subjetividade

Entender o fenômeno da consciência não é premissa específica para se pensar-agir a RCIM, mas é fundamental abordá-la, ainda que brevemente, com o intuito de incrementar a compreensão da experiência do corpo nessa prática artística.

A consciência pode ser compreendida como um padrão mental que une o objeto mundo, seja interno ou externo ao sujeito, ao eu, *self*, do sujeito percebido (DAMÁSIO, 2000). Mente e consciência não são sinônimos, podendo haver mente sem consciência. A consciência refere-se ao sentido do eu e ao conhecimento. Há vários níveis de consciência, que podem ser diferenciados como um conhecimento do aqui e agora — a consciência central, de Damásio, que não é característica unicamente humana — e a que fornece um sentido de eu, de um *self* autobiográfico, conferindo identidade — a consciência ampliada de Damásio.

A mente, para esse autor, é um processo decorrente dos contínuos mapeamentos instantâneos e memorizados sobre o mundo e sobre o próprio indivíduo, combinando informações aprendidas e armazenadas, com previsões e antecipações. A mente não é vista como desfile de imagens, mas como escolhas que o indivíduo faz, conscientemente ou não, para criar seu próprio referencial de mundo e de si. Damásio (2010) considera que o cérebro mapeia continuamente a interação entre o próprio corpo e o mundo, num contexto de ação, memorização e imaginação.

A consciência é o que possibilita à mente saber de sua própria existência e da existência do mundo exterior a ela (DAMÁSIO, 2004). Equivalente à consciência é a mente consciente. E a mente consciente se refere à própria experiência subjetiva. O autor desenvolve uma abordagem da consciência a partir da noção de que o corpo é o alicerce da mente consciente. Considera a existência do que denomina “proto-eu”, que seria anterior ao eu. O

proto-eu baseia-se no mapeamento cerebral do corpo, que produz imagens mentais do mapeamento do estado interno, do próprio corpo e das informações sensoriais do corpo (DAMÁSIO, 2010) ⁵³. As partes do corpo mapeadas nessas estruturas do proto-eu enviam mensagens continuadas ao cérebro, que responde gerando um arco ressoante. E por meio desse arco, corpo e cérebro estão continuamente ligados. Damásio afirma, com isso, que o corpo origina o proto-eu que, por sua vez, é o eixo da mente consciente. Então, corpo está também intimamente associado à consciência. E a consciência humana possibilita o desenvolvimento da linguagem, da memória, do raciocínio, da criatividade e do fazer artístico, entre outras habilidades do homem.

Ter consciência do eu na exploração do corpo-mente e do ambiente-contexto artístico possibilita a construção de conhecimento não somente da prática experienciada, como também de si próprio. Assim, caso se pretenda promover emoções e sentimentos por meio de práticas corporais artísticas, sugere-se que se leve em conta o aspecto da consciência, pois somente com esta é que se poderá aumentar a possibilidade de os sentimentos afetarem o indivíduo no fazer, levando-o à reflexão e ao planejamento.

Assim, a consciência de si em contato com um conteúdo mental propicia a subjetividade, que permite a construção do conhecimento da experiência (DAMÁSIO, 2010). A mente consciente manifesta-se então pela existência de um eu conhecedor das experiências do sujeito-percebedor. A subjetividade reside nesse autoconhecimento de saber-se e sentir-se sujeito do que se pensa, que não se restringe a uma dimensão mental, incorporando e subjetivando o corpo propriamente dito.

Damásio afirma que, sem subjetividade, nem a cognição nem atividades como criatividade e as competências artísticas teriam se desenvolvido. No entanto, vale ressaltar que pode haver estados mentais sem que haja subjetividade. O que a subjetividade possibilita é o conhecimento desses estados. A consciência, no sentido aqui aplicado, somente tem lugar quando há subjetividade; ou, também se pode dizer, em concordância com Damásio, que o eu, experimentador e conhecedor, gera a subjetividade, ou seja, o testemunho da experiência. O eu, para Damásio, é processo dinâmico, mas que mantém certa estabilidade. O eu na mente promove consciência e produz subjetividade. Assim, a consciência refere-se ao ter conhecimento, e a subjetividade ao conhecimento de si.

⁵³ Além do proto-eu, Damásio propõe o eu nuclear, que se refere à interação entre o organismo e a representação do objeto-a-ser-conhecido, e o eu autobiográfico resultante da interação entre experiências passadas e antecipações do futuro com o proto-eu e o eu nuclear. No âmbito desta tese não se discorrerá sobre os demais componentes da mente propostos por Damásio. Para informação sobre o tema, sugere-se a leitura de Damásio (2010).

Trabalhar ciente de que uma prática corporal porta elementos afetivos e cognitivos é imprescindível para a formação do artista consciente de suas potencialidades de construção e expressão artística. Isso porque, trabalhar o corpo implica trabalhar a mente, ampliando as possibilidades de afecção da prática, estas, por sua vez, propiciadas pelo artista-professor.

2.3.3 Um tecido cognitivo-afetivo

Apesar de a razão ter sido habitualmente relacionada ao cérebro e a emoção ao corpo, há autores, como Damásio, que colocam o corpo como protagonista de ambos os processos, cognitivo e afetivo, evidenciando tanto a continuidade mente-corpo, quanto a cognição-afetividade. Ainda que tenham sido apresentados modelos de cognição e afetividade separadamente, considera-se que ambos são associados ao corpo e estão imbricados no ato de conhecer.

Henri Wallon, por exemplo, propõe uma teoria das emoções baseada na integração entre afetividade, cognição e motricidade, sendo, esse todo situado no meio cultural. Certo da implicação biologia-sociedade, esse autor valoriza os aspectos fisiológicos do homem em sua interação com o social. O fundamental para esta tese é que Wallon não concebe o ser pensante de maneira separada do ser emocional, interessando-se tanto pela relação mente-corpo quanto pela mente-corpo e ambiente (BIRNS; VOYAT, 1981). Wallon valoriza o corpo e a afetividade ao lado da cognição e da inserção social, numa proposta de formação integral do indivíduo.

No entanto, até 1980 a emoção vinha sendo considerada sob a perspectiva estrita da cognição, estando o sentimento diretamente vinculado a uma avaliação cognitiva que o precede. Robert Zajonc (1980; 1984) começou a questionar esse modelo, quando pergunta se, para avaliar um objeto, evento ou pessoa, é realmente necessário conhecê-los, como proposto pelas teorias para as quais o afeto é pós-cognitivo. Zajonc (1980) afirma que o afeto pode ser independente e preceder a cognição, existindo discriminação afetiva na ausência de memória de reconhecimento. Damásio (2004) corrobora a afirmação de Zajonc, ao dizer que as emoções portam um modo de avaliação do organismo — não necessariamente consciente — na detecção do estímulo emocional. A emoção não é a avaliação, mas a avaliação faz parte do processo do emocionar-se, o que é coerente com a ideia da emoção como parte de um processo regulatório cujo objetivo primordial é a manutenção da vida. Para Zajonc, a emoção não é um tipo de cognição (Le DOUX, 2001). Ele considera que os sistemas cognitivos e

afetivos são independentes, porém reciprocamente influenciáveis, havendo forte participação do afeto no processamento de informações.

Damáσιο (1996; 2004), Le Doux (2001) e Berthoz (2000) também consideram que a emoção e a cognição se influenciam reciprocamente, mas são processos distintos. Damáσιο (1996) diz que as emoções atuam na comunicação entre os indivíduos e também possuem um importante papel na orientação cognitiva e na tomada de decisão, como também propôs Berthoz (2006).⁵⁴ Tanto Berthoz (2006) quanto Damáσιο (2010) argumentam que a razão não funciona sem a emoção. Ambas são movimento, ação. Vale lembrar que ação pode ser compreendida como a intenção de interação com o mundo e consigo próprio.

Berthoz (2006b) contribui para essa apresentação de abordagens sobre o afeto e a cognição ao declarar que a emoção, assim como a cognição, também pode ser vista como simulação, como emulação de um estado hipotético. Berthoz cita Theodule Ribot para referir-se ao fato de que uma ideia ou acontecimento somente adquire significância se for acompanhada de um estado afetivo, se despertar tendências, isto é, se portar, no mínimo, possibilidades de ação. Assim, para Berthoz, as emoções são um estado de prontidão para executar um dado tipo de ação.

Não se trata de hierarquizar esses conceitos, que tampouco devem ser considerados opostos, pois a percepção, a ação, a cognição, o sentimento e a emoção são processos cerebrais — e, portanto, corporais — inter-relacionados, interativos, mas distintos (DAMÁSIO, 2010; BERTHOZ, 2006b). A cognição e a afetividade estão indissociavelmente presentes nos processos de ensino-aprendizagem, na construção do conhecimento.

⁵⁴ Damáσιο também propôs o conceito de marcador-somático, levado a público no livro “O erro de Descartes”, a partir da consideração de que a razão não é suficiente para uma tomada de decisão assertiva. Declarou ser preciso fundamentação emocional para a eficácia da tomada de decisão, que pode ser efetivada independentemente da consciência. Na hipótese do marcador-somático, considera que o corpo é “marcado” por consequências positivas ou negativas advindas de situações que envolvem processos de tomada de decisão. O marcador-somático tem a função de “convergir a atenção para o resultado negativo a que a ação pode conduzir e atua como um sinal de alarme automático que diz: atenção ao perigo decorrente de escolher a ação que terá este resultado.” (DAMÁSIO, 1996, p. 205). Com essa hipótese, Damáσιο reforça, mais uma vez, sua declaração acerca da interdependência entre os processos afetivo e cognitivo.

2.4 O CORPO MUSICAL EM MOVIMENTO

Para finalizar a apresentação das premissas, é necessário dizer que o corpo que interessa especificamente à prática de RCIM é o *corpo musical*, que se constrói pela via dos exercícios sensório-perceptivo, cognitivo-afetivo e motor. O corpo musical é aquele que corporifica qualidades do som — como duração e intensidade — por meio da sensibilização e pela ação rítmica no espaço-tempo (MEDEIROS, 1974-1975).

A sensibilidade, neste contexto, refere-se à estimulação do sistema sensório-perceptivo somada à experiência subjetiva consciente. A percepção é compreendida a partir da sua condição de ação ativa, como propôs Berthoz (2000), que pressupõe interesse e engajamento do sujeito participante na prática. Assim, pensar-agir esse corpo musical e escrutiná-lo não têm o objetivo de dominá-lo, mas de experimentá-lo de maneira consciente, como possibilidade de construção de conhecimento na RCIM.

O corpo musical é esteticamente vivenciado na sua relação com o espaço-tempo e direciona-se à criação artística. O termo estética diz respeito a modos de articulação de maneiras de fazer, às formas de visibilidade dessas maneiras de fazer e às possibilidades de pensamento reflexivo sobre a ação e sua visibilidade, como propõe Racière (2005). Também considera-se que a estética demanda um corpo perceptivo que englobe cognição e afetividade, além da estilização do próprio corpo e da apreciação de qualidades estéticas de outros corpos, segundo Schusterman (2008).

Assim, nesta tese estuda-se uma prática estética que gera pensamentos advindos de um modo particular de organização espaço-temporal dos movimentos, buscando-se o diálogo entre a prática e a teoria dela decorrente. A relação espaço-temporal se revela pelo deslocamento coordenado que associa estruturas rítmicas a direções, a trajetórias e a movimentos específicos. O movimento possibilita o conhecimento do ritmo trabalhado e também permite ver o processo de compreensão da tarefa por parte do sujeito participante.

A RCIM possibilita a experiência das seguintes dimensões do movimento, seguindo as propostas de esquemas de imagem corporificada de Johnson (2008): origem-caminho-objetivo, para cima e para baixo (verticalidade), para dentro e para fora, em direção a e vindo de, reto e curvo, às quais se associam as estruturas qualitativas do movimento de Sheets-Johnstone (1999): força, espaço e tempo.⁵⁵ Essas estruturas indicam trajetórias, direções,

⁵⁵ Johnson (2008, p. 21) cita alguns desses esquemas de imagem corporificadas: “source-path-goal, up-down (verticality), into-out of, toward-away from, straight-curved. É impossível não associar as qualidades dinâmicas do movimento propostas por Sheets-Johnstone com os fatores de movimento de Rudolf Laban. No entanto, não há referência a esse teórico quando Sheets-Johnstone discorre sobre as dimensões qualitativas do movimento,

graus de força muscular e propiciam a antecipação, por meio da percepção, das consequências do movimento. Sheets-Johnstone chama a atenção para o fato de que o movimento constrói o espaço-tempo em decorrência de sua natureza. Pode-se então pensar o movimento do corpo expressivo como dinâmica corpórea espaço-temporal num contexto estético. Tanto Johnson (2008) quanto Sheets-Johnstone (1999) creditam ao movimento o alicerce da construção de sentido, assim como da subjetividade. Ambos reforçam que o mundo é aprendido inicialmente por via do movimento corporal somado à consciência. Desse modo, pode-se dizer que no princípio era o movimento e não o verbo.

Outra característica do movimento estético é que este deve, preferencialmente, ser realizado conscientemente. Aqui, a “consciência deve ser compreendida nas suas dimensões física, mental, cognitiva e afetiva” (MEDEIROS, 1970-1973, p.7), ou seja, o movimento não é um conjunto de ações reflexas e muito menos de simples execução de um plano, mas é o resultado de uma comparação entre memória e predição das consequências da ação (BERTHOZ, 2000). Portanto, torna-se uma ação deliberada do sujeito, que implica o reconhecer-se em situação de aprendizagem, percebendo as demandas da tarefa. Isso não significa que não haja movimentos automatizados executados esteticamente. O importante é que sobre uma base motora automatizada, um sujeito consciente de suas ações possa imprimir nela sua autoralidade.

Sheets-Johnstone (1999) amplia a noção de movimento deliberado com o que denomina consciência cinestésica, ou seja, consciência da dinâmica do movimento. A consciência cinestésica qualifica o movimento na RCIM. Pois não se trata de apenas mover-se pelo espaço-tempo, mas de reconhecer-se em movimento, quer dizer, de experimentar o movimento partindo de uma consciência cinestésica, que inclui o eu no processo do fazer corporal. A consciência cinestésica implica a consciência do eu em movimento no espaço-tempo, para que sejam criadas organizações dinâmicas.

O movimento rítmico corporifica o conjunto tempo-pulso-ritmo. As estruturas rítmicas são aprendidas pelo movimento, e por esse mesmo movimento apreende-se o corpo próprio, o qual é compreendido como organização dinâmica de padrões de movimentos que expressa uma personalidade (RAMOS, 2010). As estruturas temporais tornam-se visíveis no corpo devido às variações de intensidade do tônus muscular. A corporificação advém da percepção-

ainda que o livro *Domínio do Movimento*, de Rudolf Laban (1978), conste das referências bibliográficas da autora.

ação do conjunto tempo-pulso-ritmo operacionalizada por situações de ritmo como andar, correr, saltar, respirar, falar, gesticular e pensar.

A possibilidade de corporificar esses elementos do som indica uma ação perceptiva multissensorial. De fato, Berthoz (2000) atribui à percepção um caráter de multissensorialidade e considera que para seu estudo não se pode dividir os sentidos. O interessante é que Medeiros trabalha o movimento por via da percepção sensorial. A artista-professora considera que a atividade motora deve ser exercitada por intermédio da percepção auditivo-visual e tátil e do uso do espaço-tempo. Somam-se a essa percepção a atividade afetiva, por meio da percepção do outro, da comunicação e da expressão individual e grupal, e também a atividade de criação — pesquisa com o corpo, improvisação corporal, incluindo voz e sons (MEDEIROS, 1974_1975, 1, p.136).

O movimento resulta de uma percepção-ação multissensorial que envolve a visão, o tato, a audição e a propriocepção.^{56x} Segundo Berthoz (2000), a visão, a propriocepção e o sistema vestibular trabalham juntos na percepção dos movimentos da cabeça; esse autor também afirma que a detecção do movimento é multissensorial, e alerta para o fato de que os mapas auditivos, visuais e somatotópicos compartilham algumas células neuronais, e também chama a atenção para a existência de neurônios bimodais, visual e motores, denominados neurônios espelho, como se verá no capítulo cinco desta tese. Há correspondência na percepção de estímulos visuais e táteis, visuais e motores, o que confirma a natureza integrativa do sistema sensorio-perceptivo. A percepção multissensorial também aproveita sinais endógenos, como o próprio desejo de mover-se, reiterando sua condição ativa.

O corpo lida com todos os sinais sensoriais por via da coerência perceptiva oriunda de pontos de referência no mundo físico, que simplificam o processamento das informações, como a gravidade e a direção do olhar (BERTHOZ, 2009). É importante frisar a condição multissensorial do movimento, com o objetivo de evitar processos de trabalho corporais que desconsiderem a importância da visão — o olhar, da audição — a escuta, do tato — o toque, e do equilíbrio. A multissensorialidade do movimento adquire sentido para a prática artística quando é somada à consciência cinestésica, que inclui a subjetividade na experiência do fazer.

⁵⁶ A propriocepção é a percepção ou sentido de posição do corpo no espaço, envolvendo modalidades sensitivas elementares.

2.5 PREPARADO O TERRENO

Partindo da continuidade corpo-mente-ambiente, da continuidade funcional entre afetividade e cognição, da relação intrínseca entre percepção, movimento, cognição e emoção, e também do movimento do corpo musical, apresentam-se a seguir algumas noções que se propõe que sejam consideradas ao se pensar-agir esta tese.

A primeira delas é a noção de potência de aprendizagem. Não se pretende, em momento algum deste estudo, afirmar que a Rítmica Corporal garante a eficácia de seus procedimentos. Ainda que os propositores das práticas aqui referidas tenham consciência de seus objetivos, não são práticas destinadas ao sucesso. Tanto Jaques-Dalcroze quanto Medeiros trabalham favorecendo a experiência do ritmo por meio do corpo em movimento, o que possibilita a eclosão da potência de aprendizagem. O conteúdo experienciado na prática corporal pode aprimorar-se na própria experiência, e isso é o que desejam seus propositores.

Também não se compreende que a aprendizagem seja decorrente da transmissão por parte de instâncias superiores, professores e livros, de tudo que já está estabelecido e conhecido. A transmissão pressupõe que, ao aprender, o sujeito adquire conhecimento, como se conhecimento fosse algo que se passa de um para outro. Aqui se corrobora a noção de aprendizagem como referente à ação de estudar. A ação interessada e pessoalizada de entrar em contato com assuntos, práticas, ideias que estão disponibilizadas no ambiente-contexto, seja este configurado em livros, pessoas, conversas ou assistências. Trata-se, assim, de uma interação que ocorre por meio da ação de um corpo-mente, continuidade que opera todo o intercâmbio com o mundo e possibilita a construção de um conhecimento.

O conhecimento não é construído a partir do nada; ao contrário, lida com restos, memórias e predições. Ao modo de Dewey (2007), o conhecimento é visto aqui como um tipo de organização e atualização operado na relação entre o sujeito e o mundo, sendo, portanto, um modo de participação oriundo de ações intencionalmente modificadoras.

Então, propõe-se que a experiência seja compreendida como algo que evolui a subjetividade do sujeito que a vivencia na interação com o mundo, como sugerido por Dewey (2008 [1934]). A subjetividade permite que se testemunhe a própria experiência, e esse testemunho não separa cognição e afetividade. Em analogia com o que propôs Damásio (2010) para o escrutínio da mente consciente, falar da experiência subjetiva consciente de aprendizagem envolve conhecimento da perspectiva de quem aprende, sentimento de pertencimento de quem experimenta, sentimento da potência de ação e sentimentos primordiais do estado do corpo. Assim, a experiência corporal com a Rítmica envolve a

capacidade de afetar o outro e ser afetado por si próprio e pelo outro, além da capacidade de retenção dessas interações. Ao retê-las ocorre a aprendizagem, que se relaciona com a modificação, a transformação do sujeito da prática. A experiência subjetiva consciente é, então, o resultado e a condição para a interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

A terceira noção sugerida para acompanhar a leitura deste texto refere-se ao corpo em ação. O corpo é a continuidade corpo-mente imbuída de cognição e afeto, e que age em direção ao mundo buscando aproximações que possam marcar a experiência do sujeito conhecedor. Compreende-se ação, no sentido de Berthoz (2006a, p. XI), como “a intenção de interagir com o mundo, ou consigo próprio como parte do mundo”.⁵⁷ Yuasa (1987, p.52) também definiu a “ação como a relação ativa da pessoa com as coisas no mundo por meio de seu corpo”.⁵⁸ Portanto, o corpo em ação é um corpo próprio relacional, que porta interesse de interagir com o outro na construção de um determinado conhecimento. Seguindo os propositores da CC, o movimento corporal somado à percepção e à manipulação de objetos permite a construção de sentido.

Assim, o corpo-mente-ambiente é percebido como uma continuidade deweana dinâmica. Movido a interesse, esse corpo possui a afetividade altamente imbricada com a cognição em seu processo de aprendizagem por meio da ação. Como num sistema, o que acontece com um desses elementos necessariamente afetará os demais.

⁵⁷ Action is not movement; it is the intention to interact with the world or with oneself as a part of the world.

⁵⁸ [...] action is the person's active relating to the things (beings) in the world through the body.

3 A RÍTMICA CORPORAL DE IONE DE MEDEIROS

É impossível conceber o ritmo sem pensar no corpo em movimento.

Jaques-Dalcroze

3 A RÍTMICA CORPORAL DE IONE DE MEDEIROS

A Rítmica Corporal proposta por Ione de Medeiros (RCIM) é uma prática que pode colocar simultaneamente em ação processos cognitivos e afetivos, por meio da experiência do ritmo no corpo em movimento. Prática não é aqui compreendida apenas como execução física de uma determinada ação, uma vez que esta ação inclui a continuidade corpo-mente e ambiente em todas as suas dimensões, e, principalmente, porque contém em si mesma o seu próprio fim (DEPRAZ; VARELA; VERMERCH, 2003).⁵⁹ Ressalta-se que, conforme visto nas premissas para se pensar sobre e agir na RCIM, cognição e emoção imbricam-se na ação perceptiva.

Toda e qualquer teoria a respeito de RCIM advém da prática. A teorização sobre ela pode ser vista como prática de reflexão, como se faz nesta tese, o que se justifica em razão de sua proponente não ter sistematizado teoricamente os exercícios para aplicá-los aos alunos e atores. Entretanto, ela efetivou uma contínua atualização desses exercícios na sala de aula e de ensaio.

Composta por diversos exercícios corporais para cujos movimentos se utiliza o espaço de maneira flexível, a RCIM foi proposta pela artista-professora Ione de Medeiros⁶⁰ para seus alunos de musicalização, e posteriormente para a preparação corporal dos atores do GOM. Medeiros desenvolveu esses exercícios a partir de 1970, por meio de seu trabalho docente e artístico na FEA.⁶¹ Desde a sua criação, essa instituição promove a investigação e experimentação em arte, seja no aspecto pedagógico ou artístico. A pesquisa de Medeiros com o corpo cênico foi gerada na FEA, onde vivenciou as bases que consolidaram o seu percurso como artista-professora. Dessa forma, a Rítmica Corporal foi criada na confluência do ensinar e encenar.

A palavra de ordem que rege sua atuação como artista-professora é a experimentação, aqui compreendida como pesquisa fundamentada, com objetivos e metodologias próprias da arte. Metodologias flexíveis e, por vezes, provisórias, sempre dependentes do processo de investigação e das escolhas estéticas realizadas.

⁵⁹ Distintas definições de prática a partir de Aristóteles, Marx, R. Rorty podem ser encontradas no cap.5 de Depraz; Varela; Vermersch (2003).

⁶⁰ Ver APÊNDICE H para ter acesso ao percurso formativo e artístico da propositora da RCIM.

⁶¹ A Fundação de Educação Artística, fundada em 1963, é uma escola de música sediada em Belo Horizonte e atualmente dirigida pela pianista Berenice Menegale. Ver APÊNDICE I Fundação de Educação Artística: compromisso com a experimentação

O caráter de experimento relaciona-se, neste contexto, ao tratamento prático dado às questões ou objetivos do trabalho artístico por meio da pesquisa concebida como vivência da construção de sentidos com o corpo em ação do ator ou do aluno. O corpo não é instrumento,⁶² não é meio, é condição e processo de expressão artística e construção de conhecimento em arte. Como estrutura já existente, o corpo se reinventa no processo do fazer artístico, por estar numa relação espaço-temporal que se renova pela ação do sujeito que cria no ambiente. O corpo do artista, ator ou dançarino, é expressão artística portando conhecimento.

Pela análise dos cadernos da artista-professora Medeiros, percebeu-se que ela organiza seu processo de trabalho em três níveis. O primeiro refere-se à pesquisa, pautada na observação, percepção, análise, síntese, comparação e conclusão. O segundo nível, que ela denomina conscientização, é aplicado ao “resultado” da pesquisa e compõe os subprocessos de interiorização, vivência, prática e desenvolvimento. O terceiro nível é a elaboração da obra, artística ou pedagógica, momento no qual a artista acrescenta dados sensíveis, afetivos e intelectuais ao resultado da pesquisa e da conscientização, e busca a expressão de si própria e a afecção de si e do outro (MEDEIROS, 1981). Afecção de si porque subentende-se que, na construção de conhecimento em arte, o artista se inventa recursivamente.

Nesse processo, Medeiros observa também a presença equiparada de afetividade e racionalidade na pesquisa artística. Para ela, a afetividade refere-se a diferentes situações emocionais pelas quais passa um pesquisador em arte. Emoções muitas vezes não verbalizadas, porém manifestadas na musculatura, no comportamento, nos desejos e escolhas dos sujeitos-criadores. A racionalidade revela-se na observação e na crítica. Ressalta-se que só se percebe essa divisão pela via do estudo analítico que visa à sistematização de um processo criativo. Isso porque, na prática, os níveis se entrelaçam, inter-relacionando-se com o objetivo maior da construção de conhecimento em arte.

A partir dessa maneira de organizar seu trabalho como artista-professora, ela fundiu a criação e a docência em arte. Ambos os percursos se misturam, interagem-se, alimentando-se um ao outro. Ela própria se reconhece como artista-professora. Entende-se por artista-professora a indissociabilidade das duas funções relacionadas ao campo artístico: fazer arte e ensinar arte. O ensino de arte é compreendido, como propõe Barbosa (1978), nas dimensões de fazer, fruir e refletir a arte. O artista-professor é visto como propositor de experiências estéticas em cuja ação coexistem a prática e a teoria, porque “produzir arte significa produzir

⁶² Essa consideração contrasta com a visão de corpo adotada pela artista-professora em questão, que estava pautada na ideia de corpo como instrumento da arte. É, portanto, uma análise da autora e não da referida artista.

conhecimento de forma prática e teórica, onde processos ou investigações artísticas desdobram-se em reflexões e vice-versa” (FAVERO, 2009, p.4).

Medeiros é professora que cria continuamente com os alunos e artista que termina por instruir seus colaboradores da proposta cênica do GOM. Esse movimento entre criar e ensinar fundamenta-se no seu hábito de estudo e pesquisa, que se constata claramente nos seus cadernos de trabalho de artista-professora. Todo o investimento para a construção de sua obra estética vincula-se a um projeto pedagógico no qual a criança foi referencial importante, fonte de renovação e promotora de mobilidade e disponibilidade para o aprendizado da pesquisadora. A opção por trabalhar com crianças, e posteriormente com jovens, partiu de sua convicção de que nessa fase da vida predominam o lúdico, o criativo e a abertura para o novo. É o momento ideal para dar início ao investimento na criatividade. Essa abertura para o novo, presente nos seus jovens interlocutores, a fez caminhar sempre rumo ao desconhecido e em direção a um estado de contínua renovação artística, sem perder suas particularidades, sua assinatura. Lidar com o desconhecido é condição fundamental para a solução de qualquer problema. Se a resposta é conhecida, não há aprendizado. Este somente ocorre na existência de uma falta e de um lugar, de um resultado desconhecido, porém imaginável, aonde se quer chegar. E a solução para chegar lá, só se consegue pensando no final, no desconhecido. Utilizando a imaginação (ALVES, 2000).

O trabalho experimental de Medeiros parte mais do saber por onde não caminhar do que pela definição de um mapa de procedimentos pré-fixado. Imagina a direção do trabalho, que aqui se relaciona com o fluxo dos acontecimentos. A forma de encaminhar o trabalho e o resultado deste vai-se elucidando no processo. Esse é o diálogo que Medeiros tem com o desconhecido. Com fôlego suficiente para muitas vezes romper esquemas de sua própria experiência, ela considera fundamentais a busca do ainda não conhecido e a revisão do conceito de erro, partindo da possibilidade/necessidade de não acertar sempre.

O erro é inerente ao processo da pesquisa experimental em arte. Experimentar demanda certo desapego de certezas e uma considerável disponibilidade para vivenciar erros. Em arte o erro é compartilhado e exposto na experiência coletiva, tanto em sala de aula quanto nos ensaios. Segundo Medeiros, o erro torna necessária a aprendizagem do desapego com a própria criação, outro fator essencial para a permanente renovação do saber. O erro pode e deve ser visto em sua possibilidade de promover acertos, pois, ao se permitir errar, erra-se menos. Além disso, errar propicia o aparecimento de ideias não pré-concebidas. Fazer-se dono do erro é justamente a apropriação que permite transformá-lo em ideia produtiva para a criação artística.

Acho que é esse apelo do desconhecido que nos move e que atua em nós com a força de uma atração irresistível. Trata-se do caos inerente ao processo criativo. Ele é assustador porque representa o momento em que não vislumbramos, dentro da aparente desorganização, a obra que se vai destacando aos poucos e se configurando em linguagem. O artista tem que respeitar esse ritmo e não ter pressa de “sair do escuro” (MEDEIROS, 2007, p. 28-29).

O percurso estético da artista-professora Ione de Medeiros revela as características do seu trabalho artístico: o não compromisso de contar uma história ou de ter um discurso linear; a não submissão dos cenários a um texto, o que impede qualquer condição descritiva deste; o tratamento musical dado ao texto — quando há texto —; a concepção da cena como engrenagem que rompe a hierarquia entre seus constituintes; e a adoção de um roteiro “concebido como partitura cênica polifônica em que as muitas vozes correspondem às diversas possibilidades sonoras, visuais e plásticas que integram a dramaturgia do espetáculo” (MEDEIROS, 2007, p.15).

A noção de engrenagem cênica é que evidencia a importância da Rítmica Corporal na preparação dos atores do GOM. De acordo Medeiros, a engrenagem propõe um procedimento de encadeamento no qual há uma co-dependência entre os atores e o material cênico utilizado (MEDEIROS, 2010b). Desvinculada de um discurso linear, da relação convencional de causa e efeito, a cena se constrói com a consciência do ator em relação a si próprio, ao parceiro e aos objetos e demais constituintes cênicos como a música, luz, figurino etc. Na tentativa de preparar o ator do GOM para essa experiência cênica, Medeiros propõe a RCIM como parte importante da preparação corporal. Com isso, a Rítmica Corporal vem-se tornando imprescindível para a construção cênica do grupo.

A experimentação continuada no GOM ⁶³ permitiu a Medeiros um exercício de análise-síntese de tudo que supostamente já havia aprendido mediante a revisão, análise e consequente reorganização e atualização de seu conhecimento musical. Com base em seus estudos e experimentações didáticas na FEA, Medeiros escolheu a experiência corporal como o meio e a condição para ensinar música. A FEA possibilitou a criação de sistemas particulares de trabalho com a música, entre os quais a Rítmica Corporal de Ione de Medeiros, permitindo que os professores-pesquisadores experimentassem e verificassem suas hipóteses

⁶³ Em 1977, Rufo Herrera criou o GOM e o dirigiu por sete anos. Rufo Herrera é compositor e bandoneonista argentino, radicado no Brasil desde 1963. Compôs mais de 200 obras, entre elas cantatas, óperas e obras sinfônicas. Medeiros se integrou ao GOM em 1977.

metodológicas com os alunos da escola. Muitos desses alunos esperavam aprender música lendo, escrevendo, tocando e interpretando um instrumento, e lá vivenciaram uma série de exercícios corporais, caminharam pelo espaço, improvisaram utilizando seus corpos de maneira ativa no espaço-tempo durante o processo de aprendizagem.

A Rítmica Corporal marcou e marca fortemente o trabalho da artista-professora, tanto em sala de aula quanto em ensaios do GOM, podendo, essa prática, ser considerada parte do seu projeto artístico-pedagógico. Dessa forma, a RCIM transita sem dificuldade da sala de ensaio para a sala de aula, mas também da sala de aula para a sala de ensaio. Por conseguinte, forma uma espécie de intersecção das práticas artística e pedagógica.

3.1 A CONSTRUÇÃO DA RCIM – DE 1970 A 1999

Corpo em movimento e música são os principais constituintes da RCIM. A presença do corpo, da expressão corporal, nos processos de ensino-aprendizagem de música foi experimentada por Medeiros não somente nas pesquisas desenvolvidas na FEA, mas também pelo contato que estabeleceu com professores e autores por ela estudados. Suas impressões dos cursos frequentados e das aulas e oficinas que ministrou foram registradas nos seus cadernos de artista-professora. O registro preciso dessas vivências constituiu a documentação básica que possibilitou a construção desta tese.

3.1.1 O corpo invade a música: 1970

No início da década de 1970, a musicista Ione de Medeiros, proponente da Rítmica Corporal, fixou residência em Belo Horizonte e conheceu a FEA. Natural de Juiz de Fora, Minas Gerais, formada em Letras Neo-Latinas e piano, Medeiros iniciou na FEA seu percurso como artista-professora. Estabeleceu-se nessa Fundação porque ali realizava-se pesquisa na área pedagógica e artística. O encontro com Berenice Menegale, diretora e fundadora da FEA, foi um dos mais marcantes para a artista-professora. Por indicação dela, Medeiros assistiu ao curso de musicalização da professora Lina Márcia de Campos Pinheiro Moreira, e, pela primeira vez, viu o corpo ser amplamente utilizado em aulas de música. Foi quando percebeu que era possível, e aconselhável, incluir vivências corporais no processo de aprendizagem de música.

Eu sempre fazia tudo no piano, eu sempre tocava. Então, a primeira vez que eu vi a possibilidade da criança andar no ritmo da música, de bater uma palma no apoio, de na pausa fazer um gesto foi com a Lina Márcia. A primeira vez que eu vi que o corpo podia estar compreendendo através da ação, e que a musicalização pode repercutir no seu corpo, como ela pode ser vivenciada de uma forma muito simples, mas assim, fraseado, assim terminava a frase e as crianças paravam ou então mudavam de direção. Toda a estrutura da música era representada fisicamente pelo corpo no espaço (MEDEIROS, 2010a).

Logo depois, ainda em 1970, ela frequentou o curso de *Atualização Musical e Rítmica* ministrado pelos professores Anita Regina Patusco, José Adolfo Moura, Lina Márcia de Campos Pinheiro Moreira e Maria Amélia Martins. Esse grupo de professores mantinha, paralelamente às suas atividades docentes, um núcleo de pesquisa de metodologias de ensino de música, ao qual Medeiros se integrou e nessa época construiu as bases de sua Rítmica Corporal.

Na década de 1970, o conteúdo expressão corporal estava em voga e influenciava todos os campos da aprendizagem. Patrícia Stokoe — expressão corporal — e Violeta de Gainza — ensino de música — são algumas das professoras com as quais Medeiros teve contato nesse período. As ideias de expressão corporal de Stokoe e a importância dada por Gainza ao conhecimento do corpo em movimento deixaram marcas na concepção corporal adotada por Medeiros.

A atividade denominada por Stokoe de *expressão corporal* engloba sensibilização e conscientização do corpo próprio, com o objetivo de expressão, comunicação, criação, compartilhamento e interação na sociedade (STOKOE; HARF, 1980). Com Violeta de Gainza, Medeiros reforçou sua aposta no movimento corporal como condição de aprendizagem da música. Tanto Gainza quanto Stokoe compreendem o corpo como instrumento que deve ser ‘afinado’ para expressar-se melhor. Medeiros parece ter-se apropriado intensamente dessa concepção instrumental de corpo, visão da qual a autora desta tese discorda, como se pôde ver pelas teorias aqui abordadas. O aprofundamento obtido ao estudar com Stokoe e com Gainza ajudou Medeiros a perceber e propor outros modos de lidar com a música, ao constatar que qualquer organização do tempo musical pode ser vivenciada pelo andar, correr e saltitar, entre outros movimentos.

A década de 1970 foi um momento de estudos práticos e teóricos que fortaleceram a importância do trabalho corporal desenvolvido pela artista-professora de música. Pode-se ver, no gráfico a seguir, o crescimento do número dos registros de referências a corpo encontrados nos seus cadernos de artista-professora daquela década.

O corpo tornou-se, para Medeiros, o instrumento que possibilitava a experimentação dos parâmetros musicais.⁶⁴ De 1970 a 1973, período no qual apenas se aclimatava em Belo Horizonte e na FEA, ela faz diversos estudos acerca de processos de musicalização e começa a abordar a inclusão do uso do corpo como parte da metodologia de ensino de música.

À medida que o seu interesse pelo corpo foi crescendo, os estudos de musicalização passaram a dividir espaço com os estudos sobre corpo, e estes acabaram por tomar conta dos registros de Medeiros no final da década de 1970.

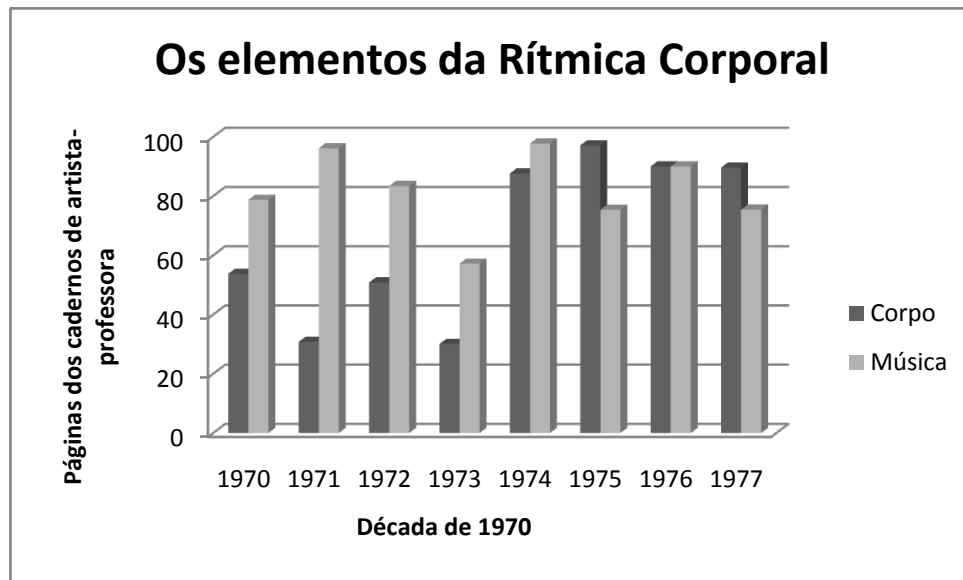


GRÁFICO 1- Elementos de Rítmica Corporal na década de 1970 (análise de conteúdo)

O gráfico acima apresenta o número de registros referentes aos índices *corpo* e *música*. Contabilizou-se apenas uma aparição de cada registro por página. Verificou-se quantas vezes apareceram os índices *corpo* e *música* no total de páginas de todos os cadernos de um determinado ano. Posteriormente, foi feita uma regra de três do total de aparições no total de páginas, proporcional a 100 páginas. Isso mostra que, do ano 1970 a 1974, houve mais registros referentes a música. A partir de 1975, os registros relacionados a corpo foram mais frequentes. Pode-se perceber que tanto o corpo quanto a música aparecem na maior parte das páginas dos cadernos.

⁶⁴ Cabe reiterar que a autora desta tese não considera o corpo como instrumento, e que esta é uma visão de corpo da época, 1970-1980.

Essa aproximação do corpo à música tinha estreita relação com a valorização e ampliação do conceito de som na música contemporânea. Foi quando começaram a ser utilizados objetos sonoros e percussões corporais para ampliar a percepção auditiva. O som deixa de ser apenas nota e melodia. A música divide espaço com o corpo, ou o corpo invade a música? É mais coerente com este trabalho pensar na segunda opção, a partir da qual se pode inferir que o corpo funde-se com a música, tornando-se imprescindível nos processos de ensino-aprendizado desta arte.

3.1.2 O corpo, a música e a primeira década do GOM: 1980

No início da década de 1980, os registros de Medeiros relacionados ao corpo continuaram tendo frequência marcante, apesar de menor que no final da década anterior. Ela planejava e estudava teoricamente para ministrar oficinas de musicalização com forte ênfase no trabalho de corpo, como se pôde ver pela preparação registrada em seu Caderno 6 para o curso de Música que deu no Trans-Forma Centro de Dança Contemporânea, em 1981. Por meio desses estudos, teve contato com diversos autores de arte-educação, consciência e expressão corporal, como Wells (1977) e Bertherat (1977), entre outros.^{xi}

Paralelamente, começou a experimentar, como diretora do GOM, a diluição das fronteiras entre as expressões artísticas do teatro, dança, artes visuais e música, com exercícios de criação que resultaram em sete espetáculos cênicos. É imprescindível apresentar as obras realizadas por Medeiros, por serem estas um espaço de reflexão, experimentação e aplicação de sua Rítmica Corporal.⁶⁵

Biografia ou Juguinho do Poder foi o primeiro espetáculo realizado sob sua direção, em 1983. O GOM teve como referência para esta montagem o poema *Notícia da morte de Alberto da Silva*, de Ferreira Gullar, que narra a vida de um homem comum que morre repentinamente sem causar repercussão alguma. A partir desse mote, o grupo, fazendo valer o espírito de criação coletiva típico da década de 1970, usa dança, música, pantomima na construção de uma cena sem palavras, que inaugura um modo de fazer próprio de uma estética na qual não há hierarquia entre atores, dançarinos, músicos, objetos cênicos e música. Cinco cadeiras, um piano, uma mesa e objetos/adereços compõem o cenário, que tem como principal característica a mobilidade, prestando-se a diferentes combinações.

⁶⁵ As informações sobre os espetáculos foram tiradas do livro de comemoração dos trinta anos de atividade artística do GOM. MEDEIROS (2007). Serão descritas as obras do período de 1983 a 1999, embora o recorte temporal desta tese vá de 1970 a 1999. Os espetáculos realizados entre 1977 e 1983 foram dirigidos por Rufo Herrera, e estão brevemente apresentados no APÊNDICE H- Ione de Medeiros: artista-professora.

Sua pesquisa no grupo Oficina Multimédia tem continuidade e o grupo apresenta novo trabalho em 1984. *K*, de Kafka, foi um espetáculo cênico-instrumental baseado em diversos personagens e contos de Franz Kafka. Essa montagem traz a estética circense com a presença do mágico, da bailarina, da perna de pau e do trapezista, configurando o mundo como um circo absurdo com música ao vivo. O cenário era composto pelos próprios instrumentos musicais, somados ao trapézio, a bastões, mesa, cadeiras, cordas e ao *ventilador preparado* em homenagem a John Cage.⁶⁶ No chão havia tiras brancas que proporcionavam uma perspectiva de infinito. Os músicos que tocavam em cena eram integrantes do *Grupo Experimental de Câmara da FEA*⁶⁷ e evidenciavam a proposta de ampliação das possibilidades de expressão do instrumentista. Em alusão ao chamado cinema de arte, essa obra foi considerada pela crítica especializada um teatro de arte, no qual a expressão corporal, a dança moderna, o canto e a música instrumental contemporânea se integravam numa proposta teatral (SANTOS, 1984). No entanto, a peça não se enquadrava como obra de teatro, causando estranhamento e dificuldade de compreensão por parte do público em geral. Era apenas o início de um grande esforço por estabelecer uma proposta cênica teatral possível.

Domingo de Sol foi o terceiro espetáculo sob a direção de Medeiros, em 1985. Desta vez a referência não foi mais a literatura, mas as artes plásticas, com a tela *Um domingo à tarde na ilha da Grande Jatte* (1884-1886), do pontilhista francês Georges Seurat. O exercício de criação do espetáculo partiu do mote da transição do figurativo para o abstracionismo, e o quadro de Seurat foi reproduzido em cena somando-se à obra *Composição em amarelo, vermelho, azul e preto* (1921), de Piet Mondrian, e ao *Branco sobre Branco* (1918), de Kasimir Malevitch, referenciados durante o espetáculo. O objetivo era ressaltar a luz e a cor em movimento mediante transformações cênicas que se sucediam com a movimentação lenta e contínua dos atores, dançarinos, músicos e do cenário, os quais davam vida ao quadro de Seurat. Essa transição do figurativo para a abstração geométrica acontecia sem que os atores deixassem por qualquer momento o palco. Com esse trabalho, o grupo marca presença na área teatral, não sem resistência da classe. A música contemporânea também volta a participar na construção da identidade do GOM, junto com o expressivo trabalho de movimento cênico, no qual dança e teatro se transpassavam plasticamente.

⁶⁶ Foram adicionados ao ventilador aparatos que produziam sons quando o aparelho funcionava. Uma homenagem ao 'piano' de John Cage.

⁶⁷ O Grupo Experimental de Câmara da FEA foi criado em 1985, no 2º Ciclo de Música Contemporânea. O grupo, que tocava música contemporânea, era constituído por Paulo Sérgio Alvarez, Rosana Cívile, Maurício Loureiro e Mayra Moraes Lima (PAOLIELO, 2007).

Decifra-me que eu te devoro parte do fenômeno *Kitsch* e integra instrumentos não convencionais e tradicionais em mais um espetáculo cênico-musical do GOM. que estreou em 1986. Imbuído de tom irreverente, o grupo elegeu o movimento *Kitsch* pelo seu caráter desmistificador e, principalmente, porque promovia a reaproximação do mito ao homem comum. A partir do espírito *kitsch*, a cena também ganhou em termos de multiplicidade de informações, organizando-se num roteiro que se prestava a inúmeras possibilidades combinatórias, valorizando o acaso. A música ao vivo, improvisada, foi composta para instrumentos convencionais — piano, percussão, violoncelo, que foram tocados de forma convencional — e também para fontes sonoras diversificadas como brinquedos de criança (pato de borracha, balão de soprar e corneta de plástico, entre outros do gênero). Heróis com poderes diluídos, textos desconexos e lógica do acaso compunham a cena, que propunha uma revisão de valores e denunciava o consumo desenfreado.

Em 1987, estreia *Quantum*, que teve como referência de criação o jogo de Tangram, um jogo chinês composto de figuras geométricas que possibilitam infinitas combinações para formar diversas imagens. Nesse espetáculo também não havia história, nem personagens. A dramaturgia baseou-se em motivos musicais sujeitos a fragmentação. “Belas experimentações num espetáculo sonoro! Nesta montagem, a estrutura se desenvolve através de um jogo de combinações de várias combinações sonoras e visuais [...]” (Jornal Tribuna De Minas, 1987, apud MEDEIROS, 2007, p. 67). O crítico que escreveu esse comentário descreveu, em poucas palavras, o que acontecia em cena por meio da improvisação. Os movimentos das atrizes-bailarinas foram inspirados em gestos cotidianos e compostos na cena junto com frases sonoras. Não havia coreografia previamente elaborada, mas um conjunto de elementos a serem combinados. O texto, desprovido de qualquer significado, também fora inventado pela combinação aleatória de sílabas. Dessa forma, sons vocais, textos e movimentos se entrelaçavam ressaltando a abstração, que se aliava ao espírito lúdico da manipulação do cenário e da improvisação. O objeto cênico ocupava lugar de destaque com a utilização de placas de metal que promoviam efeitos ilusionistas como a “desaparição” dos atores no palco.

No ano seguinte, 1988, Medeiros dirige *Sétima Lua*, espetáculo que homenageia a poesia e parte de um *hai-kai* de Matsuo Bashô. Também não havia personagens, nem discurso linear. Os atores e dançarinos subordinavam-se a um roteiro que relacionava os elementos sonoros, plásticos e visuais de maneira concisa e simples, aos moldes *do hai kai* japonês. O espetáculo mais sugeria que contava ou descrevia. A dança se misturava ao texto alternando-se com este ou a ele se justapondo, como numa partitura musical.

A partir de 1989, deu-se início à trilogia Joyce. O escritor irlandês James Joyce foi o escolhido e, tendo-se como inspiração suas obras, foram montados três espetáculos: *Navio-Noiva e Gaivotas* (1989), *Epifanias* (1990) e *Alicinações* (1991). Intensificaram-se a preparação corporal do GOM e a prática de improvisação, que ressaltou a experimentação artística nessa montagem. Como resultado, foram fortalecidos o trabalho de corpo e a Rítmica Corporal.

Navio-Noiva e Gaivotas (1989) é fortemente marcado pela musicalidade do texto joyceano *Finnegan's Wake*. Uma bicicleta sonora, inventada pelo criador do grupo UAKTI, Marco Antonio Guimarães, fazia parte dos elementos cênicos que, mais uma vez, tinham na mobilidade sua principal característica. Atores misturavam-se às escadas e às cadeiras com rodinhas, a tecidos, à bicicleta e a instrumentos musicais. Novamente se evidenciava a forte presença de um cenário que não apenas servia à cena, mas era parte dela, e cuja importância era equivalente à dos atores, músicos, dançarinos e da música. O todo era imagético, “para ser filtrado pelos sentidos” (MEDEIROS, 2007, p.81).

Pouco a pouco, a imagem e o ritmo frenético da movimentação de cenários, objetos e atores, dançarinos e músicos se impregnava na cena de Medeiros. É importante frisar que numa das apresentações desse espetáculo, no II Festival Latino-Americano de Arte e Cultura em Brasília, o GOM conheceu a pesquisa sobre *energias* de movimento, do professor Irion Nolasco. A partir das energias de Nolasco, o grupo começou a pesquisar essas qualidades de movimento, integrando-as ao trabalho de preparação do ator.^{xiii}

Se na década de 1970 encontram-se prioritariamente em seus cadernos, registros de estudos teóricos, preparação de aulas e anotações sobre cursos, a partir de 1983 esses índices dividem espaço com estudos teóricos para espetáculos, planejamento de ensaios, desenho de figurinos, de movimentos dos atores e de cenários, e ainda comentários sobre ensaios.

Pela *análise quantitativa de conteúdo* feita nos cadernos da artista-professora, parece que o interesse pelo corpo diminuiu na década de 1980. Entretanto, vê-se que, em sete anos de atividades registradas na década de setenta do século XX, foram utilizados quatro cadernos, ou seja, uma média de ½ caderno por ano, enquanto que nos dez anos de registro na década seguinte ela usou 21 cadernos, numa média de 2 cadernos por ano. Assim, a frequência dos registros relacionados ao corpo manteve-se proporcional, passando o corpo a compartilhar e tecer novas relações com a música e a cena, que levaram à mudança do *lôcus* de acontecimento da Rítmica Corporal.

Os registros relacionados à música, por sua vez, revelaram uma diminuição de frequência. No entanto, essa mudança apenas indica que Medeiros havia começado a

pesquisar e aplicar em sala de aula de musicalização na FEA e no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (CP/UFMG), os exercícios de Rítmica Corporal. Isso foi o que diluiu as menções explícitas à música e seus componentes, prevalecendo a ênfase na prática de percepção, pesquisa e criação corporal. Em resumo, ela começou a trabalhar com o que já chamara de *corpo musical* nas aulas de música. Além disso, os registros das palestras e cursos por ela ministrados revelam sua abordagem na qual o corpo e sua potencialidade perceptiva são imprescindíveis no processo de ensino-aprendizagem de música.

Percebe-se, então, que os registros objetivamente relacionados à música cederam espaço para a cena teatral que Medeiros começou a construir na década de 1980. Como se pôde ver na breve descrição dos espetáculos da artista na década de 1980, a cena é essencialmente musical, mas ela não faz da música o centro da encenação. Pode-se inferir, após a análise quali-quantitativa dos cadernos da artista-professora, que nesse período a música passa a compor o seu modo de fazer e de olhar, não necessitando mais do registro em forma de letra, pois se torna característica marcante da sua criação.

Medeiros levou sua concepção musical — que não prescinde do corpo — para a cena do GOM. Consequentemente, chama a atenção sua abordagem musical do movimento do corpo dos atores, assim como do movimento dos objetos de cena, numa proposta de integração das expressões artísticas. “[...] Integração perfeita” (WIEDMER, 1989). Seu trabalho como professora é destacado por sua proposta de Rítmica Corporal. Segundo Menegale, depois do grupo de pesquisa de metodologias de ensino de música, “a Ione passou a fazer da Rítmica uma área, uma coisa específica na FEA” (MENECALE, 2010).

3.1.3 A Rítmica Corporal na cena do GOM: 1990

Na década de 1990, Medeiros utiliza 55 cadernos, o que dá uma média de cinco por ano, os quais possibilitaram o acesso a um momento rico de reflexões sobre sua encenação, processos de ensaios e preparação corporal do grupo. O trabalho da artista se sobressai, e as páginas dos cadernos revelam-se repletas de desenhos, comentários, anotações de reuniões do GOM, contas de produção, anotações de viagens, estudos para espetáculos, roteiros de cena, de som e de luz.

Considera-se que todos os estudos e pesquisas metodológicas que ela realizou nas décadas de 1970 e 1980 foram transpostos para a sua prática de criação artística. Pode-se observar, no gráfico a seguir, que a frequência de registros relacionados a corpo permanece estável no início da década de 1990, crescendo no final, enquanto os relacionados à música

são constantes, mas parecem diminuídos em sua quantidade. No entanto, essa é apenas uma falsa impressão quantitativa, dado que a análise qualitativa sugere migração dos constituintes da RCIM para a cena no GOM.

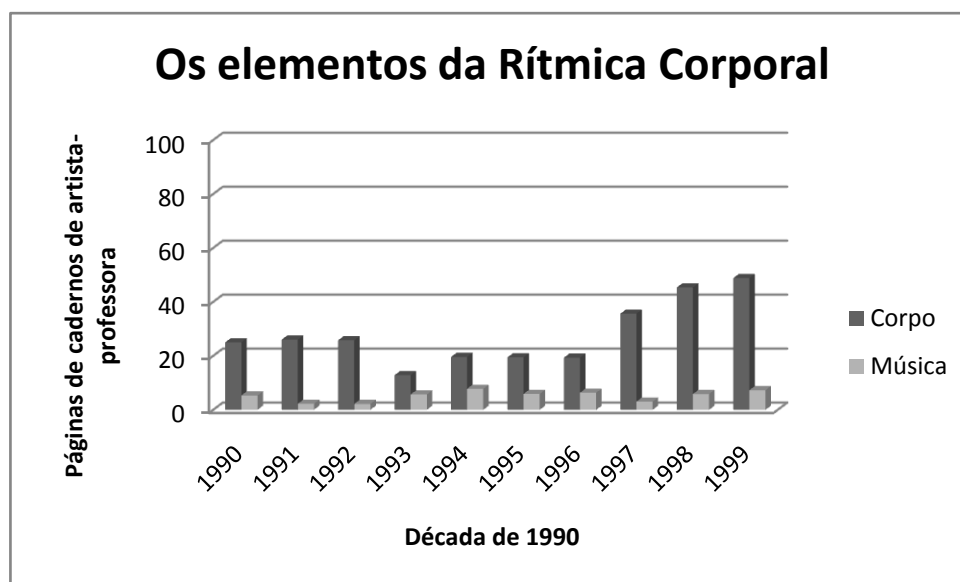


GRÁFICO 2- Elementos da Rítmica Corporal na década de 1990 (análise de conteúdo)

Pode-se perceber a ressonância da RCIM no recurso da combinação, frequente também nos espetáculos dos anos 1990. *Epifanias* (1990), segundo espetáculo da trilogia Joyce, teve como mote o monólogo *Molly Bloom* do *Ulisses*, do irlandês James Joyce. Muita dança, texto, imagens projetadas por *slides* e objetos de cena se entremeiam com ludicidade para compor a cena do GOM. A crítica especializada chama a atenção para a vida dos objetos, que promove um dinamismo excitante para a percepção auditiva e visual (ESTADO DE MINAS, 1991).

Em 1991, *Alicinações* encerrou a trilogia enfatizando o aspecto lúdico e trazendo mais uma referência da literatura: Lewis Carrol. O tema central desse espetáculo é o jogo competitivo e de entretenimento que se desenvolve num imaginário tabuleiro de xadrez com peças móveis — cenário e objetos — que vão sendo montadas e desmontadas. Também aqui o cenário, dotado de mobilidade, era composto a cada cena pelos próprios atores e dançarinos.

Medeiros continua inspirada pelo autor irlandês no seu trabalho seguinte. *Bom Dia Missislifi* (1993) marca os dez anos de atividade do GOM e parte de uma personagem,

Missislifi, de *Finnegans Wake*, de James Joyce. As artes plásticas retornam à cena do GOM com a citação cênica de *A banhista de Valpinçon* (1908), de J.D. Ingres; o *Violinista verde* (1924), de Chagall, e *o Almoço sobre a relva* (1863), de E. Manet, reproduzidas em cena pelos atores. A dança continuou muito presente, assim como a mobilidade do cenário. Os diversos movimentos com superposições rítmicas e jogos de pergunta e resposta deram dinâmica ao espetáculo e propiciaram um diálogo de consonância e dissonância com a música, composta dessa vez pelo criador do grupo, o compositor argentino Rufo Herrera.

Em 1994, Medeiros dirige seu primeiro e, até hoje, único espetáculo infantil. *Happy Birthday to you*. Com essa obra comemorou os dez anos de atividades pedagógicas no CP/UFMG, homenageando as crianças. Voltado para o público infanto-juvenil, o trabalho teve as mesmas premissas dos anteriores: história não linear, cenário não descritivo, figurinos com sentido simbólico, gestual aliado a textos, cenários e objetos de cena dotados de mobilidade. Da sala de aula no CP/UFMG, Medeiros trouxe os motivos para as improvisações dos atores-dançarinos sob forma de suas tensões interiores, seus desejos e vontades proibidas, brincadeiras, desabafos, brigas, teimosias e pirraças. Em *Happy Birthday* se entrelaça claramente a sua atuação como artista e como professora de Arte, além de ser inaugurada a sua participação como responsável pela trilha sonora ao lado de Rogério Vasconcelos.

Retomando a influência da musicalidade de James Joyce, ela apresenta *Babachdalghara* (1995) sob a forma de documentário-show no qual as personagens ilustram tensões expostas em páginas jornalísticas. A retomada de James Joyce é motivada pela sonoridade de sua palavra-trovão, que representa a queda do homem em *Finnegans Wake*: *bababadalgharaghtakamminarronjonnbronntonnerronntuonnthunntrovarhounawnskawntoo hoohoordenenthurnuk*. Dessa palavra, o grupo retirou o título da peça, assim como o tema central, as coreografias, músicas tocadas e textos cantados-falados. O espetáculo é uma alusão a essa simbólica queda inaugural do homem.

A Rítmica Corporal foi transposta para a cena por meio de sequências de movimentos ao som de tambores e voz cantada-falada. Os textos surgiram da colagem de sons ritmados e palavras sem sentido oriundos da palavra-trovão e de outros escritos como matérias de jornal, artigos científicos, poesias e textos bíblicos. Vários idiomas foram utilizados — português, hebraico, inglês, espanhol, russo —, ressaltando a musicalidade dos textos-falados. Os atores e dançarinos falavam, cantavam, tocavam instrumentos de percussão e manipulavam o cenário de maneira acrobática em cadeiras suspensas. Dança, cenário, texto e instrumentos de percussão se equilibravam numa cena de tom jornalístico que se apropriou da Rítmica Corporal para relatar o clima das páginas de jornal.

Zaac & Zenoel é o último trabalho a ser mencionado nesta tese. Sua estreia em 1998 trouxe para o teatro a história de dois cientistas fictícios que faziam experimentos num laboratório subterrâneo. Inspirado em *Bouvard e Pécuchet*, de Gustav Flaubert, o GOM aproxima-se do universo da ciência para compor uma obra que mais se assemelha a um “*ballet* mecanizado de impressionante envergadura poética” (MONASTERIOS, 2000). Com esse trabalho, inaugura-se o conceito que vem marcando a estética do GOM — o espaço cênico concebido como engrenagem.

A metáfora da engrenagem contempla a ideia de equiparação entre atores, dançarinos, músicos, movimentos, música, texto e objetos, já esboçada nos espetáculos anteriores. Quebram-se as hierarquias, e a polifonia impera na atmosfera de experimento na qual se usam os mais variados objetos, somados a uma forte precisão rítmico-motora. No GOM a Rítmica Corporal torna-se parte do modo de fazer a cena. Com *Zaac & Zenoel*, a preparação corporal dos atores — Qualidades de Movimento, Rítmica Corporal e Improvisação — torna-se perceptível na fruição do espetáculo.

Verificou-se, pelas entrevistas e pelos registros efetivados num período de trinta anos, que houve um processo de construção de uma proposta de Rítmica Corporal própria. Se, no início de 1970, encontram-se exercícios de uma rítmica willemneana, e por extensão infere-se que dalcroziana, como se verá no próximo capítulo, pouco a pouco, e principalmente no final de 1980 e nos anos 1990, parece definir-se um modo particular de trabalhar com a vivência corporal do ritmo. A RCIM torna-se, nesse período, parte imprescindível do trabalho de preparação corporal dos atores do GOM. Vai literalmente para a cena no espetáculo *Bachbaldaghara*, em 1995, e atualmente é percebida nos corpos dos atores, que se misturam aos objetos na movimentação cênica característica do grupo. Procedimentos usuais na obra teatral de Medeiros como a combinação, a não linearidade, o movimento, a colagem, o acaso são também evidências da ressonância da RCIM. Todos esses recursos portam flexibilidade, que é um dos traços característicos dessa prática.

Percebe-se na trajetória de Medeiros que em momento algum ela teoriza sobre sua prática de Rítmica Corporal. No entanto, partindo de suas observações e do estudo de autores cujos temas relacionam-se com a sua pesquisa, pode-se explorar teoricamente a sua RCIM.

3.2 UMA PROPOSTA DE RÍTMICA CORPORAL


Depois que Medeiros empreende, nos anos de 1970, a pesquisa sobre expressão corporal em aulas de musicalização, e também a partir das próprias experiências como aluna em cursos de dança, expressão e consciência corporal, composição musical, musicalização, além dos estudos teóricos que fez nas décadas de 1970 e 1980, os registros de termos relacionados à RCIM tornaram-se constantes em seus cadernos. As menções específicas sobre ritmo oscilaram, ainda que tenham tido uma média de frequência elevada em relação aos períodos subsequentes, pois a artista-professora ainda estava em fase de estudos e iniciando a experimentação de uma nova maneira de trabalhar a musicalização.


3.2.1 Nos anos de 1970: a RCIM e a musicalização

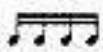
A década de 1970 foi um período de fundamentação teórica da Rítmica Corporal, por ser a época em que Medeiros mais estuda e pesquisa especificamente sobre corpo e musicalização. A Rítmica Corporal então se delinea, pois Medeiros firmou os princípios dessa prática com base nos estudos e experiências que realizou na FEA e na atividade docente com crianças também nessa instituição, nos Festivais de Inverno da UFMG e no Instituto Decroly.⁶⁸


À maneira de Willems, distingue o ritmo livre — aquele que tem relação com o sentimento — do ritmo métrico, conectado com o físico; e também se apropria dos procedimentos criativos de pergunta e resposta e das formas AB, ABA, cânone e rondó- AB AC AD. O trabalho com palavras, canções, movimentos naturais e o conceito de ritmo livre e métrico foram por ela apreendidos a partir da sua experiência nos cursos com Violeta de Gainza (MEDEIROS, 1970-1973). Quando começou a trabalhar com a utilização do corpo na musicalização, pautava-se nas estruturas temporais de palavras e canções, de maneira que o corpo acompanhasse o ritmo dessas. Como Gainza, propunha a aprendizagem das figuras musicais por meio das seguintes palavras:

⁶⁸ A FEA, junto com a Escola de Belas Artes da UFMG, criou o reconhecido Festival de Inverno da UFMG, evento comprometido com a arte contemporânea e com a contínua e renovada pesquisa nessa área. O Instituto Decroly é uma escola de educação de Belo Horizonte.

Vou- 

Corro- 

Ligeirinho: 

Rápido: 

Ainda a partir das proposições de Gainza, sugeria exercícios como este: “Todos começam a caminhar seguindo a pulsação da música tocada. Quando ouvirem a mudança de altura (grave, médio e agudo), devem mudar de direção” (MEDEIROS, 1970-1973, p.215). Assim, a RCIM atendia, naquela época, a um período de pré-alfabetização musical.

Ao escrever sobre algumas especificidades dos exercícios de RCIM, destacou o trabalho de coordenação motora, e da percepção da pulsação e do ritmo, sempre em relação às dimensões espaço-temporais. Considerava que os aprendizes se familiarizariam com o espaço por intermédio de exercícios corporais e, com o tempo, mediante exercícios com ritmo (MEDEIROS, 1970-1973). Ao modo de Edgar Willems, Medeiros considera que os elementos básicos da música têm relação com fundamentos da psicologia, de modo que a melodia estaria ligada à parte afetiva, o ritmo à parte física e, a harmonia, ao intelecto.

A RCIM, delineada na primeira metade dos anos setenta, cedeu espaço, no final da mesma década, para atividades artísticas do grupo à época dirigido por Rufo Herrera. Vale observar o gráfico a seguir.

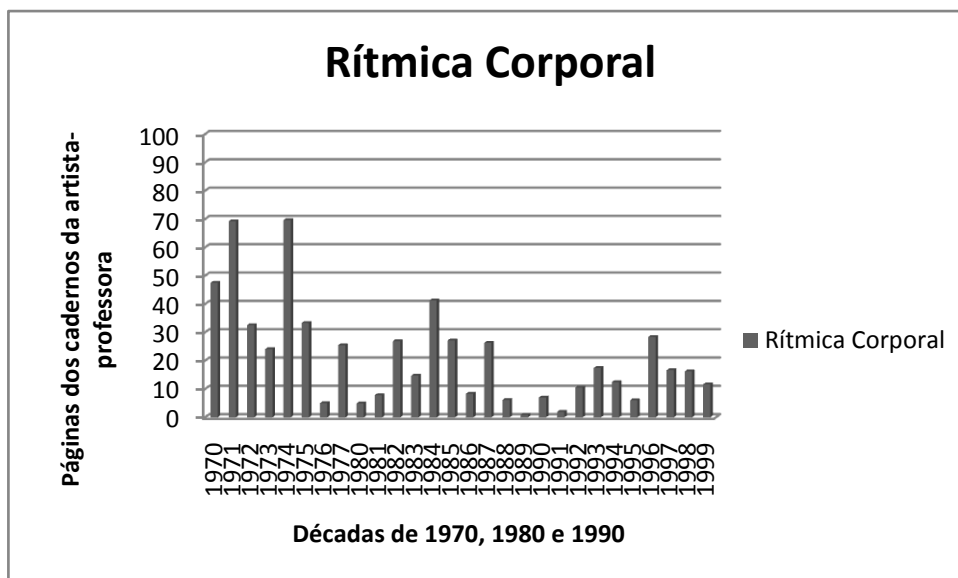


GRÁFICO 3-A Rítmica Corporal nas décadas de 1970, 1980 e 1990 (análise de conteúdo)

É nos anos de 1970 que Medeiros fortalece sua identidade artística, e na década de 1980 passa a incorporar o conhecimento pedagógico construído, para aplicá-lo e torná-lo constante em sua atuação artística nos anos de 1990.

3.2.2 A Rítmica Corporal aplicada no ensino e na criação artística: década de 1980

A RCIM tem nova ênfase logo depois de Medeiros assumir a direção do GOM. e a função de professora do CP/UFGM, em 1983. Cresce então, até 1987, a frequência de registros relacionados à RCIM. Fundamentada na ideia de apropriação da expressão corporal no ensino de música, considerava que esse modo de abordar elementos musicais promovia o autoconhecimento sensível, motor, afetivo e expressivo das crianças. Incluiu no seu trabalho de musicalização estruturas formadas por encadeamentos de movimentos, sons e objetos, partindo de estímulos internos ou externos como pulsação, ostinatos, palavras e frases, entre outros (MEDEIROS, 1981-1982).

Medeiros chama de estímulos tudo aquilo que provoca o aluno a entrar em ação. Podem ser perguntas, comandos, sugestões, mas também a execução de movimentos e posturas e ainda o uso de objetos auxiliares como bola, caixa, pano e papel. Provocava o aluno para promover a relação do seu mundo interior, subjetivo, com o exterior, o ambiente. Essa relação estabelece condições para a expressão de sensações, emoções, sentimentos, desejos, ideias e fantasias.

Na década de 1980, sua pesquisa com a RCIM define-se como um sistema de trabalho tanto para os alunos do CP/UFMG, ampliando as possibilidades de compreensão e assimilação da música, quanto para a preparação dos atores e dançarinos do GOM. Por meio de estruturas rítmicas como o pulso, ostinato, refrão e as formas musicais, ela sugere variações na proposta inicial dos exercícios. Considerava que ao trabalhar com variações promoveria o prazer de vencer os desafios propostos em cada modificação do exercício inicial. Para Medeiros, deve-se trabalhar e incentivar esse prazer de jogar, de descobrir, de conseguir fazer algo anteriormente percebido como difícil e inacessível (MEDEIROS, 1981).

Ainda nos anos 1980, propôs para as aulas de Rítmica Corporal exercícios de Reflexo, por meio de jogos de pergunta e resposta e de Livre Iniciativa, que estimulam a capacidade de escolha, decisão, organização e de agir com liberdade. Nesse período desenvolveu e aplicou uma série de exercícios corporais que viriam a ser denominados *exercícios preparatórios para a prática de Rítmica Corporal*. Além disso, estabeleceu claramente o andar como base de todos os exercícios. Paralelamente a essa base, propôs que na RCIM fossem também realizados exercícios com os alunos/atores dispostos em roda, de pé ou sentados, como contraponto aos deslocamentos mais complexos no espaço. Com relação à estruturação de exercícios de Rítmica Corporal, a artista-professora deu especial ênfase ao procedimento de acréscimo e decréscimo de células rítmicas, assim como à subdivisão do pulso, às pausas, à repetição, inversão e às interferências (MEDEIROS, 1982).

Com a trilogia Joyce, nos anos de 1989 a 1991, os registros especificamente relacionados a RCIM diminuem, dando lugar aos comentários sobre ensaios, desenhos de movimentos dos atores e dançarinos e às anotações sobre produção para as montagens e viagens com os espetáculos.

3.2.3 A Rítmica Corporal se instala no GOM: 1990

A RCIM volta a ter destaque nos registros da metade dos anos 1980, quando passa a compor o trabalho corporal dos atores e dançarinos do GOM junto com a *Série Figuras Geométricas no Espaço* (MEDEIROS, 1992; 1993a), a pesquisa de qualidades de movimento, os “exercícios preparatórios do *Tai-Chi-Chuan* e improvisação para a cena, além de alongamento e fortalecimento muscular” (MEDEIROS, 1992, p.7).

Na década de 1990, Medeiros trabalhava a RCIM no seu grupo de criação, com timbres corporais, movimentos e também utilizando instrumentos musicais. Sua proposta de RCIM ultrapassara as fronteiras da musicalização, alcançando a cena. Propôs uma ampliação

da musicalização ao trabalhar as qualidades de movimento baseada nas energias de Nolasco, a Série de Figuras Geométricas no Espaço (■ ▲ △), a RCIM e a voz em aulas que partiam da música para chegar ao trabalho com o corpo cênico (MEDEIROS, 1995). A RCIM torna-se, assim, uma proposta de trabalho corporal para atores, dançarinos e músicos.

A preparação corporal dos integrantes do GOM. foi organizada com “alongamento, flexibilidade, Rítmica Corporal, força-física, contrapeso, equilíbrio, organização coreográfica, jogos de atenção, reação rápida e de livre iniciativa” (MEDEIROS, 1997, p. 142-143), sendo que estes últimos, os jogos, pertencem à série *exercícios preparatórios para a prática de Rítmica Corporal*, desenvolvida na década anterior. O objetivo dessa preparação corporal era intensificar a consciência do ator em relação ao próprio corpo no espaço-tempo, para que ele pudesse incrementar as possibilidades de atuar nessa relação de modo a criar estruturas de movimentos expressivos podendo modificá-las, acrescentar-lhes elementos e, principalmente, atribuir-lhes coerência cênica.

Ritmo, forma, movimento são parâmetros comuns à dança, música, teatro e artes plásticas. O conhecimento de uma estrutura musical, pelo seu próprio caráter de abstração, resultaria numa melhor compreensão da dança enquanto estruturação de movimentos no espaço. Da mesma forma, teatro/texto/ação dramática implicam também múltiplas combinações de sons, formas, gestos, movimentos que vão ser originados para veiculação dos temas ou personagens da proposta (MEDEIROS, 1996a, p.49).

Medeiros pretendia promover o exercício rítmico como oportunidade de experienciar o acoplamento do corpo às estruturas espaço-temporais organizadas previamente por ela, ou pelos próprios praticantes no momento da prática. Essa experiência possibilitaria uma consciência espaço-temporal que, na sua visão, favorece a criação artística.

A marca da RCIM no trabalho de corpo do GOM resultou no fato de que o espetáculo *Babachdalghara*, em 1995, levou ao palco a *palavra trovão* de James Joyce em forma de Rítmica Corporal cênica.⁶⁹ Os atores-dançarinos tocavam tambores e simultaneamente dançavam e cantavam seguindo uma partitura rítmico-corporal. Pode-se ver, na imagem a seguir, a palavra-trovão em forma de partitura rítmica baseada em números, como faz Medeiros, e em figuras musicais, semínimas e pausas de semínimas. Ao lado da partitura

⁶⁹ Em 2012 o GOM estreou junto ao Grupo de percussão da UFMG o espetáculo *Dressur + Play it again*, inteiramente baseado na Rítmica Corporal.

estão as indicações sobre quantas vezes repetir a estrutura da frase, do cânone e do retorno ao início da frase.

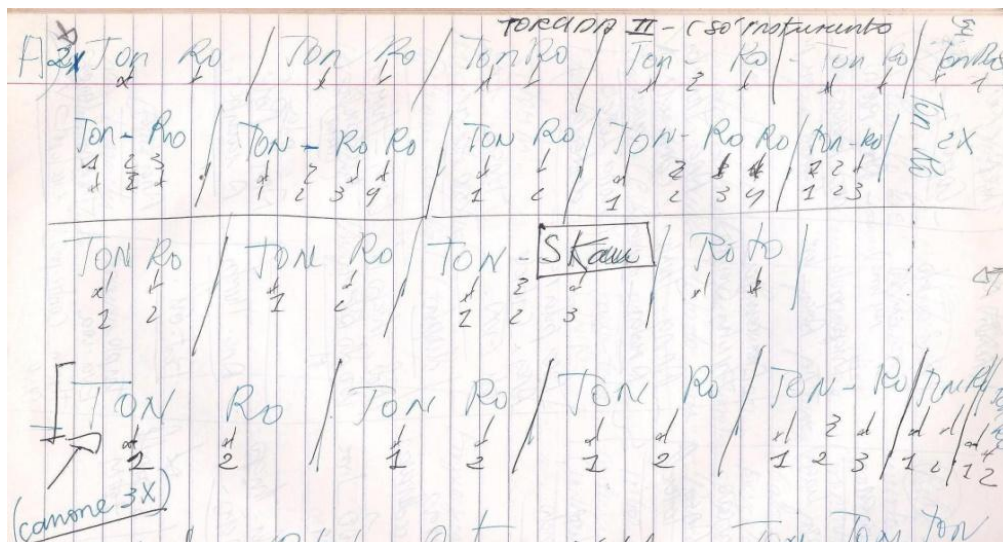


Imagem 1-Ilustração da partitura rítmica do *Ton Ro*, Babachdalghara, 1995
 Fonte: MEDEIROS, 1995, p. 54.

Nessa década — 1990 — Medeiros criou e registrou centenas de exercícios de Rítmica Corporal com fortes particularidades. Medeiros (2010b) compreende o ritmo como o ‘modo de organização dos elementos sonoros’, o corpo como uma primeira experiência temporal com diversos ritmos, e a música, ela compreende como a representação mais palpável e perceptível da experiência temporal. Assim, corpo e música juntos são, segundo Medeiros, os elementos mais adequados para o estudo prático corporal de organizações temporais expressivas, ou seja, da Rítmica Corporal.

3.2.4 Esclarecimentos sobre a Rítmica Corporal de Ione de Medeiros

A partir dos anos 2000, Medeiros tem a RCIM como atividade própria, o que lhe possibilita elaborar seu pensamento sobre essa prática e explicitar suas particularidades. Então, pôde definir a Rítmica Corporal como a vivência dos parâmetros musicais no corpo e no espaço, por meio de deslocamentos, uso de materiais e timbres corporais. O corpo aprende esses conceitos musicais de maneira prática, pelo fazer corporal. Considera que a vivência de aprendizagem corporal dos parâmetros musicais auxilia na compreensão de outras formas de estruturação no espaço-tempo, as quais trabalham necessariamente com proporção, assimetria, simetria, duração e dinâmica. Para Medeiros, a aprendizagem mediada pela ação corporal facilita a compreensão de conceitos musicais abstratos como pulso, apoio, duração, intensidade e ritmo. Ainda que utilizando um discurso dualista, ela afirmou:

Porque existe uma defasagem do que o cérebro, a mente concebe, compreende ou acha que compreendeu e o que o corpo responde quando recebe aquela ordem. Então, acho que, de certa forma, você junta a sua compreensão intelectual com a sua compreensão corporal (MEDEIROS, 2010b).

Com o objetivo de aproximar a compreensão intelectual da corporal, sua proposta de Rítmica Corporal visava, principalmente, “ficar no presente”, sempre consciente do que aconteceu antes e do que acontecerá depois (MEDEIROS, 2010b). É um trabalho de percepção do tempo que focaliza a simultaneidade entre passado recente, presente e futuro imediato. Qualquer distração pode retirar o participante do momento presente. “Se você distrai, você se perde. Eu acho que é até mais próxima de uma meditação. Você tem que ficar naquilo. Você não pode abrir mão daquilo que você está experimentando” (MEDEIROS, 2010b).

Como afirma Medeiros, a RCIM que ela propõe é um conjunto de exercícios cuja finalidade, mais que trabalhar musicalização, é propiciar a consciência do tempo presente. Nada é decorado. Nem para o professor, nem para o aluno. O professor não se prende ao próprio planejamento da aula e, de modo análogo, a diretora do GOM cria com os atores na experiência da RCIM. “Preparo um procedimento básico e vou crescendo e ampliando” (MEDEIROS, 2010b). O aluno deve ficar atento a toda sorte de variações que um mesmo exercício possibilita e que são sugeridas pela professora-propositora.

A RCIM visa “[...] desenvolver essa atitude de estar ali presente no momento, porque eu faço exercícios que vão ficando tão complexos que eu mesma, se eu não ficar presente, eu erro. Não são fáceis de decorar” (MEDEIROS, 2010b). Para Medeiros a meta não é aperfeiçoar um exercício e fazê-lo de maneira perfeita. Procura aperfeiçoar a compreensão, o ato de compreender, associando a compreensão analítica das partes com a percepção do todo. Ao promover variações nos exercícios, ela visa estimular ao máximo o potencial de compreensão dos praticantes. Há uma demanda continuada de raciocínio e tomada de decisão, além de atenção e memória de trabalho. Para tanto, considera indispensável o praticante despojar-se de qualquer outro pensamento durante a prática de RCIM e experimentar o aqui e agora.

Medeiros ressalta que não visa a um padrão específico de compreensão, deixando que os praticantes façam da maneira como compreenderam e consigam aos poucos, no seu próprio tempo, experimentar a tarefa. A sua aposta está em propiciar contínuos desafios para o grupo. Considera fundamental que os praticantes percebam o quanto ainda não sabem ou dominam daquele exercício. Essa consciência do que falta é o que possibilita o aprendizado (MEDEIROS, 2010b).

Trabalha com esse tipo de exercício por julgar que ativam a inteligência, a percepção e aceleram a tomada de decisões (MEDEIROS, 2010b). Dessa maneira, o praticante fica mais ativo, com mais capacidade para lidar com os imprevistos de uma cena polifônica como a do GOM, na qual não adianta apenas decorar as ações corporais, aprender os caminhos. É fundamental saber tanto do caminho quanto do que há em torno dele, para onde está indo e de onde partiu. Esse conhecimento das relações espaço-temporais passadas, atuais e futuras refere-se à simultaneidade temporal mencionada neste texto como presente amplificado.

Pode-se pensar a RCIM como processo de formação e de prática, mais do que como treinamento, pelo fato do treinamento geralmente ser associado ao objetivo de acertar. Mas nesta tese o treino é compreendido como propõe Yuasa (1987), significando cultivo de si próprio, ou seja, disciplina e coordenação do corpo-mente e incremento da personalidade. A RCIM é vista como prática do cultivo da continuidade corpo-mente e ambiente por meio da experiência. Além disso, a prática significando um fazer corporal levará, seguramente, à formação no sentido de aprendizado.

Afirma que o pulso e sua percepção são a base de sustentação do aprendizado de Rítmica Corporal. A percepção do pulso leva à percepção da métrica musical e à noção de precisão. Quando a métrica é vivida em conjunto, todos experimentando um mesmo pulso, pode também aflorar a percepção do coletivo. A partir do pulso comum, Medeiros desenvolve

as organizações como agrupamentos e formas usando apoios, deslocamentos, percussões corporais e uso de material. A ação é que organiza o tempo.

A participação criativa do aluno é requerida com improvisações nas quais se buscam possibilidades de organização espaço-temporal, sempre levando em consideração a importância dos elementos-surpresa, que são imprevistas modificações na estrutura inicial. Na RCIM, o aspecto lúdico resulta das variações propostas pelo professor, que geram desafios constantes, mas também do desejo dos alunos de experimentar e resolver desafios de coordenação rítmico-motora e espacial.

Se, no início da década de setenta, trabalhava priorizando canções com acompanhamento do piano em aulas de musicalização para crianças, bem à maneira de Gainza, a partir do final dos anos 1990 sua proposta define-se por organizações numéricas associadas a deslocamentos ordenados no espaço. Enquanto o piano e as canções suscitam uma afetividade mais imediata, devido ao apelo melódico e harmônico, os números propiciam um trabalho de percepção da métrica, do ritmo musical, ou seja, de possibilidades de organização no tempo. Assim, a RCIM é um exercício de percepção dos diversos modos de organização temporal e espacial a partir de combinações numéricas (MEDEIROS, 2010b).

Destaca que as habilidades trabalhadas são a coordenação motora, a harmonia de movimento — devido à relação espaço-temporal implícita na RCIM — e a rapidez de resposta corporal. Essa resposta corporal compreende a continuidade mente-corpo no sentido de que o corpo reage porque compreendeu por meio da atenção, do raciocínio, da memória de trabalho, e da competência em promover ações musculares coerentes com a tarefa.

Além de considerar fundamental o exercício de manutenção da atenção no presente, Medeiros salienta que é necessário buscar precisão motora e temporal, reproduzir exatamente a proposta de exercício rítmico e manter o foco no exercício. Os alunos de RCIM são alertados para não se acomodarem na própria realização da tarefa, para não copiar o colega, mas não deixar de aprender com ele, e também para não perder o fluxo do pulso.

Outra característica de sua proposta, como foi dito, é a importância de aprender a lidar com o erro. A propositora da RCIM afirma que as pessoas estão condicionadas a acertar sempre, principalmente na escola e na educação familiar. Para Medeiros, o erro é fundamental no processo de aprendizagem em arte (2010b).

A Rítmica é um exercício de paciência. Você tem que se dar um tempo para o seu corpo ensinar aquilo para você. É você com você mesmo. E às vezes demora um pouco mais. Tem que ter uma certa humildade para lidar com próprio erro. Entendendo e fazendo ele seu (MEDEIROS, 2010b).

Desse modo, o erro pode levar ao exercício de autoconhecimento, desde que se tome consciência das próprias dificuldades. E ainda pode promover a habilidade de criação, ao provocar novas resoluções no momento da prática.

3.2.5 Uma aula de RCIM

Com relação à estrutura de uma aula de Rítmica Corporal, Medeiros ressalta que não há uma estrutura fixa. Existe a consciência do que é necessário para aprender música ou para o aprendizado do *estar no presente*. Não há um único caminho previamente pensado.

Pode-se, por exemplo, iniciar a aproximação do educando à RCIM por uma sensibilização auditiva e corpórea propondo uma dança livre ao som de música. Pretende-se com isso estimular todo o corpo a entrar em ação musical. Depois dessa sensibilização, dá-se início aos *exercícios preparatórios para a prática de RCIM*, que visam principalmente à percepção da regularidade do pulso e a rapidez de resposta ao estímulo. Os *exercícios preparatórios para a prática de RCIM* são procedimentos de repetição, com interferências não necessariamente organizadas no pulso. Pode haver deslocamentos no espaço formando rodas, filas ou de maneira livre.

Os *exercícios preparatórios* são estruturados para trabalhar a Livre Iniciativa e o Reflexo. Iniciam-se com passos regulares, mas cada praticante com seu andamento particular, até que todos cheguem a um pulso comum, socializando a vivência musical. Medeiros considera que o caminhar é a primeira ação de socialização no espaço.

A *Livre Iniciativa* se dá pela percepção do coletivo, quando o individual e o grupal passam a ter igual importância. Qualquer um dos participantes pode ser líder. A título de exemplo, Medeiros utiliza, inspirando-se em Glathe-Seifert (1969), o exercício de caminhar livremente pelo espaço ocupando-o em toda a sua extensão. Seguindo um líder não previamente escolhido, todos esvaziam a sala e posteriormente voltam a ocupá-la. A liderança deve ser imperceptível para quem vê o exercício sem realizá-lo, aparentando ser coletiva. Dado que o grupo deve responder à proposta individual de maneira imediata, não se percebe o indivíduo, mas sim o grupo como coletivo tomando decisões no espaço-tempo. Os exercícios de Livre Iniciativa trabalham as habilidades de escolha, decisão, organização e liberdade. A

Livre Iniciativa propicia uma liderança variável e imprevisível. Esse tipo de exercício ainda trabalha variação de velocidades, modos de caminhar e a relação dos praticantes com objetos.

Os chamados exercícios de *Reflexo* são aqueles que demandam respostas rápidas, imediatas, a um estímulo externo. É importante dizer que. No contexto dos estudos artísticos aliados aos estudos do corpo nas ciências cognitivas, o nome Reflexo não é o mais adequado para esse tipo de exercícios. Sabe-se que os reflexos não podem ser aprendidos, pois não constituem o resultado de uma deliberação consciente. Seria mais adequado nomear esses exercícios de *Rapidez de Resposta*, pois o participante deve responder deliberadamente a um estímulo, tendo, inclusive, que optar entre mais de uma possibilidade de resposta. A artista-professora estabelece a regra, e os participantes devem segui-la. Nesse tipo de exercício, pelo menos inicialmente a regência é dada pelo orientador da prática. Essa “regência” pode ser auditiva ou visual. Um exemplo é quando todos caminham livremente pelo espaço e ao escutarem o *hop* começam a correr, e quando escutam o *hip* devem voltar a caminhar pelo espaço.⁷⁰ O orientador pode também reger com movimento: se ele levantar o braço, todos sentam-se no chão, e ao abaixá-lo o grupo volta a caminhar pelo espaço. Esses exercícios também visam trabalhar a percepção individual e coletiva, exercitar a atenção concentrada e difusa, a capacidade de tomar iniciativa de execução da tarefa, a percepção do espaço, a capacidade de escuta e consequente resposta ao estímulo, e ainda a comunicação com o colega participante.

A orientadora começa, então, a propor os parâmetros musicais especificamente trabalhados na RCIM: duração e intensidade. O ritmo revela-se nas singulares organizações espaço-temporais propostas. A RCIM pressupõe “uma organização de gestos e pensamento no espaço e tempo” (RIBEIRO, 2007, p.216). Em seguida, Medeiros organiza o espaço-tempo em exercícios que se baseiam em dois princípios fundamentais: os agrupamentos — *Agrupamentos Rítmicos* — e adaptações de formas musicais — as *Formas Rítmicas*.

Nos *Agrupamentos Rítmicos*, exercitam-se organizações temporais de 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 10, 11 ou mais pulsos e cujas interferências ocorrem de maneira organizada. As interferências são sonoras ou motoras, como palmas, palavras ou movimentos, e geralmente acentuam a estrutura organizada de pulsos, o que lhes confere o caráter rítmico. Geralmente o orientador inicia a prática com agrupamentos de 2 e 4, como sugere Willems, e depois propõe agrupamentos de 3, 5, 7, 9, aumentando sucessivamente (MEDEIROS, 2010b). Ressalta-se que as interferências podem ser múltiplas e simultâneas, como por exemplo nesta sequência:

⁷⁰ O *hop* é a palavra emitida pela professora.

solicita-se ao grupo para emitir um som em um pulso, bater uma palma em outro, girar e emitir o mesmo som em um terceiro pulso do agrupamento.

Para trabalhar com as *Formas Rítmicas*, Medeiros propõe a adaptação livre de formas musicais, apresentando uma forma pré-estabelecida com interferências organizadas e deslocamentos ainda mais complexos. A forma em música é a estrutura da peça musical (BENNETT, 1986). A artista trabalha com as seguintes formas musicais:

1 – Rondó: AB/ AC/AD

2 – Lied: ABA/ ABA

3 – Cânones: A/B

4 – Estruturas mistas: ABA/ACA/ADA

Os *Exercícios Preparatórios*, os *Agrupamentos Rítmicos* e as *Formas Rítmicas* caracterizam-se pela não-finitude. São estruturas abertas, que possibilitam múltiplas organizações. Segundo Bennett (1986), trabalha-se a forma musical com procedimentos de repetição e de contraste, entre outros. A repetição promove a unidade, e dessa maneira orienta o fruidor da obra musical. O contraste acrescenta variedade e interesse pela peça musical, sendo feito com variações de tonalidade, ritmo, andamento, dinâmica, timbre e outros elementos musicais. Percebe-se a repetição tanto no fazer quanto ao observar a RCIM, em cujas estruturas rítmicas há geralmente uma parte fixa, estável, que se repete no decorrer do exercício, associada a outra que varia. O contraste se dá por meio da organização da estrutura em parte fixa e parte móvel, e ainda por justaposições de tarefas rítmicas, por alternâncias, pela utilização de partes simétricas e partes assimétricas, e por interferências sonoras e motoras. A variação, além de ser um princípio adotado, é um dos procedimentos de gestão da RCIM e também o principal elemento destacado por Medeiros. Utilizando a todo momento as variações, a artista-professora proporciona ao educando a não acomodação, por haver na prática de RCIM uma dinâmica constante de desafios.

Pode-se dizer que, na RCIM, Medeiros parte dessas duas noções, contraste e repetição, quando utiliza os seguintes procedimentos para organizar as estruturas rítmicas (MEDEIROS, 2007):

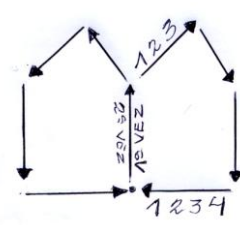
- 1- Fixo/móvel
- 2- Interferências
- 3- Alternância
- 4- Justaposições
- 5- Inversão
- 6- Variação

A tabela a seguir descreve os procedimentos de criação de exercícios de RCIM com exemplos práticos.

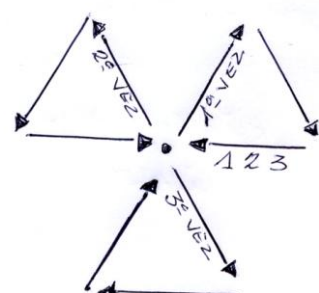
TABELA 2

Procedimentos de criação e exercícios de Rítmica Corporal

Crescente/decrecente acrécimo/subtração	<p>—</p> <p>Agrupamento do pulso em 5 tempos com interferências de acréscimo e decréscimo, estruturado sob a forma de ABA</p> <p>O grupo anda pela sala num pulso comum. O professor indicará um agrupamento de 5 tempos, acentuando o primeiro tempo. Os alunos andam pela sala marcando o pulso com os pés e acentuando o primeiro tempo com uma palma. Após esse treinamento, a estrutura de 5 tempos sofrerá uma alteração decrescente para 4 tempos, depois para 3, 2, 1, mantendo a palma no primeiro tempo.</p> <p>1 2 3 4 5</p> <p>></p> <p>1 2 3 4</p> <p>></p> <p>1 2 3</p> <p>></p> <p>1 2</p> <p>></p> <p>1</p> <p>></p> <p>Numa segunda etapa, os alunos invertem a ordem numa contagem</p>
--	---

	<p>realiza-se o exercício com 3 passos no quadrado e 4 no triângulo; depois 2 passos em cada lado do quadrado e do triângulo; e por último com 1 passo em cada lado de toda a figura.</p>  <p>Variantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Executar a figura batendo uma palma no 1. - Executar a figura batendo uma palma nos ímpares. - Executar a figura batendo uma palma nos pares. - Executar a figura alternando a palma entre ímpares e pares. - Executar a figura de olhos fechados.⁷¹ 																						
<p>Inversões da forma/espelhamento</p>	<p>Agrupamento de 10 tempos</p> <p>O grupo define uma frente, e cada aluno posiciona-se um ao lado do outro, formando uma linha reta. O professor define o pulso com uso de instrumento. O exercício terá estrutura decrescente partindo do número 10, e crescente partindo do número 1. Inicia-se então o exercício andando 10 passos para a frente e 1 passo virando o corpo para trás; em seguida 9 para frente e 2 para trás, 8 para frente e 3 para trás, 7 para frente e 4 para trás, 6 para frente e 5 para trás e assim por diante.</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th style="text-align: left;">Frente</th> <th style="text-align: left;">Trás</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>1 2 3 4 5 6 7 8 9</td> <td>1 2</td> </tr> <tr> <td>1 2 3 4 5 6 7 8</td> <td>1 2 3</td> </tr> <tr> <td>1 2 3 4 5 6 7</td> <td>1 2 3 4</td> </tr> <tr> <td>1 2 3 4 5 6</td> <td>1 2 3 4 5</td> </tr> <tr> <td>1 2 3 4 5</td> <td>1 2 3 4 5 6</td> </tr> <tr> <td>1 2 3 4</td> <td>1 2 3 4 5 6 7</td> </tr> <tr> <td>1 2 3</td> <td>1 2 3 4 5 6 7 8</td> </tr> <tr> <td>1 2</td> <td>1 2 3 4 5 6 7 8 9</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</td> </tr> </tbody> </table>	Frente	Trás	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2	1 2 3 4 5 6 7 8	1 2 3	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3	1 2 3 4 5 6 7 8	1 2	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Frente	Trás																						
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1																						
1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2																						
1 2 3 4 5 6 7 8	1 2 3																						
1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4																						
1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5																						
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5 6																						
1 2 3 4	1 2 3 4 5 6 7																						
1 2 3	1 2 3 4 5 6 7 8																						
1 2	1 2 3 4 5 6 7 8 9																						
1	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10																						

⁷¹ Esse exercício faz parte da *Série Figuras Geométricas no Espaço*, criada por Mônica Ribeiro a partir da prática de RCIM, sob orientação de Ione de Medeiros.

<p>Interferências nos ímpares e pares, ou no centro e nas extremidades da estrutura (alternância)</p>	<p>Agrupamento de 4 tempos</p> <p>Todo o grupo – disposto em roda – vai ao centro, retorna; em seguida vai para a direita, retorna; e finaliza girando sobre o próprio eixo para a direita e para a esquerda. Cada trajetória é composta de 4 passos correspondentes ao agrupamento de 4 tempos.</p> <p>Variantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar a mesma sequência acentuando na ida os números ímpares, e na volta os pares: para a direita, os ímpares; e para a esquerda, os pares. Esse reforço do pulso pode ser feito com uma palma, som vocal, instrumento etc. <p>IDA</p> <p>1 2 3 4</p> <p>VOLTA</p> <p>1 2 3 4</p> <p>DIREITA</p> <p>1 2 3 4</p> <p>ESQUERDA</p> <p>1 2 3 4</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar a mesma sequência acentuando na ida os números das extremidades (1 e 4) e na volta os do centro (2 e 3); para a direita, os das extremidades (1 e 4); e para a esquerda os do centro (2 e 3).
<p>Mescla de interferências (sonoras e motoras) – justaposição</p>	<p>Os triângulos</p> <p>Transpor mentalmente para o chão a figura de três triângulos dispostos um do lado direito, um do lado esquerdo e o outro no centro e abaixo, conforme a ilustração. Eleger uma frente e começar o exercício andando para a diagonal-frente-direita, seguindo o desenho do triângulo até chegar ao ponto inicial. O exercício começa com 3 passos por lado, depois 4, 2 até 1 passo por lado dos três triângulos, conforme indicado na ilustração. Executar essa figura movimentando os braços, que devem subir num lado do triângulo e descer no outro, equilibrando a trajetória do movimento com a sua duração, que equivale ao número de passos de cada lado. Sob essa interferência gestual, acrescentar um som vocal nos tempos ímpares.</p>  <p>Variantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Executar a figura batendo uma palma no 1.

	<ul style="list-style-type: none"> - Executar a figura batendo uma palma nos ímpares. - Executar a figura batendo uma palma nos pares. - Executar a figura alternando a palma entre ímpares e pares. - Executar a figura de olhos fechados. - Mudar a frente para fazer o exercício.
<p>Pergunta/resposta — fixo/móvel</p>	<p>Agrupamento de 3 tempos</p> <p>Todo o grupo – disposto em roda – anda no mesmo lugar mantendo um pulso comum. O professor indica um agrupamento de três tempos, que será a base para o movimento na roda. O exercício é executado como um jogo de pergunta e resposta, sendo que a pergunta é sempre fixa e corresponderá a três tempos. A resposta será móvel e crescente, começando com 1 tempo e finalizando com 3 tempos. O grupo anda três tempos no mesmo lugar, e vai à frente uma vez; em seguida volta ao mesmo lugar, e anda mais três tempos, e vai à frente duas vezes; e volta para trás três vezes, e vai à frente três vezes.</p> <p><u>Pergunta</u> – <u>Resposta</u></p> <p>1 2 3 – 1</p> <p>1 2 3 – 1 2</p> <p>1 2 3 – 1 2 3</p> <p>Variantes:</p> <p>- Repetir essa sequência com interferência sonora (palma) nos ímpares.</p> <p><u>Pergunta</u> – <u>Resposta</u></p> <p>1 2 3 – 1</p> <p>> > ></p> <p>1 2 3 – 1 2</p> <p>> > ></p> <p>1 2 3 – 1 2 3</p> <p>> > > ></p> <p>- Repetir essa sequência com interferência sonora (palma) nos pares.</p> <p><u>Pergunta</u> – <u>Resposta</u></p> <p>1 2 3 – 1</p> <p>></p> <p>1 2 3 – 1 2</p>

	<p>> ></p> <p>1 2 3 - 1 2 3</p> <p>> ></p>
Deslizamento de acento – alternância	<p>Agrupamento de 5 tempos</p> <p>Todos andam pela sala num pulso comum. O professor indica um agrupamento de 5 tempos e solicita aos alunos que interfiram no pulso com uma palma, que se deslocará do quinto tempo em direção ao primeiro. O agrupamento de 5 tempos é realizado sete vezes, sendo que na primeira vez não há interferência em nenhum dos tempos, e na última há interferência em todos os tempos.</p> <p>1 2 3 4 5</p> <p>1 2 3 4 5</p> <p>></p> <p>1 2 3 4 5</p> <p>></p> <p>1 2 3 4 5</p> <p>></p> <p>1 2 3 4 5</p> <p>></p> <p>1 2 3 4 5</p> <p>></p> <p>1 2 3 4 5</p> <p>></p> <p>1 2 3 4 5</p> <p>> > > > ></p> <p>Variantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer a mesma sequência mantendo o pulso e andando no mesmo lugar. - No lugar da palma, pode-se andar para trás ou saltar no mesmo lugar, ou emitir um som vocal etc.

Fonte: RIBEIRO, 2007.

Os exercícios criados com esses procedimentos são geralmente feitos sobre uma base de movimento que é o andar. Sobrepõem-se ao andar, como interferências motoras, gestos com braços e cabeça, giros do corpo e de partes do corpo, saltos e pausas. As interferências nas estruturas rítmicas também são comuns com o uso de instrumentos musicais, objetos sonoros e outros como balões, bastões, bolas e objetos cenográficos. As sonoridades podem

resultar de palmas (aberta, fechada ou côncava), da voz ou de batimentos no corpo, estalos e batimento dos pés no chão.

Ao propor a prática de Rítmica Corporal, Medeiros tem estes objetivos:

- 1- Estimular a liderança (coletiva e individual).
- 2- Exercitar a capacidade de reação rápida a estímulos sonoros, visuais e táteis.
- 3- Exercitar a atenção.
- 4- Estimular o comportamento lúdico por meio de desafios.
- 5- Favorecer as capacidades de criação e improvisação.
- 6- Utilizar a tensão mínima necessária ao esforço requerido.
- 7- Propiciar o manuseio de objetos concomitantemente com o uso de movimentos corporais e vocais.
- 8- Desenvolver a coordenação motora.
- 9- Desenvolver a capacidade de dissociação motora.
- 10- Desenvolver a precisão musical.
- 11- Diminuir a defasagem entre a ordem da mente e a resposta do corpo.
- 12- Promover a consciência do tempo presente.

Tais objetivos são alcançados exercitando:

- 1- Atenção
- 2- Coordenação — associação e dissociação — motora
- 3- Desenvoltura e consciência de utilização do espaço
- 4- Musicalidade
- 5- Memória
- 6- Percepção do ritmo por meio do movimento corporal

Medeiros considera fundamental para a vida em cena e fora dela a vivência do *presente amplificado* — que reúne o tempo antes, durante e depois do momento presente — exercitado na prática de Rítmica Corporal. Refere-se a que o praticante não deve dizer “eu sei, mas sim eu estou”, pois ao dizer que sabe já não está no presente, devendo apenas tentar permanecer na experiência do fazer (MEDEIROS, 2010b). A artista-professora também sugere que essa experiência promove um esvaziamento, pelo fato de naquele momento

buscar-se estar no presente, e isso implica fazer determinadas escolhas atencionais por meio de tarefas corpóreo-musicais. Assim, o praticante esvazia-se de pensamentos alheios à tarefa e concentra sua atenção na ação no presente amplificado. Com contínuos desafios, Medeiros pretende tirar a sensação de domínio do praticante, colocando-o em estado de permanente alerta.

À pergunta sobre a finalidade da RCIM, paradoxalmente a artista-professora responde que serve para nada. O “para nada” refere-se aqui à inexistência de um resultado concreto. “É totalmente abstrato. Tudo se refere à atitude. Você não leva para casa” (MEDEIROS, 2010b). Assim como na sua proposição é clara a preponderância do estar sobre o saber, ela também considera que não se aprende algo específico na RCIM, mas experimenta-se estar numa prática específica.

4 TECENDO A REDE DA RCIM: AMBIENTE E RESSONÂNCIAS

É se deslocando e se transformando que a inovação avança difunde-se e ao se difundir ela cria vínculos entre grupos cuja identidade é, no mesmo movimento, profundamente modificada.

Michel Callon

4 TECENDO A REDE DA RCIM: AMBIENTE E RESSONÂNCIAS

4.1 A RCIM E A METÁFORA DA REDE

Uma vez estudados os elementos característicos da RCIM, propõe-se neste capítulo tratar das relações e presenças inerentes a essa prática, isto é, situá-la na cultura. Para tanto, é necessário compreender seu valor “em função de múltiplos fatores e circunstâncias que dependem do meio-ambiente não artístico, no qual outras escolhas, outras crenças e outros desejos são investidos” (COMETTI, 2008, p. 166). Também é importante reconhecer o conceito de natureza e cultura como continuidade uma da outra, na qual o propositor da prática artística compartilha um contexto sócio-político e cultural. O contexto no qual se constrói a RCIM não se caracteriza pela permanência de valores e ideias, mas pelo trânsito desses, com as decorrentes modificações dele advindas .

Para estudar aqui as relações e presenças na RCIM, usa-se a metáfora da rede. Entendendo contexto como o conjunto de relações, ambientes, diálogos e contatos, Barbosa (1998, p.38) aponta para a possibilidade e necessidade de se compreender o ato de contextualizar como o “estabelecimento de relações” e “a mediação entre percepção, história, política, identidade, experiência e tecnologia”. Essa definição de contextualização é coerente com a atual concepção de rede.

Musso propõe (2004, p.17) a rede como “um receptor epistêmico ou um cristalizador [...]”. O mesmo autor diz que esse conceito foi se fundindo ao conceito de corpo,⁷² e na modernidade tornou-se um artefato, um espaço sobre o qual se conectam dispositivos de circulação. Assim, RCIM pode ser compreendida como uma espécie de dispositivo⁷³ didático utilizado tanto em sala de aula de musicalização e consciência corporal, quanto na preparação de atores e dançarinos para a cena. A RCIM é vista como dispositivo inventivo, coerente com a plasticidade admitida pela noção de rede proposta neste texto.

Abordar a RCIM numa perspectiva reticular propicia também a valorização de sua condição processual. Isso porque a RCIM não é tratada como método ou técnica estabelecida, mas como prática que coloca simultaneamente em ação processos cognitivos e afetivos por

⁷² Musso (2004) percorre a gênese do conceito de rede relacionando-o com a mitologia do labirinto, com o corpo, com a cidade e o cosmo, mais tarde com Descartes — que o utiliza para descrever a superfície cerebral —; com Leibniz, que o propõe como modelo de racionalidade, até chegar ao conceito moderno de rede, que a separa do corpo e a constitui como um artefato.

⁷³ Recorre-se à noção de dispositivo proposta por Deleuze, que relaciona o termo a algo criado, inventado a partir de condições e que opera nessas mesmas condições.

intermédio do corpo em movimento. Dessa forma, a RCIM é um ponto da rede que ao mesmo tempo em que a possibilita emergir, a acolhe como constituinte, não sendo algo externo a ela. Faz parte e se constrói nessa estrutura. Como ponto é intersecção de vários outros interconectados, e também lugar de passagem. Além disso, pode envolver-se na emergência de outro ponto da rede. Essa proliferação de pontos termina por gerar uma rede de redes. Dessa maneira, pontos pertencentes a uma rede acabam interferindo em pontos de “outra” rede, pois no final são todas partes de uma grande rede. O ponto não é conclusivo, mas partícipe de uma rede que por natureza é dissipativa, pois se dispersa novamente pela proliferação. A ideia de proliferação é muito congruente com a RCIM, na medida em que Medeiros chega à sala de aula ou de ensaio com exercícios em fase inicial e com a regra autoimposta de criar pelo menos quatro a cinco variações para cada estrutura rítmica.

Com Salles (2008) percebe-se que a rede é ao mesmo tempo fechada e aberta. Se vista como estrutura fechada, traz a condição do provisório. Ou seja, é fechada até que se proliferem novos pontos e novas conexões, proliferação que se dá pela dinâmica da própria rede, que afeta a si mesma. Com a proliferação de novos pontos, e com as novas conexões estabelecidas, a rede se altera de maneira plástica e flexível respectivamente. O termo flexibilidade é adequado, uma vez que os elementos continuam os mesmos, alterando-se apenas as conexões entre os pontos, ou seja, o modo de apresentação é variável. As modificações conectivas denotam potencialidade inventiva.

A noção de rede favorece a noção de geral, mas sem excluir a característica particular de algo. Desse modo, a identidade, o modo de Medeiros organizar os exercícios é singular, porém “não separável de outros, pois sua identidade é constituída pelas relações com outros; não é só um possível membro de uma comunidade, mas a pessoa, como sujeito, que tem a própria forma de uma comunidade” (SALLES, 2008, p. 151). Pensando que a obra, artística ou docente, e o artista-professor estão sempre em movimento, recorre-se novamente a Salles (2008, p. 152), que complementa:

Toda a discussão mostrou a impossibilidade de se definir um lugar específico onde a criação acontece. Os momentos sensíveis que são percebidos pelo artista como possíveis encontros ou descobertas estão espalhados ao longo do processo: nas anotações das caminhadas, no encontro de ‘pedras’ instigantes, na relação com obras de outros artistas, na leitura de um pensador, no encontro de uma solução para um problema, na correção de um erro, no acolhimento do acaso.

Os encontros também funcionam como operadores da rede. Desse modo, dificulta-se qualquer descrição mais objetiva da origem da RCIM, pois se compartilham e intercambiam-se muitas ideias entre artistas-professores, escolas, obras e eventos de distintas épocas. Ou, pelo menos, pode-se considerar difícil pensar numa origem singular. Talvez se possa falar de uma origem plural, com diversas presenças. Remete-se novamente à metáfora de rede, que Musso (2004, p. 31) define como “estrutura de interconexão instável, composta de elementos em interação, e cuja variabilidade obedece a alguma regra de funcionamento”. Tanto a flexibilidade quanto a plasticidade são inerentes à rede da RCIM. E a regra de funcionamento que se apresenta é o contato. Este pode ter sido efetuado mediante leituras, estudos, assistência. O contato promove o vínculo, que por sua vez possibilita o compartilhamento. O vínculo gera o contágio, que acontece nas vivências presenciais da artista-professora em cursos, palestras, seminários, pesquisas em grupo, relações profissionais e afetivas, e ainda por meio de leituras, estudos e fruição de obras musicais, plásticas e cênicas. O compartilhamento, pós-contágio e fruto do vínculo, pode ser de ideias, princípios, teorias ou exercícios. Como diz Jaques-Dalcroze (1907), muitas vezes basta uma palavra para promover uma verdadeira revolução.

É importante pensar que a dinâmica da rede prescinde do ato consciente. Por isso, a alusão ao contágio que possibilita a passagem de um elemento a um todo, sem que isso ocorra de maneira intencional. Parece haver um autoengendramento dos percursos e dos pontos. A dinâmica da rede, ela própria, promove seu movimento. No entanto, não se trata de transmissão de algo considerado original, criado por alguém genial e, portanto, mais importante para outros que nasceram depois e conseqüentemente jamais possuirão o atributo da genialidade, dado que são passivos na recepção do bem cultural transmitido de geração a geração. Esse modo de compreender a transmissão é coerente com o modelo de difusão segundo o qual alguém, ou alguns poucos, possuem uma ideia sensacional, e os demais apenas a recebem de maneira passiva. Portanto, concorda-se com Callon (2004, p. 72), quando afirma que

[...] cada um contribui, ou pode contribuir, para a concepção, já que cada um participa, ou pode participar, da adaptação, já que nada é dado na origem, pois de fato não há origem, pois o sucesso depende das adaptações e das transformações feitas por todos aqueles que se apoderam da inovação, esse modelo dá a todos os atores espaços de escolhas estratégicas, enquanto que o modelo da difusão, inversamente, negava a existência dessas margens de manobra.

Nesse modelo reticular de concepção da RCIM, todos estão envolvidos na construção de um modo singular de organizar os elementos no espaço-tempo. Isso não significa que não se possa falar de autorias. No entanto, não são autorias singulares e fechadas, mas abertas à afecção do coletivo, pois na rede os exercícios poderão brevemente ser modificados a ponto de se transformarem. E receberão nova assinatura.

O lócus da criatividade não é a imaginação de um indivíduo. Surge assim um conceito de autoria, exatamente nessa interação entre o artista e os outros. É uma autoria distinguível, porém não separável dos diálogos com o outro; não se trata de uma autoria fechada em um sujeito, mas não deixa de haver espaço de distinção. Sob esse ponto de vista a autoria se estabelece nas relações, ou seja, nas interações que sustentam a rede, que vai se construindo ao longo do processo de criação (SALLES, 2008, p.152).

Falar de percurso artístico e docente é falar dos caminhos percorridos e das relações neles estabelecidas. Apresentar os elementos da rede é também identificar pontos que podem ser da própria RCIM. Até porque a RCIM pode ser vista também como rede, dotada de flexibilidade, plasticidade, e composta por corpo, ritmo, percepção, música, números, cognição, afetividade, procedimentos, durações, movimentos, pausas e acentos. A mobilidade — característica da rede — gera um estado de inacabamento intrínseco a todos os processos. A RCIM vem mudando ao longo do tempo, e isso em razão do uso de variações. A proposta da RCIM é móvel. Não se tem aqui o objetivo de finalizá-la, mas de colocá-la como obra didática em processo, por isso dotada de movimento. Corroborando Salles (2008) quando fala de processos e criação das obras de arte, vale afirmar que o processo de criação da RCIM é também falível, mostra tendências e sustenta-se na lógica da incerteza, englobando intervenções e acasos. A rítmica de Medeiros traz combinações numéricas, de duração, de direções e deslocamentos do corpo. Se a operação que dá sentido à rede da RCIM é a variação, o procedimento é a combinação.

Voltando à rede na qual se encontra, e da qual emerge, a RCIM, pode-se, nela, assinalar algumas interseções: os artistas com quem Medeiros dialogou presencialmente ou por meio de leituras; os autores a que teve acesso em obras literárias, didáticas, em palestras ou seminários; os professores com quem estudou; os cursos que frequentou e os que ministrou; as escolas onde se formou acadêmica e artisticamente; as escolas onde trabalhou como artista-professora e os alunos que teve; o grupo de pesquisa experimental que ainda hoje dirige; os espetáculos que montou; os eventos de que participou; e todos os que podem ser

considerados colaboradores de sua proposição didática. Partindo do pressuposto de que a RCIM se dá na imbricação de seu fazer artístico com sua atuação de professora, infere-se que todos os elementos citados contagiaram sua prática com procedimentos característicos.

Existem alguns pontos que se destacam no processo de constituição da rede da RCIM: a FEA, como referência de escola; o GOM como grupo de pesquisa; e Brita Glathe-Seifert como autora de obra didática. Os contatos com essas instâncias, FEA, GOM e Glathe-Seifert, refletem a inserção cultural da RCIM na tradição. Como afirma Salles (2008, p. 50), “conhecer os procedimentos criativos envolve, sob este ponto de vista, a compreensão do modo como os processos culturais se cruzam e interagem nos processos criativos: como essas instâncias culturais passam a pertencer às obras em construção”. Entende-se que os representantes culturais escolhidos são pontos nodais de uma rede de relações que possibilitou a Ione de Medeiros criar seus exercícios. A regra do contato operada pelos encontros gerou diversas ideias compartilhadas entre Medeiros e outros autores e artistas.

4.1.1 Um ponto da rede: A FEA

A FEA é escola que opera o hábito e o gosto da pesquisa e experimentação em arte, além de ser promotora de encontros entre artistas e docentes. Como artista-professora, Medeiros teve nessa escola a impulsão e o estímulo necessários para efetuar sua pesquisa artística e docente. Especificamente no que se refere à constituição da RCIM, registrou-se o seu contato com Lina Márcia Pinheiro Moreira e Maria Amélia Martins, ao fazer parte do grupo de pesquisa de metodologias de ensino que contemplava a inclusão do corpo e sua expressão como partícipes do processo de ensino-aprendizagem de música.⁷⁴ Maria Amélia Martins havia participado do Seminário Livre de Música da Escola da Bahia da UFBA, juntamente com as professoras Maria Amália Martins e Rosa Lúcia dos Mares Guia (MARTINS, 2012). Lá fizeram sua formação em educação musical, orientadas por Hans Joachin Koellreutter que lhes possibilitou o contato com as propostas de Jaques-Dalcroze, Edgar Willems e Carl Orff, entre outros.⁷⁵

⁷⁴ José Adolfo Moura e Anita Patusco também faziam parte desse grupo de pesquisa. Para mais informações sobre a FEA e a formação de Medeiros, ver APÊNDICES H e I.

⁷⁵ Tanto Maria Amélia Martins, quanto Maria Amália Martins e Rosa Lúcia fizeram um curso intensivo, 40 dias — período integral, com Edgar Willems com quem aprenderam a importância da experiência do movimento corporal nos processos de musicalização. Também tiveram aulas com Sonia Born, esposa de Ernest Widmer, sobre a Rítmica Dalcroze (MARES GUIA, 2011).

Sendo a FEA uma referência de pesquisa em música contemporânea no Brasil, por meio dessa instituição Medeiros soube de diversos cursos de atualização realizados não só em Minas Gerais, como também em outros estados brasileiros. Foi então que teve contato com Violeta de Gainza, Cecília Conde e Patrícia Stokoe no Conservatório de Música do Rio de Janeiro.⁷⁶ Posteriormente estabeleceu diálogo continuado com Edla Lobão Lacerda, formada na UFBA e também professora de musicalização na FEA, que segue as propostas de Edgar Willems.⁷⁷

Em decorrência das relações estabelecidas na FEA, Medeiros participou em 1977 do IX Festival de Inverno da UFMG, ocasião em que conheceu o artista Rufo Herrera. Como participante do grupo de Compositores da Bahia, Herrera trouxe a Belo Horizonte propostas que se baseavam na experimentação e integração de expressões artísticas. Medeiros já vinha, nessa época, começando a diluir na sua criação as fronteiras entre música, dança, teatro e artes visuais (MEDEIROS, 2010a). No entanto, foi com Herrera que ela aprendeu que essa diluição deveria resultar num todo estruturado. Para trabalhar o sentido na estrutura, Herrera parte de uma partitura que inclui todos os elementos e categorias utilizados na cena. “É como se fosse uma partitura para uma orquestra, mas estavam escritas as coisas que aconteciam. Polifônica. Feita de muitas expressões. Som, imagem e movimento” (MEDEIROS, 2010a). Ressalta-se que, para Medeiros, sentido não tem, necessariamente, relação com leitura e compreensão racional da obra, mas sim com o estabelecimento de uma relação empática que “marca, transforma o sujeito-público, tornando a obra inesquecível para ele” (MEDEIROS, 2007, p.28).

A partir da experiência como aluna de Rufo Herrera no IX Festival de Inverno da UFMG na Oficina de Arte Integrada,⁷⁸ foi criado o Grupo Oficina Multimídia. Com esse grupo de criação cênica, Medeiros consolidou sua carreira artística e manteve alimentada sua prática docente.

⁷⁶ É importante mencionar que, na década de 1970, Cecília Conde ministrou diversos cursos, nos quais utilizava princípios da Rítmica Dalcroze, no Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro (MARES-GUIA, 2011).

⁷⁷ Acrescenta-se que entre os professores com quem teve contato, Medeiros distingue a importância de Lina Márcia. Com ela viu pela primeira vez o corpo sendo utilizado em aula de musicalização infantil, e foi quem lhe indicou para dar aulas na FEA. Além da Lina Márcia, ressalta os encontros que teve com Rosa Lúcia dos Mares Guia, Anita Patusco, Patrícia Stokoe, Graziela Figueroa, Violeta de Gainza, Angel Viana e Marilene Martins.

⁷⁸ A Oficina de Arte Integrada foi realizada pela segunda vez no IX Festival de Inverno da UFMG, em 1977, e propunha aos participantes tomar como base uma referência musical, cênica ou plástica para apropriar-se das distintas áreas, buscando unidade na diversidade e respeitando as especificidades de cada uma. O objetivo era a integração de som, forma e movimento na expressão de uma ideia (MEDEIROS, 1996a).

4.1.2 Outro ponto da rede: O GOM

O Grupo Oficina Multimédia tem seu nome definido por Herrera:

Não chamava de multimídia, não: Multimédia. Ou seja, a média de cada integrante, a média do conhecimento, da técnica, da participação, de tudo aquilo que correspondia a cada integrante. Tomada uma ideia, tudo em função de uma ideia. Essa ideia podia nascer, podia inclusive ser improvisada, trabalhava muito com improvisação (HERRERA, 2006).

A experimentação no GOM relaciona-se com a valorização da interdisciplinaridade que decorre da disponibilidade para captar informações culturais que levem à integração de todas as expressões artísticas. O grupo se caracteriza principalmente por sua relação essencial com a música, pela busca de uma concepção visual que integre corpos, espaço, luz, som, com liberdade absoluta de criação. Para Herrera, o aspecto formativo do grupo é um desdobramento de trabalho (HERRERA, 2007). A Rítmica Corporal é parte do processo de formação de atores do grupo, com a qual eles se preparam para atuar em cena. Uma cena que, acima de tudo, requer precisão, consciência do presente, envolvimento corporal e musicalidade.

No GOM a concepção cênica é geralmente mais abstrata que figurativa. Presentifica-se a abstração na cena, dado o seu caráter não discursivo e à inexistência da necessidade de se contar uma história (MEDEIROS, 1993b). Dessa forma, tanto o cenário quanto o figurino, os textos e a música mais sugerem do que contam. Todos os elementos da cena são organizados no decorrer de um processo de pesquisa pautado na criação por improvisações.

Com a maturação da proposta cênica, o GOM vem estabelecendo um tipo de movimentação de cenário muito próximo de uma dança de corpos de pessoas e objetos diversos que se movem de maneira não hierarquizada. Atores e dançarinos se misturam numa partitura cênica que contém a estrutura do espetáculo. Cada um trabalha com a criação do seu repertório particular de gestos, movimentos dançados, textos e comportamentos vocais, que pouco a pouco vão sendo socializados e compartilhados no grupo.

O conceito de estrutura que Herrera aportou ao GOM promove a “multiplicidade e simultaneidade de informações, repetições e inversões, proliferações, alternância” (MEDEIROS, 1993b, p.14). Além disso, a cena é composta de dança, texto, material cênico, personagens/atores, cenário e movimentos cênicos/percurso. A multiplicidade também se

refere a uma provocação auditiva e visual, e evidencia-se na busca da excitação sensorial dos atores-dançarinos e dos espectadores.

As metodologias de criação dos espetáculos não são codificadas, sendo flexíveis e adaptadas às características de cada montagem. O processo de criação no grupo fundamenta-se em experimentações e verificação, esta última ocorrendo no momento da apresentação dos espetáculos. Medeiros considera que as metodologias utilizadas compartilham a característica de serem intersensoriais, entendendo por isso “métodos que excitam olhos, ouvidos e tato por trabalharem de maneira consciente e intencionalizada com som, forma, cor, movimento, luz, palavra, som e música” (MEDEIROS, 1993c). Também afirma que os repertórios desenvolvidos com essas metodologias vêm de cada participante e integram uma estrutura maior, que é a do espetáculo.

Medeiros (1999, p.55) enumera palavras-síntese dos princípios éticos perseguidos e praticados pelo GOM: “ressonância, disciplina, persistência, credibilidade, cooperação, construção, responsabilidade, compromisso, desejo, curiosidade e gratidão”. Os integrantes do grupo devem estar em constante processo de leituras, sejam, ou não, específicas para as montagens, e de fruição de obras artísticas. Para a diretora, essa é uma condição para a criação e para a manutenção da pesquisa ao longo dos anos.

A identidade do GOM mostra-se nestas três particularidades: não academicismo, espírito científico e olhar musical (MEDEIROS, 1993a, p. 21). O não academicismo se refere à liberdade de criação e renovação de procedimentos de criação, sem necessidade do estabelecimento de métodos. O espírito científico evidencia-se na experimentação seguida de verificação, e não tem por objetivo descobertas definitivas e generalizantes, mas resultados processuais em constante estado de invenção, o que pressupõe transformações contínuas. Ou seja, experimentação em arte. O olhar musical é a essência dos processos de criação do GOM. A musicalidade revela-se no comportamento corporal dos atores e dançarinos ao vivenciarem situações rítmicas no espaço cênico. A abstração percebida no modo de falar o texto e na conformação dos cenários e figurinos também origina-se da experiência musical (MEDEIROS, 1995). Na FEA destaca-se a singularidade da dimensão cênica do GOM, considerado por Menegale um “foco de formação, invenção, pesquisa e arte” (MENEGALE, 2007, p.12).

4.1.3 Mais um dos pontos: Brita Glathe-Seifert

Por volta de 1980, a educadora Madalena Gastelois presenteia Medeiros com a obra *Initiation à la Rythmique*, de Brita Glathe-Seifert. Esse livro enfatiza a prática de exercícios destinados a crianças de até dez anos de idade e foi esclarecedor para Medeiros, orientando vários dos procedimentos trabalhados na RCIM. “Foi um estímulo superinteressante. [...] foi o livro mais importante que eu li de suporte para o ensino” (MEDEIROS, 2010a).

Glathe-Seifert apresenta os motivos organizadores de seus exercícios ressaltando-lhes os aspectos cognitivos e afetivos e a autopercepção e percepção do coletivo. Vale lembrar que o motivo que organiza um exercício é, ao mesmo tempo, conteúdo trabalhado e objetivo que se pretende alcançar. No entanto, esclarece a autora, apesar de os exercícios serem apresentados no livro sob cada um dos motivos, um único exercício pode trabalhar vários deles. São estes os motivos: desenvolvimento do sentido de ordem, do sentido social, da atenção, da percepção auditiva e visual; a formação de conceitos; a educação do ouvido; exercícios de memória e de improvisação. Os exercícios de Glathe-Seifert podem ser trabalhados com, ou sem, material.⁷⁹

Medeiros avalia, em seus estudos teóricos, que os exercícios de Glathe-Seifert devem ter variantes observando-se a alternância entre tensão e relaxamento (MEDEIROS, 1980). A variante auxilia na manutenção do estado de concentração, por proporcionar desafios para o professor e aluno. A criação de variantes de exercícios requer do professor uma atitude constante de invenção. Para o aluno, propicia expectativa motivadora, que torna lúdica a experiência rítmica. Tais exercícios partem de uma filosofia educacional própria da Escola Ativa, segundo a qual os alunos não recebem passivamente o conhecimento; ao contrário, a descoberta e exploração das relações espaço-temporais acontecem numa construção conjunta, em que o artista-professor propositor auxilia os aprendizes. A tabela a seguir traz os motivos-objetivos dos exercícios de Glathe-Seifert, com os respectivos exemplos.

⁷⁹ Os materiais propostos por Glathe-Seifert são “pauzinhos chatos; pauzinhos sonoros; bolas de borracha; balão; bastão (1m de comprimento); blocos de madeira; caixas sonoras (ou latas cheias com materiais que produzem som); bolas; arcos; cadeiras; cordas (2 a 3m de comprimento); pedaços de tecido; papel; fita; pandeiros e tambores” (GLATHE-SEIFERT-SEIFERT, 1969, p.59 tradução de Medeiros). No texto original: “Baguettes plates, baguettes sonores, balles, bâtons ronds, blocs de bois, boîtes sonores, boules cerceaux, chaises, cordes, dês, morceaux de carton, morceaux de tissu, papier, rubans à grelots, tambourins ”.

TABELA 3

Relações entre motivos organizadores e exercícios práticos de Brita Glathe-Seifert	
Desenvolvimento do sentido da ordem no espaço	<p>1- Andar seguindo a música pelo espaço sem esbarrar um no outro.</p> <p>V: Crianças andam de costas sem esbarrar (lenta ou rapidamente, olhos abertos ou fechados, braços abertos, ponta dos pés etc...).</p> <p>2- As crianças se agrupam em forma de círculo, semi-círculo, linha, fila, triângulo, quadrado.</p> <p>3- Crianças andam desenhando ou formando figuras no chão.</p>
Desenvolvimento do sentido social – livre iniciativa	<p>1- Andando (com música ou não); sem que o professor lhes diga, ir assentando um de cada vez no chão; depois que todos estão assentados, levantar e recomeçar a andar, um de cada vez.</p> <p>2- Uma criança anda pela sala e para diante daquela que deve substituí-la (com ou sem música, seguindo ou não o fraseado).</p> <p>3- Passar a palma na pulsação, cada criança bate uma palma – a um sinal, muda a direção.</p> <p>V: Passar a pulsação com gestos, usando da cabeça aos pés, com ou sem deslocamento.</p>
<p>Formação de conceitos</p> <p>1- Onde é? No alto – embaixo; na frente – atrás; à direita – à esquerda</p> <p>2- Como é? Curvo – grande – comprido – redondo – reto – pequeno – curto – quadrado – duro – mole</p> <p>As figuras são descritas, mostradas, desenhadas, imaginadas ou imitadas.</p>	<p>1- Forma-se um círculo com alguma parte do corpo: mãos, pés, cabeça, braços. O círculo pode ser grande, pequeno, pode se levantar ou abaixar.</p> <p>2- Escolhe-se uma figura; desenhar a figura escolhida no ar com alguma parte do corpo: mãos, pés, cabeça, braços.</p> <p>V – O exercício pode ser aprofundado se a figura for pesada, se os olhos estiverem fechados).</p>
Desenvolvimento da atenção	<p>1- Andar (com ou sem música) mantendo com o companheiro um contato pelo olhar (não esbarrar nos outros, não perder a cadência se houver música)</p> <p>2- Uma pessoa anda pela sala fazendo um som; os outros, olhos fechados, devem acompanhar o seu percurso pela sala com a mão.</p> <p>3- Deitados, devem levantar-se e balançar o corpo ao ouvir determinado som; e tornar a deitar-se ao ouvir outro som.</p>
Exercícios de memória	<p>1- Cada criança fixa sua atenção sobre determinado lugar da sala; depois deve descrevê-lo para as outras crianças.</p> <p>2- Uma criança faz um percurso na sala: ir e voltar de costas, sem esbarrar ou mudar o caminho.</p> <p>V – A criança faz o percurso que outra criança</p>

	inventou.
Desenvolvimento da percepção auditiva e visual	<ol style="list-style-type: none"> 1- Todos andam (cantando ou não) pela sala; a um sinal, mudam de direção. 2- Andando; a um sinal, parar como uma estátua. Observar para não modificar a posição, não balançar ou mexer (este exercício deve ser estruturado em cada aula porque exige reação rápida, desenvolve o ouvido e a faculdade de concentração).
Educação do ouvido	<ol style="list-style-type: none"> 1- Deitados no chão, escutar os sons de dentro e de fora da sala e depois descrevê-los. V. Deitados, repetir os sons que ouviram de olhos fechados. 2- Deitados, levantar-se e balançar o corpo ao ouvir determinado som; tornar a deitar-se ao ouvir outro som.

Fonte: MEDEIROS, 1980.

Pode-se correlacionar esses motivos-objetivos, e seus modos de exercício, com os exercícios da Rítmica Corporal de Medeiros. O desenvolvimento do sentido social, proposto por Glathe-Seifert por meio principalmente de exercícios de livre iniciativa, é apropriado por Medeiros de maneira especial nos procedimentos preparatórios para a prática de RCIM. O desenvolvimento do sentido de ordem no espaço transparece em todos os exercícios da RCIM, assim como o da atenção e memória. As percepções auditiva e visual e a rapidez e sensibilidade de resposta são também reconhecíveis nos exercícios de Reflexo. A formação de conceitos, proposta por Glathe-Seifert, foi imbuída no uso das direções no espaço durante os exercícios da RCIM e também na experimentação das qualidades de movimento. A educação do ouvido e o desenvolvimento da percepção, que Medeiros denomina sensibilização auditiva e trabalho com o corpo perceptivo, respectivamente, são outra clara apropriação das ideias de Glathe-Seifert. Para Medeiros, o livro de Glathe-Seifert representou a organização de conceitos e práticas que ela vinha experimentando desde o início de 1970. Pôde-se verificar, pela análise de conteúdo realizada nos 75 cadernos da artista-professora, que a partir do contato com essa autora, no início de 1980, houve uma proliferação de exercícios nas duas últimas décadas do século XX.

Partindo dos pontos referenciais que compõem a rede da qual participa e emerge a RCIM, é possível traçar algumas relações transversais a essa prática. A análise de conteúdo

mostrou a presença de outros pedagogos musicais anteriores a Glathe-Seifert, que é sua única influência consciente. Esses pedagogos aportaram à RCIM elementos da proposta de Jaques-Dalcroze que atravessam a rede da qual a RCIM faz parte.

A grande rede da qual emerge a RCIM caracteriza-se pela relação entre o ensino do ritmo e o movimento corporal, os professores, os alunos, as escolas e teóricos do ensino de música. Verifica-se, assim, o compartilhamento de ideias pedagógicas provenientes dessa relação. Nota-se tal compartilhamento no discurso falado, escrito e praticado de Medeiros, por conter ideias atribuídas a Jaques-Dalcroze.

4.2 UMA PRESENÇA INVISÍVEL: JAQUES-DALCROZE

Ao tratar da RCIM, é imprescindível apresentar, ainda que brevemente, Émile Jaques-Dalcroze com sua proposta inaugural de Rítmica. Escolher a Rítmica Jaques-Dalcroze (RJD) como um dos pontos da grande rede que contém a RCIM é destacar a força conectiva de princípios dalcrozianos que influenciaram diversas gerações de professores. No caso de Medeiros, tal influência não traduz a onipotência de uma ideia original, mas sim a significância da força de afecção na RCIM. Perceber essa espécie de contaminação de ideias e princípios é atestar que Jaques-Dalcroze e Medeiros pertencem a um mesmo mundo, visto que “seus interesses, suas ações, seus projetos foram progressivamente ajustados e coordenados” (CALLON, 2004, p.71). A ideia de origem se desfaz na medida em que a RJD adquire sentido em Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, quando transparece na RCIM da artista-professora Medeiros.

O trabalho de aprendizagem ou experiência do ritmo por meio da ação corporal já fora proposto por Jaques-Dalcroze⁸⁰ no início do século XX, com a Rítmica⁸¹, que teve inúmeras ressonâncias não só na área de pedagogia musical, como também no teatro e na dança do

⁸⁰ Ver APÊNDICE J uma breve biografia de Jaques-Dalcroze.

⁸¹Rítmica, grafada com inicial maiúscula, refere-se ao sistema de educação musical criado e desenvolvido por Émile Jaques Dalcroze. Harvey (1915, p.i), na apresentação do *The Eurhythmics of Jaques-Dalcroze* esclarece que na Alemanha o método de Dalcroze é conhecido como Ginástica Rítmica. No entanto, argumenta que, como a Ginástica Rítmica era uma parte fundamental de seu treinamento, fez-se necessário outorgar outro nome que abrangesse a essência de seu método. Esse nome é Eurrítmia. Madureira (2008, p.3), em sua tese doutoral sobre Dalcroze, afirma que Eurrítmia é o sistema psicofísico que integra a teosofia de Rudolf Steiner e que o método de Dalcroze chama-se Ginástica Rítmica ou Rítmica (Rythmic). Neste trabalho optou-se por trabalhar com o termo Rítmica, que mais se aproxima de Ginástica Rítmica, e ao mesmo tempo dela se diferencia, tendo em vista que este último é também o nome dado a uma das fases do treinamento.

século XX⁸², em especial na Europa e nos Estados Unidos. Pode-se dizer que nos estudos de pedagogias musicais, Jaques-Dalcroze é quem efetivamente inaugura a experiência corporal em musicalização, com sua proposta de Rítmica.^{xiii} O início da Rítmica como sistema de exercícios estruturados deu-se por volta do ano de 1904 (LHONGUERES, 2002). Jaques-Dalcroze buscava equivalentes corporais para os elementos do solfejo musical, criando o chamado *solfejo corporal*. Aos exercícios voltados para o desenvolvimento do sentido auditivo, seguiam-se os que trabalhavam o instinto métrico e o sentido rítmico. Jaques-Dalcroze estudou e valorizou os processos de automatismo motor, os processos de inibição, de equilíbrio, a respiração e também experimentou exercícios sinestésicos associando sensações musicais e sensações musculares. Para Jaques-Dalcroze, a Rítmica tem sua base na experiência muscular.⁸³

Ao longo de sua principal obra, na qual reúne textos de 1898 a 1919, Jaques-Dalcroze (1921) cita alguns princípios que fundamentam seu trabalho. Parte da concepção de que a arte é composta pela imaginação, reflexão e emoção, sendo que a reflexão refina a imaginação, e esta dá estilo à vida, e que a emoção enobrece e sensibiliza os produtos da sensação, reflexão e imaginação. A tríade execução, percepção e crítica, quando realizadas nessa ordem, também é a sustentação de sua proposta de trabalho e dos princípios que a fundamentam.

O primeiro princípio é a ideia de que todo ritmo é movimento. Com esse princípio, sinala que todo movimento é material, corpóreo. Assim, todo movimento necessita de espaço e tempo. Sugere que o espaço e o tempo são unidos pelo corpo em movimento, que é a matéria que os atravessa num ritmo eterno.

Outro princípio é o de que a experiência física é que forma a consciência. A partir dessa assertiva, inferia que a perfeição dos meios físicos produziria a clareza da percepção intelectual. Com o último princípio, afirmava que desenvolver os movimentos rítmicos é desenvolver a mentalidade rítmica. Assim, o aperfeiçoamento da capacidade de força e flexibilidade muscular em relação ao tempo possibilitaria desenvolver o sentido rítmico musical. Já o aperfeiçoamento das capacidades de força e flexibilidade muscular em relação ao espaço propiciaria o desenvolvimento do sentido do ritmo plástico (LHONGUERES, 2002).

Essa harmonia entre mente e corpo liberaria a imaginação e o sentimento por meio da alegria proporcionada com a prática de Rítmica. Segundo Jaques-Dalcroze (1945), o ritmo

⁸² Ver APÊNDICE K, sobre as ressonâncias da Rítmica Dalcroze na dança, no teatro e nas pedagogias musicais.

⁸³ Ver no APÊNDICE L os Fundamentos da Rítmica de Jaques-Dalcroze.

corporal deveria estar sempre acompanhado do ritmo mental para manter o equilíbrio e a harmonia mente-corpo. Em sua opinião, os hábitos culturais de vestimenta de sua época distorciam os mecanismos corporais, dificultando a redescoberta do equilíbrio e da relação entre os sistemas muscular e nervoso. Por isso, seus alunos faziam aula com roupas confortáveis e pés descalços.

Trabalhava com os ritmos naturais do corpo em contato com os ritmos artísticos da música. Dessa maneira, ao mesmo tempo em que a espontaneidade era fortalecida, trabalhava-se também o sentido da ordem. Afirmou que fortalecer a espontaneidade possibilita ao indivíduo revelar melhor suas particularidades e emoções, por assegurar-lhes mais liberdade de expressão artística. Ao mesmo tempo, dizia Jaques-Dalcroze, trabalhar o sentido da ordem desenvolvendo o controle motor, principalmente pela inibição de movimentos, gera maior rapidez de resposta a estímulos exteriores e promove a consciência do coletivo. Assim, todo o trabalho se pautava na ideia de que a teoria deveria seguir a prática e de que o tempo, o espaço e a energia se relacionam diretamente no movimento.

Para harmonizar a comunicação mente-corpo, coordenando músculos e nervos, promovendo um máximo de força com o mínimo de esforço e resistência, desenvolvendo rápida resposta corporal às impressões mentais, a RJD buscava, com treinamento especial, a representação corporal dos valores musicais. O pedagogo musical almejava conquistar a comunicação livre entre o cérebro, que concebe e analisa, e o corpo, que executa. Os pensamentos deveriam ligar-se diretamente à ação. Ele quis também efetivar o aprimoramento do controle motor com exercícios de coordenação e dissociação motora.

Os objetivos específicos da RJD eram reforçar a concentração, desenvolver a prontidão corporal, estabelecer uma conexão entre consciente e inconsciente, aumentar o número de hábitos motores ou desenvolver automatismos provisórios, aprimorar as faculdades imaginativas, desenvolver a sensibilidade nervosa⁸⁴, trabalhar com o menor esforço físico possível, romper com hábitos inadequados e resistências do corpo, desenvolver capacidades de adaptação, coordenação e consciência do coletivo, trabalhar supressões ou inibições motoras, promover a percepção do sensível, desenvolver a escuta interior e ‘despertar’ o movimento individual, a expressão própria de cada sujeito (JAQUES-DALCROZE, 1914).

⁸⁴ A sensibilidade nervosa, para Dalcroze, permite que a pessoa experimente e reconheça todas as nuances qualitativas da atividade motora. Com seus exercícios, a sensibilidade estabelece uma contínua conexão entre as ideias artísticas e o sistema muscular do aluno (JUNTUNEN, 2004).

Com a Rítmica os alunos deveriam desenvolver uma resposta rápida aos estímulos musicais, observando e reproduzindo ações, embora não se tratasse de uma imitação mecânica, pois Jaques-Dalcroze considerava que era preciso assimilar para conseguir reproduzir algo. Cabe ressaltar que a Rítmica não visava à criação de movimentos estéticos. Os exercícios promoviam a sensibilidade muscular e a harmonia entre corpo e mente (LHONGUERES, 2002), possibilitando aos indivíduos perceberem as sensações psíquicas estimuladas pelo som e sensações físicas decorrentes do movimento no espaço-tempo. A Rítmica proporcionava ao aluno consciência de suas faculdades, domínio de seus ritmos psíquicos naturais, criando no seu cérebro as condições para controlar suas ações (JAQUES-DALCROZE, 1916^b). Dessa forma, poderia haver como consequência secundária a criação de movimentos estéticos.

Ao final da formação em Rítmica, esperava-se que os alunos fossem capazes de observar de maneira sistemática, de analisar e compreender estruturas musicais, ter um bom desempenho de memória e maior precisão motora, organização e flexibilidade atencional, além de capacidade de resposta. Para tanto, executavam-se exercícios de equilíbrio, de deslocamento no espaço, de escuta, dissociação, coordenação, polirritmia e polidinâmica. Enfim, o objetivo era apurar os sentidos da audição e do ritmo.

A educação musical proposta por Jaques-Dalcroze pode ser didaticamente dividida entre grandes campos: a Ginástica Rítmica, o Solfejo e a Improvisação. Além disso, Jaques-Dalcroze propôs a Plástica Animada e também uma preparação corporal específica para os rítmicos. Na prática essas subáreas se entrelaçam na aula de Rítmica. São seus conteúdos a relação espaço-tempo-energia, a integração social, a técnica corporal, a coordenação e dissociação motora, a reação rápida ao estímulo, a concentração, a memória, a consciência corporal, a orientação espacial e a respiração.⁸⁵

⁸⁵ Dalcroze compreendia a *desordination*, dissociação, como o contrário da coordenação. A dissociação é trabalhada por meio de exercícios destinados a romper os automatismos psicomotores adquiridos e auxiliam no equilíbrio, por exercitarem o 'lado' menos trabalhado (JAQUES-DALCROZE, 1935).

4.2.1 A Ginástica Rítmica⁸⁶

Jaques-Dalcroze trouxe de essencialmente novo no seu sistema de exercícios a Ginástica Rítmica, foco de interesse deste trabalho. As experiências de movimento expressivo com todo o corpo levariam à consciência do ritmo. Uma aula de Ginástica Rítmica pode ser iniciada com a apresentação de uma frase rítmica. Tão logo a frase é compreendida pelos alunos, deve ser expressa por movimentos do corpo. O pulso é marcado com movimentos dos braços; os valores de duração, com os pés.

Nas séries de movimentos para representar os valores das notas a semínima é tomada como unidade e é representada por um passo; valores maiores, da mínima até valores de 12 tempos, são representados por um passo com um pé e um movimento ou mais com o outro pé ou com o corpo, mas sem progressão. Por exemplo, uma mínima por um passo e uma flexão de joelhos, uma mínima pontuada por um passo e dois movimentos sem progressão, e uma nota com doze tempos por um passo e onze movimentos. Então, para cada valor musical há um passo, uma progressão no espaço (INGHAM, 1912, p.23.).⁸⁷

Depois de um tempo curto de exercício, o professor apresenta uma nova frase rítmica. No entanto, os alunos permanecem na primeira frase enquanto escutam e realizam mentalmente a nova. Quando ouvirem a palavra de comando *hop*, mudam o movimento corporal, que passa a expressar a segunda frase rítmica apresentada. O *hop* indica uma alteração no movimento, que pode ser uma mudança de ritmo, ou aceleração, desaceleração, uma dissociação entre a execução dos pés e das mãos, entre outras possíveis variantes.

Depois que esses movimentos se tornam automatizados, o aluno é levado a realizá-los mentalmente, executando apenas um passo à frente e pensando nos tempos subsequentes. Esse passo deverá ter a duração de toda a estrutura rítmica exercitada. As imagens sugeridas por esses movimentos tomam o lugar dos movimentos e, dessa maneira, Jaques-Dalcroze

⁸⁶ O Instituto Jaques-Dalcroze, de Genebra, publicou em 2010 uma série de artigos que apresentam a atualização do sistema da Rítmica Jaques-Dalcroze e sua relação com o teatro e a dança. O objetivo nesta tese é abordar a proposta inicial de Jaques-Dalcroze a partir da leitura de suas obras, portanto o que está aqui apresentado é uma visão da Rítmica do início do século XX.

⁸⁷ In the series of movements to represent note-values the crotchet is taken as the unit; this is represented by a step; higher values, from the minim to the whole note of twelve beats, are represented by a step with one foot and a movement or movements with the other foot or with the body, but without progression, e.g., a minim by one step and a knee bend, a dotted minim by a step and two movements without progression, a whole note of twelve beats by a step and eleven movements. Thus for each note in the music there is one step, one progression in space.

(1915a) pretendia treinar os “nervos rítmicos” e conduzir os alunos ao autoconhecimento e à consciência de suas potencialidades e capacidades. Um dos objetivos da Ginástica Rítmica é o “regularizar os ritmos naturais do corpo por meio da automatização, assim como criar no cérebro imagens rítmicas definitivas” (JAQUES-DALCROZE, 1916b, p.8)⁸⁸.

4.2.2 O Solfejo

O Solfejo trabalha o sentido do tom e as relações tonais, ensinando os alunos a distinguir qualidades no tom escutado, e com isso aprimorar suas faculdades auditivas e a escuta interior. O treinamento auditivo por meio do Solfejo era dado depois de um ano de treinamento de prática de Ginástica Rítmica, pois as sensações auditivas deveriam somar-se às musculares. É fundamental que o aluno seja capaz de apreciar nuances de tons, dinâmicas sonoras, desenvolvimentos e oposições de ritmo, além de perceber contrastes tonais. Busca-se apurar o que Jaques-Dalcroze chamava de ‘escuta interna’, ‘escuta mental’ ou ‘ouvido interior’, que é a capacidade de escutar a música tanto mentalmente quanto fisicamente. Treinava-se a consciência do som em experiências realizadas com o ouvido, com movimentos corporais e com a voz.

4.2.3 A Improvisação

Na improvisação o aluno deve ser capaz de se expressar, de preferência ao som do piano, segundo princípios trabalhados na Ginástica Rítmica e no Solfejo. A música é experimentada através do movimento de todo o corpo, que expressa o que os alunos ouvem, sentem, compreendem e sabem (JAQUES-DALCROZE, 1914). Com pouca ou nenhuma preparação, na improvisação o aluno treina sua capacidade de utilizar ao máximo seus conhecimentos de formas musicais, fraseamento, dinâmicas etc.

Desenvolve-se com a improvisação a capacidade de tomada de decisão, de concepção imediata de ideias musicais e, principalmente, de expressar os próprios pensamentos tão rápido quanto venham à mente. É necessário que o aluno desenvolva sua “capacidade de atenção, de adaptação e variabilidade, ou seja, sua inteligência plástica, que é o resultado da memória individual e impressões cerebrais” (Jaques-Dalcroze, 1932, p.14 *apud*

⁸⁸ Le but de la gymnastique rythmique est de régulariser les rythmes naturels du corps et, grâce à leur automatisation, de créer dans le cerveau des images rythmiques définitives.

BACHMANN, 1998, p.92).⁸⁹ Para Jaques-Dalcroze, improvisar é dedicar-se a um tipo de composição rápida, enfrentando surpresas e aproveitando os erros, pois para ele não bastava tocar corretamente, mas também era necessário saber expressar-se de modo particular.

As três subáreas — Ginástica Rítmica, Solfejo e Improvisação — fazem parte do estudo de Rítmica, que ainda contém a Plástica Animada e a Técnica Corporal.⁹⁰

4.2.4 A Plástica Animada

A Plástica Animada é consequência dos exercícios de Ginástica Rítmica e dispõe de todos os elementos desta, do Solfejo e da improvisação, podendo inclusive ser estudada independentemente. Com os exercícios de Plástica Animada, estudam-se detalhadamente os matizes do movimento, com o objetivo de capacitar o corpo para ser um intérprete ativo da música, estabelecendo relações entre a dinâmica e agógica musical — por meio de nuances de força e velocidade — com o estudo de divisão do espaço. É um equivalente corporal do Solfejo. Visa alcançar o perfeito equilíbrio das ações corporais para o controle de todas as qualidades dos movimentos em relação ao tempo, energia e espaço (JUNTUNEN, 2004).

Jaques-Dalcroze (1915c) acreditava que esse treinamento destinava-se ao sistema nervoso, podendo promover a educação para a sensibilidade ao desenvolver a individualidade, aperfeiçoando-se processos emocionais e intelectuais que coordenem experiência e memória, experiência e imaginação. Como abordado acima, ele considerava que a sensibilidade nervosa apurada permitiria que a pessoa experimentasse e reconhecesse todas as nuances qualitativas da atividade motora. Na Rítmica, a consciência do ritmo era revelada quando o aluno conseguia realizar com movimentos corporais toda e qualquer sucessão e combinação de frações de tempo em diversas gradações de força e velocidade. Jaques-Dalcroze trabalhava combinações numéricas como 4+5; 5+3+1, as quais considerava mais interessantes que 3+3+3, por exemplo. Assim, utilizava com frequência nos seus exercícios, compassos de nove, cinco, sete e onze tempos.

Com a Plástica Animada, Jaques-Dalcroze estimulava a criação de repertórios pessoais de movimento ou trazia para as aulas um repertório previamente elaborado, que se relacionava com valores rítmicos e expressão musical. Como exemplo desse repertório, pode

⁸⁹ [...] desarrollar su atención, su espíritu de adaptación y de variabilidad ([es decir, su] inteligencia plástica), que es el resultado de la memoria individual y de sus impresiones en el cerebro. JAQUES-DALCROZE, E. L'Improvisación au piano. In: _____ Le Rythme, n°34, p.14, 1932.

⁹⁰ Informações sobre a Técnica Corporal proposta por Jaques-Dalcroze podem ser encontradas no APÊNDICE L.

ser citado os “Vinte Gestos” de Jaques-Dalcroze, que eram aprendidos e memorizados, e podiam combinar-se de infinitas maneiras, sendo executados de forma estática ou não.⁹¹ Os exercícios eram feitos com música e na música, e esta era tocada pelo professor que, ao piano, improvisava continuamente.

O estudo de Plástica Animada mostra que a cada componente musical corresponde um movimento a ele relacionado, como pode ser observado a seguir.

TABELA 4
Analogia entre elementos da música e do movimento
Plástica Animada

Música	Movimento
Altura, tom	Situação e orientação dos gestos no espaço
Intensidade	Força muscular (dinâmica muscular)
Timbre	Formas corporais masculinas e femininas
Duração	Duração do movimento no espaço
Tempo métrico	Marcha
Ritmo sonoro	Ritmo gestual
Pausa	Imobilidade
Melodia	Sucessão contínua de movimentos
Contraponto	Oposição de movimentos
Acordes	Gestos associados
Progressão harmônica	Sucessão de movimentos associados
Frase musical	Frase gestual
Formas de composição	Distribuição de movimentos no tempo e no espaço
Orquestração	Oposição e combinação de diversas formas corporais

Fonte: JAQUES-DALCROZE, 1919a, p.199.

Com a Plástica Animada os alunos tornam-se intérpretes corporais da música pelo desenho do movimento no espaço-tempo. A coreografia resultante é uma visualização espacial da partitura musical.⁹² Cabe ressaltar que não é uma coreografia no sentido de sequência de padrões motores pré-elaborados no espaço-tempo, mas uma coreografia provisória, que não chega propriamente a se estabelecer. Não é prescrita; trata-se de uma contínua improvisação com repertórios anteriormente adquiridos.

⁹¹ No APÊNDICE L pode ser vista a Imagem com os “20 gestos” de Jaques-Dalcroze.

⁹² Disponível em: http://bethms.com/DSI/DSI_htms_pages/DSI_eurhythmics.html. Acesso em 2 de abril de 2010.

Ainda que o sistema de Jaques-Dalcroze conecte conceitos abstratos da música à realidade concreta do corpo, e que tenham sido suas discípulas Marie Rambert, Mary Wigman e Hanya Holm^{xiv}, a Plástica Animada não deve ser confundida com a dança moderna. Segundo Stevenson (2010), a Plástica Animada difere da dança moderna por três motivos. Primeiro, por proporcionar a compreensão de uma determinada contagem musical por meio de imagens plásticas. O movimento é realizado individualmente, mas os alunos estão sempre atentos uns aos outros. Em segundo lugar porque, com essa atividade, Jaques-Dalcroze não pretendia criar um estilo específico de movimento expressivo. Na Plástica Animada o movimento ou era sempre pessoal e único para cada indivíduo ou era resultante do uso dos “Vinte Gestos”. E finalmente porque a Plástica Animada é uma forma de arte concebida na música e para a música. Antes de executar plasticamente determinado ritmo, os alunos o analisavam à exaustão. O objetivo era que o movimento representasse a música em todos os seus parâmetros. Também se deve ressaltar que a Plástica Animada baseava-se inteiramente em improvisações. Depois de analisarem a música em todos os seus aspectos, os alunos improvisavam com o repertório adquirido, criando cada um a sua própria maneira de expressar aquele ritmo musical.

4.3 ENTRELAÇAMENTOS ENTRE DALCROZE E MEDEIROS

Apesar de Medeiros afirmar que não conhecia a RJD, encontram-se marcas dalcrozianas em sua Rítmica Corporal, o que ressalta a força do impacto das ideias de Jaques-Dalcroze também no Brasil ou a possibilidade de artistas desenvolverem propostas que compartilham semelhanças sem que tenham tido contato direto com tais propostas e sem que haja referências a influências recebidas. Considera-se que a visão de rede que engloba tanto a Rítmica quanto a RCIM explica esse contágio de princípios. E a partir de uma provável diluição das diferenças temporais entre passado, presente e futuro, que a rede suscita, pode-se pensar numa inteligência cultural com fluxo livre, que se dá por via da imitação, repetição, apropriação e aprendizagem entre pessoas de épocas distintas. É válido correlacionar essa aqui denominada inteligência cultural com a proposta dos *memes* de Richard Dawkins, segundo a qual “um meme pode ser compreendido como uma unidade de cultura, um comportamento ou uma ideia que pode ser passada de pessoa para pessoa através da imitação” (TOLEDO, 2005). Ainda que não tenha sido encontrado um registro sequer referindo-se a Jaques-Dalcroze nos 75 cadernos da artista-professora, percebeu-se a presença de ideias dalcrozianas na RCIM.

No entanto, como Medeiros chegou à FEA no início da década de 1970 e começou a desenvolver pesquisas acerca do trabalho com o corpo em aulas de musicalização, serão ressaltadas neste texto as correlações da RCIM com a RJD, principalmente referentes às ressonâncias dalcrozianas na pedagogia musical. Cabe lembrar que, segundo Menegale (2010), “ninguém falava em Jaques-Dalcroze. Falavam de Willems”. Lacerda (2010) também corrobora que, naquele momento na FEA, não se falava em Jaques-Dalcroze. E a própria Medeiros afirma que nunca ouvira falar em Jaques-Dalcroze (MEDEIROS, 2010b). Porém, infere-se que a RJD chega ao Brasil, silenciosamente, nas décadas de sessenta e setenta do século XX, muito provavelmente por intermédio de Ernest Widmer, Edgar Willems que atuaram na Escola de Música da UFBA. A ideia de que a música deveria ser ensinada por via do corpo pela estimulação perceptiva, característica principal dos princípios dalcrozianos, era incentivada por Koellreutter, naquela época diretor da referida escola. Maria Amélia Martins, Maria Amália Martins e Rosa Lúcia dos Mares Guia, conforme dito anteriormente, foram alunas da UFBA e conviveram com princípios willemnianos, dalcrozianos e órficos.

Em Belo Horizonte, a FEA, referência de contemporaneidade e de ensino de música, intercambia cursos, professores e saberes com a Escola de Música da UFBA proporcionando à sua comunidade o encontro com os princípios da nova pedagogia musical de Willems. Na segunda metade dos anos de 1960, Rosa Lúcia e Maria Amélia Martins voltaram para Belo Horizonte e trabalharam como professoras de educação musical na FEA. No entanto, quando Medeiros começa a frequentar a FEA, lá estavam Maria Amélia Martins, Lina Márcia Pinheiro Moreira, José Adolfo Moura e Anita Patusco, que conformavam o grupo de pesquisa de ensino de música ao qual Medeiros se integrou no início dos anos 1970.

4.3.1 Uma conexão por via de Willems, Orff e Glathe-Seifert

Willems fora aluno direto de Jaques-Dalcroze e dava especial importância às bases psicológicas e ao movimento corporal na musicalização. À maneira de seu professor, priorizava a prática em relação à teoria, afirmava que o movimento corporal deveria ser o meio de aprendizagem do ritmo, valorizava a improvisação e visava desenvolver o amor pela música, o ouvido musical e o sentido rítmico (SANTOS, 2006).

Também claramente influenciado pelas proposições dalcrozianas, Willems buscava a passagem do instinto à consciência e ao automatismo e, além disso, afirmava que era fundamental vivenciar, pela ação, os fenômenos musicais para senti-los sensorialmente e percebê-los afetivamente. Trabalhava ritmicamente utilizando “batimentos espontâneos por

imitação e por improvisação; batimentos empregando onomatopeias, palavras, números, frases; exercícios de coordenação rítmico-motora; batimentos com diferenciação na intensidade e na duração; improvisação rítmica e exercícios de polirritmias” (WILLEMS, 1973, p. 5).

Medeiros trouxe para sua atividade docente elementos willemneanos, como batimentos corporais, palavras, números e exercícios de coordenação motora complexa em relação ao espaço-tempo. No entanto, ela não teve contato direto com esse pedagogo, mas com Violeta Heimz de Gainza, aluna dele, Maria Amélia Martins e Edla Lobão Lacerda, que fizeram aulas com Willems na Bahia e o têm como referência teórica para suas aulas de musicalização (LACERDA, 2010). Ressalta-se que, para Gainza, o trabalho de consciência corporal era fundamental na aprendizagem musical, assim como a utilização de palavras, canções folclóricas e movimentos naturais como andar, correr, rolar e deslizar, entre outros. Todos esses elementos podem ser rastreados no ensino musical e na Rítmica trabalhados por Medeiros.

Tanto Jaques-Dalcroze quanto Willems e Gainza atribuíam a sensação de alegria ao trabalho corporal na musicalização. Medeiros também considera que o movimento ritmado proporciona alegria. A busca pelo aprimoramento da autopercepção corporal marcou fortemente o trabalho de Medeiros, assim como os exercícios baseados nos movimentos de andar, correr, saltar, e a utilização de canções.

Medeiros aproximou-se das propostas de Orff por intermédio de Elder Parente, de quem fora aluna, e de José Adolfo Moura, no grupo de pesquisa de metodologias de ensino de música na FEA.⁹³ Orff dava ênfase ao emprego da palavra falada, de rimas e de percussão corporal. Na *Pedagogia Orff* há quatro níveis de aprendizagem: imitação, exploração, alfabetização e improvisação. Os elementos trabalhados, que poderiam ter correlatos na RCIM, são as percussões no corpo, as estruturas musicais, as sequências e padrões de movimentos e as coreografias. Na RCIM os sons são produzidos por palmas, estalos de dedos, sons vocais, batimentos dos pés no chão, e das mãos nas pernas; as formas rondó, *lied*, estruturas mistas, cânones são utilizadas na estruturação dos exercícios; e por trabalharem com uma construção complexa no espaço, os exercícios da RCIM muitas vezes se assemelham a coreografias.

⁹³ José Adolfo era membro do grupo de pesquisa da FEA e foi estudar e trabalhar no ORFF *Institut*, em Salsburgo, na Áustria, no final dos anos 1960.

Pode ser também que Medeiros tenha se apropriado da ideia de alfabetização musical em razão das proposições orffianas de Parente. Mas ela não se refere em momento algum a essa pedagogia, nem essa apropriação é claramente percebida na análise de seus cadernos e de seus exercícios.

A única influência explicitamente reconhecida por Medeiros diz respeito às propostas de Brita Glathe-Seifert. Constatou-se na RCIM a apropriação de motivos dos exercícios criados por Glathe-Seifert. Muitos dos motivos organizadores dos exercícios de Glathe-Seifert são também objetivos de Gainza e Willems, todos professores que trabalham com aprendizagem do ritmo por meio do movimento.

Além dessas marcas willemneanas, gainzeanas, orfficas e da influência de Glathe-Seifert, ressaltam nos cadernos e nos exercícios de Medeiros, fortes marcas dalcrozianas. Sendo frequentes essas marcas nos escritos e na fala de Medeiros, torna-se possível inferir que os princípios, objetivos e modos de organização da RJD se presentificam na RCIM.

4.3.2 Marcas dalcrozianas na RCIM

Jaques-Dalcroze tem entre seus princípios a ideia de que todo ritmo é movimento, que parece originar-se do axioma grego segundo o qual música é movimento. A partir de Gainza, Medeiros (1970-1973, p. 367) também compartilha essa premissa grega, registrando-a em suas preparações de aula. Na segunda metade da década de 1960, pouco antes de Medeiros chegar à FEA, Maria Clara Paes Leme fazia experimentos misturando ginástica rítmica com as aulas de música (PAOLIELLO, 2007) e Maria Amélia Martins e Rosa Lúcia dos Mares Guia trabalhavam a educação musical enfatizando o movimento corporal (MARTINS, 2012; MARES-GUIA, 2011). Mas foi assistindo às aulas de Lina Márcia Pinheiro Moreira que Medeiros pôde conhecer e apropriar-se da inclusão do movimento no aprendizado de música. Esse é claramente o ponto que diferenciou Jaques-Dalcroze de todos os seus antecessores, pois ele considerava que o indivíduo é capaz de perceber cinesteticamente as estruturas rítmicas. Jaques-Dalcroze tornou-se, com sua Rítmica, uma autoridade no que se refere a movimento corporal na arte e musicalização, como demonstra a propagação de suas ideias.⁹⁴

Imbuída dessa concepção, Medeiros pretendia transpor para o corpo parâmetros musicais como duração e intensidade. Essa equivalência entre elementos da música e do movimento também define a proposta de Jaques-Dalcroze, que buscava equivalentes

⁹⁴ Ver o APÊNDICE K: Ressonâncias de Jaques-Dalcroze.

corporais para os elementos da música (JAQUES-DALCROZE, 1921). Ele também afirmava que a vivência de movimentos rítmicos levaria ao desenvolvimento da mentalidade rítmica. E buscava, por isso, realizar corporalmente os valores de duração, os acentos e as estruturas musicais por meio de um exigente trabalho de coordenação motora. Medeiros também explora a coordenação motora na prática de RCIM.

Assim, Medeiros (2010a) considera que se pode compreender através da ação, de modo semelhante ao que propõe Dalcroze quando trata o corpo como caminho e fim para a aprendizagem de conteúdos usualmente aprendidos intelectualmente (BACHMANN, 1998). Dizia Jaques-Dalcroze que se deveria aprender música partindo de proposições práticas e construir conhecimento musical pela experiência concreta do corpo no espaço-tempo.

Medeiros (1984) disse que a prática da RCIM deveria preceder a aprendizagem com o instrumento musical. Essa é uma característica também presente nas propostas de Jaques-Dalcroze, que afirmava que só depois do exercício da *Ginástica Rítmica* se desenvolveria o sentido rítmico; depois do *Solfejo* ou treinamento auditivo, é que se desenvolveria a escuta interior e o domínio da voz; e a partir do treinamento da *Improvisação* é que o aluno poderia ser submetido ao estudo do instrumento (JAQUES-DALCROZE, 1907).

Tanto Jaques-Dalcroze quanto Willems pretendiam, sobretudo, desenvolver o amor pela arte, pela música. Medeiros também apresenta esse objetivo no trabalho com a musicalização, que pode ser exemplificado pela idealização da Área Jovem do Festival de Inverno da UFMG (MEDEIROS, 1993a). Na atualidade, propõe e coordena a realização do Festival Verão Arte Contemporânea⁹⁵, que faz transparecer sua responsabilidade social com a arte e a ideia de que esta é uma das necessidades do homem.

Outra forte presença dalcroziana se faz notar nas ideias de Medeiros quando esta afirma que utilizar o corpo na musicalização favorece o autoconhecimento sensível, motor, afetivo e expressivo. Jaques-Dalcroze tinha como um de seus princípios que a experiência física é que forma a consciência e, assim, a perfeição dos meios físicos produziria clareza de percepção.

A consciência do tempo e do espaço é essencial para o acontecimento expressivo do corpo e do som (MEDEIROS, 1970-1973). Dessa forma, a RCIM é constituída por exercícios rítmicos com o deslocamento do corpo, para familiarizar o praticante com a continuidade

⁹⁵ O Festival *Verão Arte Contemporânea* integra teatro, dança, música, artes plásticas, cinema, moda, gastronomia e ecologia numa mostra que promove e valoriza a pesquisa e experimentação tanto de grupos jovens quanto dos já consolidados. O Festival foi idealizado pelo GOM, que também o produz em parceria com a Produtora Mercado Moderno.

espaço-tempo. Outra vez, percebem-se marcas dalcrozianas no discurso de Medeiros. Jaques-Dalcroze também considerava que o movimento necessita de espaço e tempo, e que ambos são conectados pelo corpo (JAQUES-DALCROZE, 1921). Com relação ao espaço e ao tempo, Jaques-Dalcroze dizia que ambos dependem da gravidade, da elasticidade e da força muscular, e concluindo que o movimento é o produto final da combinação de três elementos: energia muscular, espaço e tempo. Completava dizendo que, sendo o ritmo movimento, e este necessita de espaço e tempo, então o ritmo deveria ser experimentado com exercícios que contemplassem construções corporais no espaço e no tempo (JAQUES-DALCROZE, 1907).

Quando Medeiros concebe o corpo como instrumento para aprendizagem de música, mostra forte afinidade com princípios dalcrozianos, pois Jaques-Dalcroze via o corpo como instrumento que precisava ser afinado (JAQUES-DALCROZE, 1907). A escuta deve ser estimulada no exercício do corpo, pois é fundamental no desenvolvimento da percepção do ritmo. Para Medeiros (1984, p.5), esse tipo de sensibilização auditiva levaria à audição consciente. Pode-se dizer que existe nessa assertiva uma analogia à escuta interior proposta por Jaques-Dalcroze, que é não apenas auditiva, mas também corporal (JAQUES-DALCROZE, 1921). Com essa instrumentalização do corpo visando à aprendizagem da música, tanto Medeiros quanto Jaques-Dalcroze ressaltavam a importância da sensibilização auditiva.

A grande importância que Medeiros confere à sensibilização perceptiva em suas aulas é congruente com o objetivo dalcroziano de desenvolver a sensibilidade nervosa. Juntunen (2004) sugere que essa sensibilidade, desde o ponto de vista de Jaques-Dalcroze, permite que a pessoa experimente e reconheça todas as nuances qualitativas da atividade motora, estabelecendo conexão contínua entre as ideias artísticas e o sistema muscular.

Em razão dessa ênfase dada aos sentidos, Medeiros (1996a, p.35) dizia, durante exercícios de RCIM, que se “visse com os ouvidos e se ouvisse com os olhos”, o que se aproxima das experiências sinestésicas que Jaques-Dalcroze fazia quando propunha que fossem associadas sensações auditivas musicais a sensações musculares.

Uma das capacidades que a RCIM visa aprimorar é a atenção. Para Medeiros (2010b), “o ritmo ajuda a não dispersar a atenção”. Jaques-Dalcroze, conscientemente e com a colaboração do colega E. Claparède, criou exercícios em forma de jogos para trabalhar a atenção concentrada e sustentada de seus alunos. Para mantê-los atentos por um período maior de tempo, trabalhando a atenção sustentada, o artista e o cientista começaram a usar variações em seus exercícios. Elaboraram exercícios que contemplavam aspectos como a mudança repentina, o contraste, a novidade, intensidade, repetição, complexidade e a

motivação (SCHNEBLY-BLACK; MOORE, 2003). Ainda que Medeiros considere que aprendera o procedimento da variação com Glathe-Seifert, infere-se que esta o tenha aprendido nas propostas dalcrozianas, por meio da vertente alemã que continuou os estudos da RJD após o fechamento do Instituto para a Formação de Música e Ritmo em Hellerau, em Dresden.

A variação era uma característica de Jaques-Dalcroze, que raramente repetia o que havia sido feito em aula anterior. Para operar essas constantes mudanças, o pedagogo utilizava a palavra *hop*, que poderia representar uma série de procedimentos, como omitir um tempo, omitir todo um compasso, acelerar a realização do ritmo com os braços, reforçar um tempo com mais intensidade, substituir um movimento de braço por um movimento de perna, colocar outro acento etc. O *hop* era utilizado com intuito de chamar a atenção do aluno para a mudança seguinte, proporcionando contínua variação nos exercícios. Medeiros diz explicitamente que o “pulo do gato” era o “vzinho” de variação (MEDEIROS, 2010b). Também utilizou muito, no início de seu trabalho com a Rítmica Corporal, o *hop* e o *hip* para anunciar variações nos exercícios.

Medeiros, assim como Jaques-Dalcroze, pretendia eliminar a “defasagem” existente entre a mente e o corpo (MEDEIROS, 2010b). Jaques-Dalcroze dizia que a sensação muscular deveria aliar-se às emoções para alcançar a técnica musical, ou seja, o corpo trabalharia em colaboração com o cérebro (JAQUES-DALCROZE, 1914). Sugeria que muitas vezes faltava aos alunos uma coordenação entre a mente que concebe, o cérebro que ordena e o corpo que executa (JAQUES-DALCROZE, 1921). Em razão da extrema semelhança de enunciados, vale citar a resposta de Medeiros à pergunta sobre sua compreensão da Rítmica Corporal que ela propõe: “Porque existe uma defasagem do que o cérebro, a mente que concebe, compreende ou acha que compreendeu, e o que o corpo responde quando recebe aquela ordem” (MEDEIROS, 2010b). Ambos, ainda que realizando uma prática que rompe com o dualismo mente/corpo, têm no seu discurso a separação da mente e do corpo.

Medeiros também compartilha com Jaques-Dalcroze a necessidade de iniciar o trabalho com o andar para perceber o pulso. Essa é mais uma das características da RD que parece ter contagiado não somente as pedagogias musicais, como também diversas propostas de trabalho corporal para o teatro e a dança. Por meio do andar são trabalhadas inúmeras variações rítmicas, a manutenção da precisão do pulso, a variação de velocidades, repressão de movimentos e as pausas. Para Jaques-Dalcroze, o passo é o metrônomo natural do homem. Pela percepção do pulso no andar, ele afirmava ser possível desenvolver o sentido rítmico-muscular, que estende a todo o corpo uma capacidade antes relacionada apenas ao cérebro, a

percepção do ritmo (JAQUES-DALCROZE, 1921). Jaques-Dalcroze (1912b, p. 182) distingue o ritmo na música e no movimento:

A arte do ritmo musical consiste em diferenciar durações de tempo, combinando-as em sucessão; arranjar pausas entre elas; e acentuá-las conscientemente e inconscientemente, de acordo com a lei fisiológica. A arte do ritmo plástico é designar movimentos no espaço, interpretar valores de longa duração por movimentos lentos, e pequenas durações com movimentos rápidos, regular as pausas em suas diversas sucessões e expressar acentuações sonoras em suas múltiplas nuances aumentando ou diminuindo o peso do corpo, por meio de inervações musculares.⁹⁶

A percepção do ritmo corporal desenvolve a capacidade de distinguir e expressar as nuances de força e elasticidade do corpo no espaço-tempo, visando à concentração — pelo princípio da ordem — e à espontaneidade. Dalcroze propôs o trabalho da espontaneidade pela vivência dos ritmos naturais do corpo, e, o do sentido da ordem, com a execução de ritmos musicais. Considerava que ao fortalecer a espontaneidade, gera-se no indivíduo maior possibilidade de expressão de emoções; e ao desenvolver o sentido da ordem, apurando o controle motor com a inibição motora, promove-se mais rapidez de resposta a um estímulo exterior, e a consciência do coletivo. Medeiros também propõe o trabalho da espontaneidade aliado ao da estruturação, que se revela na própria composição dos exercícios de *Agrupamento* e *Formas*. Já a espontaneidade, percebe-se nos exercícios de Livre Iniciativa. Pode-se correlacionar o que Jaques-Dalcroze diz a respeito da inibição motora e do desenvolvimento da vontade espontânea com os exercícios de Livre Iniciativa e de Reflexo, da RCIM, dado que ambos trabalham com a supressão de respostas automatizadas e a estimulação da vontade.

O trabalho com a inibição motora, proposto por Jaques-Dalcroze e também realizado, ainda que não conscientemente, por Medeiros, consiste em impedir que aconteça o movimento, reprimindo-o. Para tanto, ele exercitava a inibição por meio das pausas, das imobilidades e também das repentinas variações. Medeiros pratica a inibição quando propõe variações nas interferências nos *Agrupamentos* e nas *Formas Rítmicas* e também no exercício de Reflexo, que demanda o aluno responder a um determinado estímulo, e não responder a

⁹⁶ The art of musical rhythm consists in differentiating time-durations, combining them in succession, arranging rests between them, and accentuating them consciously or unconsciously, according to physiological law. The art of plastic rhythm is to designate movement in space, to interpret long time-values by slow movements in space, and short ones by quick movements, regulate pauses in their divers successions, and express sound accentuations in their multiple nuances by additions or diminutions of bodily weight, by means of muscular innervations.

outro. O exercício de vontade espontânea refere-se à decisão consciente de executar um movimento e faz parte dos exercícios de Livre Iniciativa, que compõem, junto com os de reflexo, os *exercícios preparatórios para a prática de Rítmica Corporal*.

Jaques-Dalcroze considerava que o desenvolvimento da rapidez de resposta é consonante com o treinamento da execução e inibição de movimentos em resposta a um estímulo verbal, auditivo ou visual. Esse treino possibilitaria ao aluno realizar um movimento em pouco tempo — movimento curto — ou num espaço maior de tempo — movimento longo —, mover-se alternadamente para frente e para trás, girar o corpo para a direita ou para a esquerda respondendo a um estímulo externo, entre outras tarefas (JAQUES-DALCROZE, 1914). A RCIM está fortemente pautada nesse exercício de vontade espontânea e de inibição, como se percebe ao praticá-la.

Jaques-Dalcroze afirmou em vários de seus textos que lhe importava mais proporcionar às crianças experiências musicais, ao invés de conhecimento musical (JAQUES-DALCROZE, 1912a, p13).⁹⁷ Quando Medeiros (2010b) afirma preferir que os praticantes da RCIM não digam *eu sei*, mas *eu estou*, reforça a importância da experiência na prática da rítmica. É o conhecimento experiencial que lhes interessa. Conhecimento da experiência perceptiva do espaço-tempo por intermédio do corpo. Para Medeiros, o exercício de estar no presente amplificado, e o conseqüente saber oriundo desse estar no presente são propiciados pela RCIM. Esta prática corporal proporciona o exercício de uma atitude, o exercício do estar, sem cálculos e sem garantias. “A ideia não é aprender, é estar na coisa” (MEDEIROS, 2010 b).

A experiência de estar no presente, mas também consciente do passado recente e de um futuro imediato, auxilia na capacidade de lidar com o imprevisto, “ativando a capacidade de tomar decisões” (MEDEIROS, 2010b). Essa capacidade gera a prontidão corporal tão necessária ao trabalho cênico, também especialmente apreciada por Jaques-Dalcroze. A velocidade de resposta e a flexibilidade atencional, que é a capacidade de mudar o foco de atenção, são experienciadas e desenvolvidas na prática de RJD e RCIM.

A tabela a seguir cita as ideias compartilhadas entre Jaques-Dalcroze e Ione de Medeiros oriundas de publicações e anotações de processos de trabalho.

⁹⁷ [...] I have gradually produced a method which gives a child musical experiences instead of musical knowledge.

TABELA 5
Ideias compartilhadas por Jaques-Dalcroze e Ione de Medeiros
Ideias compartilhadas

Jaques-Dalcroze	Ione de Medeiros
Ritmo é movimento (1907 apud 1921)- música é movimento	Música é movimento (1970-1973)
Equivalência entre elementos musicais e elementos do movimento (1919a)	Evidenciar no corpo as qualidades do som e os parâmetros musicais (1974-1975)
Coordenação motora (associação e dissociação) (1935).	Coordenação motora complexa (1981)
Corpo como caminho e fim para aprendizagem de conteúdos abstratos. (Bachmann, 1998)	Compreender através da ação (2010b)
Pensamento como interpretação da ação (1898) p. 10	
A Ginástica Rítmica, o Solfejo e a Improvisação devem vir antes do estudo do instrumento (1907)	Prática da RCIM antes da aprendizagem do instrumento (1984)
Amor pela música (1898)	Promover o gosto pelas artes, a responsabilidade social com a arte (2007)
A experiência física é que forma a consciência (1907)	A utilização do corpo na musicalização favorece o auto-conhecimento sensível, motor, afetivo e expressivo (1996)
Espaço, tempo e energia são os elementos fundamentais para o estudo do ritmo, e o corpo é que liga esses elementos (1907)	Imprescindível consciência do tempo e espaço pelo corpo expressivo (1970-1973)
Corpo como instrumento que precisa ser afinado (1907) p. 11	Corpo como instrumento para aprendizagem de música (1974-1975)
Valorizava a escuta interior (1905; 1912)	Valoriza a sensibilização auditiva (1970-1973)
Desenvolver a sensibilidade nervosa (nervo rítmico) (1915a)	Sensibilização perceptiva do corpo (1996)
Associar sensações auditivas a sensações musculares (1907)	“Ver” com os ouvidos e “ouvir” com os olhos (1996)
Trabalhar a atenção (1914, p.12)	Trabalhar a atenção sustentada (2007)
Variação – uso do <i>hop</i> (1912, INGHAM)	Variação é a palavra chave (2010b)
O corpo e o cérebro deveriam colaborar entre si – coordenação entre mente, cérebro e corpo (1914)	Eliminar a defasagem entre a mente e o corpo (2010b)
O passo é o metrônomo natural do corpo (1907)	Base da prática da RCIM é o andar e suas variações (1996)

Alia espontaneidade ao sentido da ordem (1916); (SADLER, 1915, p.13).	Espontaneidade aliada à estruturação (1980)
Exercício de inibição motora e auditiva (1914)	Uso de supressão de movimentos e sons (1980)
Proporcionar experiências musicais e não somente conhecimento musical (1914)	Prefere que os praticantes da RCIM digam “eu estou, e não eu sei” (2010b)
Desenvolver rapidez de resposta (1914)	Desenvolver rapidez de resposta (2010b)

Conforme dito anteriormente, não se reconhece neste trabalho a Rítmica Jaques-Dalcroze como origem da Rítmica Corporal de Ione de Medeiros. Jaques-Dalcroze não dizia ter criado um método, mas um sistema de princípios que organizavam sua prática de educação musical. Willems também enfatizava a importância de se trabalhar com princípios que permitissem a autoria pedagógica de cada educador (MARTINS, 2012). Em Belo Horizonte, instaurou-se uma plataforma complexa de princípios afins oriundos de pedagogos como Dalcroze, Willems, Orff, Koellreutter que contaminou diversos modos de musicalização. O que se legitima e se afirma aqui é o compartilhamento de ideias e princípios, e, com isso, reitera-se a força de comunicação de uma rede que permite o contágio não controlado de ideias culturais.

Medeiros sempre diz que parte mais do que não sabe do que de alguma certeza já conhecida. Afirmou também que nunca ouvira falar de Jaques-Dalcroze ou de sua Rítmica. Assim, movida por um impulso de inventividade, aventurou-se na proposição de procedimentos didáticos com números, movimentos, espaço-tempo, que se proliferam antes, durante e depois de sua aula ou preparação de ensaio. Principalmente durante a aula é que são criadas novas possibilidades de combinações e, conseqüentemente, novos desafios para os participantes da prática. Tudo indica que é a necessidade de criação e um intrínseco desejo de propor que operam a continuidade da proliferação da RCIM.

O diferencial da RCIM não está nos seus constituintes, mas no modo contínuo como os seus elementos — número, som, movimentos, espaço-tempo — são combinados pela artista-professora. Os procedimentos que regem esse ato combinatório revelam-se nas ações de dividir parte da estrutura rítmica em uma parte que se modifica e outra que não se modifica — fixo/móvel; promover a alternância, por exemplo, entre direita/ esquerda, frente/trás; inverter a ordem de realização de uma estrutura; propor interferências sonoras e motoras; justapor som e movimento; na utilização consciente de simetrias e assimetrias, e de repetições; e no ato de

variar, ou seja, na promoção de desafios imprevistos. Desse modo, a operação que caracteriza a proposta da RCIM é a edição minimalista de seus constituintes.

5 ASPECTOS AFETIVOS E COGNITIVOS DA RCIM

A associação do que nos torna humanos à biologia é uma fonte infindável de espanto e de respeito por tudo o que é humano.
Antônio Damásio

5 Aspectos cognitivos e afetivos da RCIM

No discurso teórico e na prática de RJD e RCIM são enfatizados diversos aspectos relacionados à cognição e à afetividade. Durante o ensino-aprendizagem dessas práticas, o corpo é referido como estrutura flexível e passível de afecções, o que possibilita o contínuo aprender sob a forma de atualizações.

A partir das ideias de corporificação, cognição e afetividade detalhadas no capítulo 2 desta tese, busca-se, aqui, identificar aproximações entre essas noções e o contexto dos estudos do corpo na rítmica. A corporificação diz respeito à experiência corporal do sujeito no ambiente-contexto e à ideia de corpo como meio dos mecanismos cognitivos. A percepção opera de modo seletivo a partir dos dados obtidos sensorialmente e dos objetivos do sujeito, sendo voltada para a ação. Desse modo, Berthoz (2000) complementa que a percepção funciona como simulação da ação, julgando e antecipando suas consequências. A percepção-ação é um ciclo que permite predição e planejamento, sendo, portanto, ativa e de natureza multissensorial, pois um sentido influencia a percepção do outro. A cognição é compreendida como construção de conhecimento que provém da relação entre o sujeito e o mundo, e das características e capacidades do corpo do sujeito-percebedor. A afetividade é a capacidade geral de afetar e ser afetado por si próprio e pelo mundo circundante.

5.1 ENCONTRANDO E ANALISANDO RASTROS COGNITIVOS E AFETIVOS

Jaques-Dalcroze e Medeiros utilizam, em seu discurso teórico-prático, diversas expressões linguísticas referentes tanto à cognição quanto ao afeto, como percepção; capacidade de tomar decisões; reação rápida; harmonia mente e cérebro; automatismo; inteligência musical; atenção; sentido muscular; sentido rítmico; escuta interna; cérebro; corpo; mente; alma; alegria; interesse; experiência e memória, entre outras. O rastreamento dessas expressões possibilitou a verificação do modo como esses artistas-professores compreendiam os aspectos perceptivos na aprendizagem de rítmica, da continuidade corporalmente por eles trabalhada e, nas propostas dalcrozianas, da inter-relação entre arte e ciência na construção dos exercícios. Além disso, as pistas encontradas propiciaram uma reflexão e a apresentação de alguns dos prováveis componentes afetivos e cognitivos presentes na RCIM, os quais serão analisados mediante atualização de alguns argumentos de Jaques-Dalcroze diante do conhecimento neurocientífico atual.

5.1.1 Percepção

Jaques-Dalcroze estudou em Genebra, em 1885, com Mathis Lussy, com quem aprendeu, principalmente, que a expressão baseia-se no ritmo, o ritmo é movimento e todo movimento é físico. Para Lussy (1903), qualquer medida de tempo tem origem nos fenômenos regulares do próprio corpo, como nos movimentos respiratórios e cardíacos, que oferecem alternância entre forte e fraco. Com ele, Jaques-Dalcroze assimilou uma de suas ideias mais divulgadas: a percepção do pulso pelo passo. Lussy considerava que a respiração, os batimentos do pulso e a marcha constituíam o sentido do tempo, que é a percepção do pulso regular (MONOD, 2010 [1912]).

Parece que a experiência corporal no ensino de música, promovida inicialmente por Jaques-Dalcroze, origina-se nessa íntima relação entre ritmo e movimento, aprendida com Lussy no final do século XIX. Outra contribuição importante de Lussy para a criação do sistema de exercícios de Jaques-Dalcroze foi sua proposição segundo a qual o ritmo é que proporciona a marca estética a um determinado agrupamento sonoro. Com isso, o conjunto sonoro passou do domínio exclusivamente sensorial auditivo e motor para o perceptivo, com funções cognitivas mais complexas como a inteligência.

A partir das aulas com Lussy e também com Eugène Ysaÿe, Jaques-Dalcroze compreendeu a pertinência e necessidade do corpo nos processos de aprendizagem musical. Para esses professores, o corpo físico é o conector entre a leitura e a execução musical. Provavelmente Jaques-Dalcroze (1898) tenha se apropriado dessa ideia, expandindo-a para a compreensão do corpo como responsável pela intermediação entre os sons e o pensamento musical. Fundamentado nos ensinamentos de Lussy e Ysaÿe, ele desenvolveu a noção de total engajamento corporal durante a execução musical.

Apesar de Jaques-Dalcroze e Medeiros virem o corpo como meio, denotando uma tendência dualista, o corpo tornou-se protagonista na RJD e, de maneira ressoante, na RCIM. Ao evidenciar qualidades abstratas do som no corpo, Medeiros e Jaques-Dalcroze corporificam elementos como duração e intensidade, entre outros, promovendo a percepção cinestésica da música. Os elementos musicais são transpostos para o movimento corporal quando os praticantes executam motoramente a célula rítmica, por meio da escuta e do conhecimento prévio do exercício ou da pronta resposta a uma inesperada variação. Como foi visto no capítulo 3, a *Plástica Animada* de Jaques-Dalcroze já representava uma analogia entre música e movimento, de modo que a duração sonora seria equivalente à duração do movimento no espaço-tempo, a pausa equivaleria à imobilidade, a intensidade à força

muscular, entre outras analogias. Assim, a qualidade abstrata da música se corporifica por intermédio da ação motora consciente e voluntária. A percepção dessa corporificação de conceitos acontece quando o trabalho corporal é feito com atenção.

Tanto Jaques-Dalcroze quanto Medeiros consideram que a ação no espaço-tempo organiza a percepção e a construção do conhecimento, o que revela uma estreita afinidade entre a RJD e a RCIM e as propostas de percepção-ação presentes no programa da CC. Na RCIM, a percepção se dá por meio da ação do corpo no espaço-tempo, e tal ação ocorre numa circunstância de sensibilização multimodal.

Quando Medeiros (1991) propôs a noção de corpo musical que presentifica no corpo parâmetros musicais abstratos, afirmou também que a potencialização perceptiva do corpo é imprescindível no processo de ensino-aprendizagem da RCIM. A demanda multissensorial — auditiva, visual e cinestésica — ocorre tanto pela ‘provocação’ do aluno para que perceba os sons, as formas, texturas e ritmos presentes em seu espaço individual e social, quanto pela demanda de execução motora consciente. Medeiros busca proporcionar ao aluno com a ‘provocação’ sensorial, os elementos necessários para que ele se desenvolva perceptiva e motoramente, ampliando a consciência de si próprio e do espaço-tempo, os quais se co-originam na sua atuação. Busca-se, dessa forma, uma sensibilização perceptiva do corpo em movimento rítmico.

Na experiência corporal da música, ocorre a fusão perceptiva de informações oriundas dos sentidos auditivo, visual, cinestésico, das emoções, sentimentos e do pensamento. Schnebly-Black e Moore (2003) consideram que a estimulação simultânea de vários sentidos gera maior confiança na própria capacidade perceptiva. Ao escrever, na sua preparação de exercícios, “vendo com os ouvidos e ouvindo com os olhos”, Medeiros (1996a, p. 35) deixou evidente sua proposta sinestésica de ‘atiçar’ os sentidos em busca de melhor compreensão dos parâmetros musicais no corpo do participante da RCIM.

Desse modo, o trabalho desenvolvido com a prática de RCIM valoriza a musicalidade do corpo do praticante e sua relação com o espaço-tempo e com os demais participantes, por meio do exercício consciente da percepção. Nota-se, aqui, uma ideia de sensorialidade ativa, no sentido que propõe Berthoz (2000) ao considerar que os receptores sensoriais não são captadores passivos de informações ambientais, mas são orientados pela necessidade e objetivo da ação do sujeito. Portanto, um educando interessado e com o objetivo consciente de aprender, de alguma forma “decide” processar as informações cinestésicas e auditivas que são para ele relevantes durante a prática.

De maneira semelhante, Jaques-Dalcroze considerou, no início do século XX, que o ensino de música deveria sustentar-se na experiência sensorial (JAQUES-DALCROZE, 1905a). Ele também afirmou que “o sistema muscular percebe o ritmo. Por meio de exercícios repetidos diariamente, a ‘memória muscular’ pode ser adquirida, levando a uma clara e regular representação do ritmo” (JAQUES-DALCROZE, 1907, p. 69).⁹⁸ A construção do que ele denomina ‘memória muscular’ é possível em razão da operação do que chamou de *sexto sentido*. Inere-se nesta tese que ao sexto sentido de Dalcroze dá-se atualmente o nome de sentido somestésico e, no caso específico da prática de RJD, seria a propriocepção consciente,⁹⁹ que faz parte do sistema somestésico.^{xv} Para Jaques-Dalcroze, a capacidade de ‘escutar’ as sensações cinestésicas — ação conhecida na área de artes cênicas como *consciência corporal* — é a percepção consciente dos movimentos e de seus atributos no *continuum* espaço-tempo.

No entanto, tal assertiva de Jaques-Dalcroze deixa transparecer alguns problemas. No seu ímpeto não dualista de fortalecer a conexão entre o corpo e a mente, acaba por tornar seu discurso um tanto fantasioso. Isso porque não é o músculo, como tecido de fibras, que percebe. São os receptores sensoriais localizados nos músculos que levam esses sinais — informações sensoriais — aos centros cerebrais, possibilitando a percepção e cognição. O mesmo se pode dizer em relação ao que ele denomina *memória muscular*. Sabe-se que também a memória não é propriamente do músculo em si, mas relaciona-se a diferentes circuitos neurais corticais, cerebelares, fronto-estriatais e medulares. E o conhecimento motor apreendido pelo movimento repetitivo se deve à *memória procedural*, como se verá mais detalhadamente a seguir.

O que Jaques-Dalcroze parece dizer com a expressão *memória muscular* é que a experiência corporal do ritmo por via do movimento gera um nível de percepção pré-reflexiva, que pode transformar-se no conhecimento procedural por meio da memória procedural. Também é possível pensar que Jaques-Dalcroze tenha considerado o músculo como um complexo que inclui também os receptores que lhe ‘dão vida’. Mesmo assim, a memória não estaria localizada nos receptores, e sim em vias cerebrais.

Extrapolando, pode-se associar o sexto sentido dalcroziano com a noção de que a percepção tem um caráter ativo, que a torna um ato exploratório, uma escolha, ao modo de

⁹⁸ The muscular system perceives rhythms. By means of repeated daily exercises, muscular memory be acquired, conducing to a clear and regular representation of rhythm.

⁹⁹ A propriocepção consciente é a capacidade de percepção do próprio corpo e de suas partes no tempo e no espaço.

Berthoz (2000). A expressão dalcroziana *escuta interior* é um exemplo da potencialidade cognitiva da percepção corporal. Jaques-Dalcroze buscava o aprimoramento da *escuta interior*, definida por ele como a capacidade de perceber o ritmo tanto auditiva quanto fisicamente. Assim, o conceito de escuta interior vincula-se à percepção intermodal, ao associar as informações provenientes da audição e da cinestesia.

5.1.2 Conexão corpo-mente

Por meio da experiência corpórea, Jaques-Dalcroze visava ao fortalecimento da harmonização entre o corpo e a mente (JAQUES-DALCROZE, 1914; BROCKMANN, 2010). Sua preocupação em reforçar a comunicação entre corpo e mente parece ter origem na sua convivência com os ritmos argelinos quando dirigiu a orquestra do *Théâtre des Nouvautés*, na Argélia. Ao entrar em contato com nativos africanos, ele experimentou agrupamentos rítmicos de nove, onze, sete tempos, que lhe proporcionaram, ele diz, “estados alterados de consciência”. A partir daí, Dalcroze introduziu irregularidades rítmicas em sua proposta de trabalho, afirmando que essa vivência poderia ampliar a consciência dos alunos (SCHNEBLY-BLACK; MOORE, 2003).

Na proposta de uma rítmica corporal minimalista, que se caracteriza por contínuas e infinitas variações, Medeiros trabalha com a irregularidade nas próprias estruturas dos exercícios, operando procedimentos como alternância, justaposição, inversão e deslocamento de acentos. Aqueles que experimentam a RCIM diariamente relatam que, após a prática, sentem-se paradoxalmente mais descansados e bem-dispostos, o que parece indicar uma alteração qualitativa de seu estado geral. Se, no contexto desta tese, busca-se compreender os processos cognitivos e afetivos presentes na RCIM a partir de uma concepção de continuidade corpo-mente-ambiente, uma alteração dessa natureza no sentimento implica aspectos físicos e mentais. Possivelmente, essa alteração ocorra no sentimento de fundo percebido após a prática. No entanto, como Damásio (2000) considera que os sentimentos de fundo estão intimamente relacionados com a consciência, pode não ser descabido pensar na associação entre alterações percebidas no estado geral do corpo — expressas por sentimentos de fundo — e estados de consciência, como o fez Jaques-Dalcroze. Se Dalcroze associou a prática de RJD a estados alterados de consciência, a RCIM parece estar associada a alterações qualitativas de aspectos cognitivo-afetivos naqueles que a praticam.

A conexão entre corpo e mente também é reforçada pela compreensão da cognição e ação imbricadas uma na outra. Jaques-Dalcroze (1907, p.65) vincula percepção e ação ao

afirmar que “movimento rítmico é a manifestação visível da consciência rítmica”, atribuindo à percepção característica de atividade, o que é semelhante às proposições gibsonianas.¹⁰⁰ Além disso, Jaques-Dalcroze declarou que “todo pensamento é a interpretação de uma ação” (JAQUES-DALCROZE, 1898, p.5).¹⁰¹ Ainda que o compositor-pedagogo não fale diretamente de cognição, pois se refere à percepção, ao pensamento e à consciência, pode-se compreender suas assertivas como análogas à noção de cognição como ação proposta pelos enativistas e pesquisadores da CC.

O aspecto de integração entre mente e corpo estava imbuído no objetivo dalcroziano de coordenar músculos e nervos visando a uma comunicação livre entre o cérebro que concebe e o corpo que executa. Medeiros (2010b) também afirmou querer diminuir a “defasagem entre o corpo e a mente”. Ela diz que o corpo deveria ensinar à mente, e que as compreensões intelectuais e corporais deveriam atuar de maneira cooperada na experiência do corpo musical. Desse modo, a artista-professora parece equiparar valorativamente o corpo e a mente.

5.1.3 Arte e ciência na concepção dos exercícios de rítmica

A prática da RCIM, assim como a RJD, parecem promover uma experiência multissensorial que ressalta a conexão mente-corpo e envolve uma série de fenômenos cognitivos, afetivos e motores. Schnebly-Black e Moore (2003) afirmam que os professores de RJD mesclam as percepções auditivas do pulso, das notas e dos tons com as sensações musculares da energia — tónus do movimento —, do tempo e do espaço na realização de seus exercícios, reforçando a ideia de multissensorialidade. O fato é que, possivelmente, Jaques-Dalcroze tenha construído um sistema de exercícios consciente das faculdades cognitivo-afetivas que este requeria e potencializava.

Na época em que Jaques-Dalcroze criou seus exercícios, pesquisas científicas investigavam a influência dos movimentos rítmicos corporais no desenvolvimento intelectual de crianças com deficiência mental. Tais pesquisas consideraram que o exercício com grupos musculares antagônicos provocaria uma calma benéfica às crianças (1913)¹⁰² e indicavam que

¹⁰⁰ [...] rhythmic movements the visible manifestation of rhythmic consciousness.

¹⁰¹ Every thought is the interpretation of an action.

¹⁰² Disponível em < <http://www.jstor.org/stable/906104> >. Acesso em 23/03/2010.

as sensações musculares produziam imagens motoras no cérebro. Os resultados das pesquisas anteciparam descobertas posteriores que confirmam a ativação de áreas corticais motoras concomitantemente com o movimento corporal (KIM; ASHE; HENDRICH ET AL, 1993).

Jaques-Dalcroze, muito interessado nessas pesquisas, efetivou parceria com o médico e psicólogo Édouard Claparèd, no início do século XX. Para Claparèd, o interesse era um aspecto fundamental a ser potencializado no ensino-aprendizagem. Assim, os exercícios de Rítmica ficaram fortemente imbricados com a ideia de resoluções de problemas com uso de variações. Importava-lhes proporcionar desafios contínuos, com o intuito de promover o interesse e exercitar a atenção.

Entre os objetivos do artista e do cientista, estava desenvolver a capacidade de resposta dos alunos, diminuindo o tempo de reação a estímulos. Para tanto, começaram a trabalhar com as noções de excitação e inibição. Também visando manter seus alunos interessados, criaram jogos para focar e sustentar a sua atenção.

Claparèd e Jaques-Dalcroze desenvolveram uma terminologia que evidenciava o seu conhecimento das pesquisas científicas da época, correlacionando movimento, cognição e afetividade. Os pesquisadores utilizaram diversos procedimentos provenientes da psicologia, como a mudança repentina, o contraste e a novidade, a intensidade, repetição, complexidade e motivação (SCHNEBLY-BLACK; MOORE, 2003). Parece que essas ideias impactaram profundamente a proposição de Ione de Medeiros, enfatizando a cognição e o afeto que ressoam na RCIM.

É fundamental esclarecer que o aprimoramento cognitivo e afetivo objetivado pelos propositores da RJD e da RCIM, ainda que às vezes alcançado (JUNTUNEN, 2004; SCHNEBLY-BLACK; MOORE, 2003), não deve ser generalizado. A prática de RCIM não garante a efetivação desses objetivos, pois, antes de tudo, é uma experiência corporal que, como tal, depende da forma como cada sujeito vivencia seu processo de aprendizagem. As características próprias dos indivíduos e a forma como se relacionam com o ambiente-contexto irão interferir na sua experiência, na sua percepção e construção de conhecimento.

Assim, o que é motivador para alguns pode não ser para outros, o mesmo ocorrendo com o que gera prazer e o que causa interesse. Os desafios constantes da RJD e da RCIM podem, inclusive, ser desestimulantes para algumas pessoas e provocar cansaço ou sensação de fracasso. No entanto, neste trabalho os aspectos cognitivos e afetivos da RCIM são abordados como objetivos-conteúdos e efeitos, considerando sua exequibilidade. São tratados mais em decorrência do seu potencial de realização do que de sua garantia de sucesso.

5.2 OBJETIVOS-CONTEÚDOS E EFEITOS DA PRÁTICA DE RCIM

Ao propor a continuidade dos termos *objetivo*, *conteúdo* e *efeito*, objetiva-se reiterar três características da criação dos exercícios de RCIM: 1- a propositora da prática é consciente dos objetivos cognitivo-afetivos e motores dos exercícios; 2- esses objetivos coincidem com o próprio conteúdo trabalhado; 3- os efeitos da prática podem ser o próprio objetivo-conteúdo. Assim, considera-se que os objetivos-conteúdos e os efeitos cognitivo-afetivos da RCIM são estes:

- 1- Interesse
- 2- Prazer
- 3- Integração social
- 4- Resolução de problemas
- 5- Receptividade
- 6- Orientação
- 7- Coordenação motora
- 8- Memória de trabalho e procedural
- 9- Percepção cinestésica do ritmo
- 10- Invenção
- 11- Atenção ¹⁰³

5.2.1 Interesse é necessidade e vontade

O interesse é um retrato da atividade de escolha do indivíduo na sua relação com o ambiente-contexto e vincula-se à necessidade do sujeito-percebedor e explorador em sua ação orientada a objetivos. “Para Claparède, o interesse é um instrumento biológico que permite a

¹⁰³ Essa nova definição de objetivos da RCIM parte da abordagem da autora desta tese, referenciada nos objetivos descritos pela propositora Ione de Medeiros e acrescidos dos estudos de cognição e afetividade realizados.

relação do sujeito com o meio no processo de construção progressiva de esquemas de adaptação ao ambiente” (NASSIF, 2008, p. 142). Assim, o interesse não é apenas um instrumento biológico, mas também psicossocial e cultural, pois, ao realizar ações, movido pelo interesse, o sujeito está se posicionando diante de objetos, pessoas, situações, tarefas, ou seja, de experiências.

Quando o sujeito-percebedor e explorador decide vivenciar a RCIM, o seu interesse inicial pode estar relacionado a fatores emocionais, sociais e culturais. Talvez ele queira apenas fazer mais um curso de arte, ou pretenda entrar para o GOM, e até mesmo pode ser um ator do GOM desejando cumprir com as expectativas da preparação corporal que contém a RCIM. Ainda assim, o interesse pela experiência na RCIM somente se efetivará, ou não, durante a prática. Em caso positivo, ele terá motivação para continuar na experiência, ou, se isso não ocorrer, provavelmente ele desistirá diante dos desafios. O interesse, então, permeia o desejo de superar o desafio, e o próprio desafio. É movido pela necessidade, pelo desejo de realização exitosa e pela vontade de participar da experiência.

Atiçar o interesse torna-se, portanto, o ponto de partida que estimula o sujeito para a experiência de construção de conhecimento na RCIM. O interesse que surge nessa prática geralmente associa-se ao prazer obtido quando se lida de maneira exitosa com os desafios propostos.

5.2.2 Prazer numa resolução sem fim

Se o sujeito-percebedor e explorador tem interesse em permanecer na prática da RCIM, ele estará motivado a resolver os desafios que esta lhe propõe. O prazer será a recompensa de resolvê-los. Pode ser, inclusive, um prazer sensorial cinestésico, que se dá ao fazer movimentos de complexidade espaço-temporal, visto que solucionar esse tipo de problema de coordenação pode ser gratificante. Cole e Montero (2007) relacionam o prazer do movimento com a experiência de propriocepção afetiva, na qual pode ocorrer um perfeito equilíbrio entre intenção, ação e percepção. O prazer, segundo esses autores, seria resultante desse equilíbrio. Mas pode também ser um prazer intelectual, que se relaciona especificamente com o sentimento de êxito, ou um prazer estético, que pode ser percebido ao fazer o movimento com a sensação de que tudo corre como deve ser, com pouco esforço e pleno envolvimento na ação (COLE; MONTERO, 2007).

Bloom (2010) atenta para o fato de o prazer estar relacionado à cultura. Se praticar RCIM, ou fazer parte do GOM, é algo admirado na cultura em que o participante se encontra,

é provável que ele sinta prazer ao conseguir realizar e participar da experiência rítmica. Dessa forma, o prazer resulta de uma necessidade satisfeita, sendo esta imbuída dos valores da sociedade e da cultura em que o sujeito se insere.

Pode-se também pensar, quando o sujeito participante da RCIM consegue manter-se na prática, ou seja, quando vai superando com os colegas participantes todos os desafios propostos, que ele esteja em equilíbrio consigo e com o grupo. O equilíbrio decorre da manutenção do controle sobre as ações e da resolução dos problemas com os quais se depara. A sensação de equilíbrio corporal pode gerar prazer, como sugere Pankseep (2005).

Como as emoções, o prazer também está em consonância com a necessidade de homeostase do organismo. Uma mesma experiência pode gerar, ou não, prazer, dependendo das circunstâncias emocionais e ambientais do momento. De acordo com Pankseep (2005), não é suficiente definir o prazer como algo que faz o sujeito sentir-se bem. Esse autor sugere que se inicie a tentativa de definição partindo da suposição de que o prazer indica algo biologicamente útil. Pankseep (2005, p. 182) define estímulos úteis como “aqueles que informam o cérebro de seu potencial para restaurar o corpo em direção a um equilíbrio homeostático quando este tenha se desviado de seu ponto de ajuste, o qual é ditado biologicamente”; e conclui dizendo que o prazer informa naturalmente ao cérebro, que se está experimentado um estímulo útil.¹⁰⁴

A construção do conhecimento faz parte de uma necessidade corporal, sendo considerada parte da percepção ativa, que busca o que necessita no ambiente-contexto para, no caso, construir o conhecimento em RCIM. Nesse contexto, Perlovsky, Bonniot-Cabanac e Cabanac (2010, p.2), após aplicação de questionários estruturados com escala tipo Likert¹⁰⁵, concluíram que a construção de conhecimento é emocionalmente gratificante: “A satisfação da curiosidade por meio da aquisição de conhecimento traz prazer”.¹⁰⁶ Pensar que o prazer está relacionado à construção de conhecimento e, concomitantemente, à indicação de uma experiência biologicamente útil, reitera a continuidade natureza-cultura. O biológico não se

¹⁰⁴ Useful stimuli are those that inform the brain of their potential to restore the body toward homeostatic equilibrium when it has deviated from its biologically dictated “set-point” level.

¹⁰⁵ A escala Likert é usada para analisar respostas psicométricas em questionários de pesquisa de opinião nos quais o participante responde a pergunta e registra sua resposta com um tipo de desenho de medição. Com esse tipo de escala pretende-se registrar o nível de concordância ou discordância com uma declaração dada (LIKERT, 1932).

¹⁰⁶ The satisfaction of curiosity through acquiring knowledge brings pleasure.

contrapõe ao cultural; ao contrário, soma-se a este, e com ele coopera na conformação da cognição e do afeto dos sujeitos.¹⁰⁷

O sentimento de prazer é comumente relatado pelos praticantes de RJD e de RCIM. Para Schnebly-Black e Moore (2003), tal sentimento, sob a forma do sentimento de alegria e bem-estar, resulta do envolvimento pleno do sujeito com os exercícios da prática rítmica.

5.2.3 Integrar exige escutar

A integração social é aqui compreendida como a capacidade de perceber-se como parte de um coletivo. Integrar-se socialmente nos exercícios da RCIM implica estar atento a si e aos demais participantes. Essa atenção com o outro do grupo pode ser denominada *escuta ativa*, cuja manutenção torna o participante apto a aproveitar o acaso (MUNIZ, 2004). Layton (2011, p.19) diferencia ouvir de escutar, dizendo que

Escutar com os cinco sentidos e com a mente muito aberta, não somente com o ouvido, é encontrar significado no que se ouve, enquanto “passa pelo filtro” de sua própria personalidade e de suas necessidades. O ouvido é apenas um transmissor para o cérebro do que ouvimos do exterior. Mas esses sons e palavras devem incidir sobre nós com uma significação especial que nos faça reagir.¹⁰⁸

Pode-se associar a escuta ativa com a capacidade de receber o que vem de fora e aproveitá-lo esteticamente. A *escuta ativa* é a capacidade de estar atento ao outro e consequentemente reagir às suas eventuais proposições, como ocorre nos exercícios de Livre Iniciativa, que também compõem a série de exercícios preparatórios para a prática de RCIM.

Para a escuta ativa, parece necessário o fenômeno subjetivo da empatia, que tem sido definida de diferentes maneiras desde os gregos até a atualidade. No final do século XIX, foi relacionada ao conhecimento de outras mentes. Já na metade do século XX foi considerada um processo fundamental no estabelecimento das atitudes sociais. Ainda que tenha sido Edward Tichener o psicólogo que traduziu do alemão *einnfühlung*, em 1909, o termo empatia, foi Theodor Lipps quem realizou o estudo mais detalhado desse processo. Lipps enfatizou a

¹⁰⁷ No entanto, é importante lembrar que há casos de prazer que servem a uma utilidade patológica, como o prazer com a dor e com o sofrimento alheio, entre outros exemplos.

¹⁰⁸ Escuchar con los cinco sentidos y la mente muy abierta, no sólo con el oído, es encontrar la significación de lo que se oye, mientras “pasa por el filtro” de tu propia personalidad y de tus propias necesidades. El oído es un mero transmisor hacia el cerebro de lo que oímos desde el exterior. Pero esos sonidos o esas palabras tienen que incidir en nosotros con una significación especial que nos hace reaccionar.

importância da empatia na experiência estética, mas também introduziu o termo nas discussões das ciências sociais.

No início do século XX, Lipps afirmara que a compreensão de movimentos expressivos na música baseava-se na empatia (LEMAN, 2008). Ele compreendeu a empatia como processo que origina ressonâncias internas, podendo, estas, ser positivas ou negativas em relação àquele que é observado. Tal processo seria a base do reconhecimento entre os indivíduos, ou seja, um fenômeno de ressonância psicológica enriquecido nas situações de encontro. Lipps disse ainda, que “a natureza da empatia estética é sempre a experiência de outro humano” (LIPPS, 1905, p.49 *apud* STUEBER, 2008)¹⁰⁹.

Vale ressaltar, de acordo com Stueber (2008), que a empatia se diferencia do contágio emocional, da simpatia e da angústia pessoal. O contágio ocorre quando as pessoas sentem sentimentos similares simplesmente por estarem juntas, enquanto que a empatia é um tipo de compartilhamento indireto de afeto, e não necessariamente implica sentimentos parecidos. A simpatia não significa congruência entre a emoção de um sujeito e a do outro, sendo um tipo de emoção cuja valência é positiva ou negativa em relação ao outro. E a angústia pessoal é reação emocional em resposta a determinado estado negativo de outra pessoa ou situação, e orienta-se para o próprio sujeito. Decety e Jackson (2004) afirmam que há muitas definições de empatia, mas existe consenso em relação aos seus três componentes principais: 1- resposta afetiva a outra pessoa, que não significa um compartilhamento do seu estado emocional; 2- capacidade cognitiva de colocar-se na perspectiva do outro; 3- alguns mecanismos regulatórios que mantêm o controle que diferencia o eu do outro.

A empatia gera um tipo de ressonância afetivo-cognitiva entre as pessoas, em decorrência da habilidade de vivenciarem conscientemente o presente com atenção ao que pode acontecer e sempre afinadas com o corpo do outro. Entende-se que a integração social advém da empatia e promove o sentimento de pertencimento ao grupo. A empatia possibilita compreender os outros emocionalmente e, portanto, também corporalmente, podendo ser definida como “o esforço autoconsciente para compartilhar e compreender com precisão a presumida consciência de outra pessoa, incluindo seus pensamentos, sentimentos, percepções e tensões musculares, bem como suas causas” (SYMPATHY..., *online*, 1968).¹¹⁰

¹⁰⁹ The nature of aesthetic empathy is always the experience of another human. Lipps, T. 1905. *Aesthetik*, vol. 2. Hamburg: Voss Verlag.

¹¹⁰ Empathy may be defined as the self-conscious effort to share and accurately comprehend the presumed consciousness of another person, including his thoughts, feelings, perceptions, and muscular tensions, as well as their causes. <<http://www.encyclopedia.com>>.

Esse fenômeno ocorre em sua forma cinestésica na aprendizagem do ritmo por meio do movimento. A empatia cinestésica é também denominada ressonância corporal ou empatia corporal e refere-se à sensação de consciência da sincronia com os movimentos do outro num contexto musical (BLACKING, 1983). Na RCIM, percebe-se o corpo do outro em movimento rítmico para aprender com ele através de seu movimento corporal. Assim, para efetivar-se a escuta ativa, que promove a integração, parece que deve ocorrer também a empatia corporal.

5.2.4 Resolução de problemas

A resolução de problemas faz parte das formas de pensamento. Segundo Eysenck e Keane (2007), trata-se de uma atividade cognitiva, que implica reconhecer a existência de um problema e, a partir daí, determinar e realizar uma série de passos para solucioná-lo. No caso da RCIM, o sujeito-participante deve resolver os problemas rítmicos e motores que surgem nas variações do exercício inicial. Nessa prática os problemas ocorrem sob a forma de complexificação de movimentos — requerendo associações e dissociações motoras, utilização de voz alternada ou simultânea ao movimento — e da estrutura rítmica, com justaposições ou inversão da ordem da tarefa, entre outros procedimentos. Nesse contexto, a resolução de problema, apesar de o participante contar com a experiência prévia que ele transfere para a tarefa do momento, depende de sua capacidade de resolver de modo continuado. Portanto, é uma resolução que mais se assemelha a uma propensão para atualização.

Quanto mais experiência corporal e musical tiver o sujeito-participante, pressupõe-se que mais efetiva será a sua ação em face dos problemas. No entanto, nem o conhecimento construído em práticas corporais de dança, nem o construído em práticas de instrumento musical necessariamente garantem facilidade na execução da rítmica, como se poderia esperar. Os problemas apresentados no decorrer da prática de RCIM são novos, inclusive para os que a experimentam frequentemente. O que é novidade são os novos arranjos estruturais e sua inesperada colocação.

Como afirmam Eysenck e Keane (2007), somente há problema quando se desconhece algum passo relacionado à sua solução, demandando, assim, mais aspectos cognitivos que automáticos. Na RCIM coexistem as demandas cognitiva e automática, pois o desafio refere-se à lida com alguma dificuldade de coordenação rítmico-motora e de ocupação espaço-temporal crescente e duradoura sobre uma base de passos, palmas, e outros movimentos conhecidos.

Kastrup (2007, p.117) propôs uma noção de problema bastante afim com os princípios da RCIM, que se trata de compreendê-lo não pelo seu sentido negativo de lacuna ou falta, mas “pelo sentido positivo de exigência de criação”. A resolução no contexto da RCIM não diz respeito à finalização da tarefa, referindo-se a uma resolução provisória sob a forma de atualização, pois em seguida haverá outra demanda, a qual impede que se estabilize a resposta anteriormente dada. As contínuas atualizações parecem tratar de invenções provisórias.

Por exemplo: inicialmente o sujeito deve bater uma palma quatro vezes no primeiro tempo de um agrupamento de quatro tempos; depois quatro vezes, no tempo três; depois quatro, no tempo dois; e depois quatro, no tempo um. Quando termina, pode ocorrer que o condutor da prática proponha que se faça tudo inversamente, ou seja, começando do tempo um e indo até o tempo quatro. Depois, ele pode propor outra variação como substituir a palma por uma pausa no caminhar. E assim sucessivamente. Como fechamento da tarefa, há geralmente uma organização rítmica que engloba todas as variantes realizadas sobre o exercício inicial. Desse modo, o sujeito-participante vai lidando com diversos desafios de coordenação rítmico-corporal com um comportamento de investigador (RIBEIRO; MUNIZ, 2010).

Considera-se que na RCIM trabalha-se um estado de disponibilidade para a resolução de problemas provisórios. Essa disponibilidade faz transparecer a receptividade do participante na experiência dessa rítmica.

5.2.5 Exercitando a receptividade

Estar receptivo potencializa a qualidade das respostas na prática da RCIM e relaciona-se com a rapidez de reação. Busca-se um tempo de reação curto. A capacidade de responder a diversos estímulos seguidos requer que o sujeito tome decisões a todo instante baseando-se no seu conhecimento prévio da tarefa, na rápida análise do ambiente-contexto da experiência corporal e na capacidade de atualizar-se, como citado no item anterior. Portanto, é fundamental que ele esteja receptivo à tarefa e ao seu ambiente-contexto. Considera-se que a receptividade está relacionada ao interesse e à escuta ativa como definida por Muniz (2004), anteriormente abordados.

Jaques-Dalcroze (1914) já havia declarado que, entre os motivos organizadores de seus exercícios estava a compreensão rápida, pelos olhos e ouvidos, dos agrupamentos de tempos, bem como a compreensão do ritmo pelo sentido muscular. Essa compreensão auditiva, visual e cinestésica, além de reforçar a característica de cognição corporificada de

seus exercícios, consolida a condição multissensorial de sua proposta, com a qual pretendia trabalhar e desenvolver maior velocidade no tempo de reação. O tempo de reação é o intervalo de tempo entre o estímulo e o início da resposta motora-rítmica (MAGILL, 2000). A rápida compreensão promove a velocidade de resposta. É necessário estar receptivo para compreender rápido e tomar a decisão mais acertada para a realização da tarefa. A receptividade também possui estreita relação com o ato de estar deliberadamente atento durante a prática.

Os exercícios de Reflexo, constituintes dos preparatórios para a prática de RCIM, trabalham especificamente com essa capacidade de reação, proporcionando que o sujeito participante desenvolva maior rapidez e precisão em suas respostas. Eles respondem ao ouvir o *hop*, ou ao perceber qualquer outra pista auditiva ou visual previamente acordada. Por meio dos exercícios de Reflexo, Medeiros também trabalha o descondicionamento de padrões de resposta motora já construídos, pois muitas vezes o participante responde impulsivamente, de maneira automática, com algum movimento que não é o requerido pelo sinal apresentado. Isso acontece porque o padrão motor automatizado encontra-se disponível para as demandas imediatas, sem a necessidade de uso da consciência. A resposta então é rápida, visto que foi automática, e não porque o sujeito efetivamente escolheu rapidamente a resposta mais adequada à demanda. Quando o participante é surpreendido por um desafio que rompe com sua expectativa, ele é levado a atualizar sua resposta, passando a se autocorriger. Parece que é também com o uso de elementos-surpresa, variação e rompimento de expectativa que se opera o descondicionamento de hábitos na prática de RCIM.

Trabalha-se com o tempo de reação de escolha, que ocorre quando o sujeito deve optar entre vários sinais para dar uma resposta específica (Magill, 2000). O exercício de Reflexo, no qual Medeiros posiciona todos os sujeitos-participantes de costas para ela e os instrui para que ao ouvirem uma palma, eles respondam com duas palmas e ao ouvirem duas palmas, com uma, é um exemplo de exercício que trabalha com tempo de reação de escolha.

Com base nas sensações corporais, na simulação cerebral é que se tomam decisões, que também são influenciadas pelas memórias, emoções, interesses e objetivos do sujeito-percebedor (BERTHOZ, 2006a). Os participantes são informados de uma variação no exercício, e em muito pouco tempo devem realizá-la corporalmente. Assim, a partir de um rápido processamento cognitivo eles têm que “resolver” o problema apresentado. A pressão do tempo os faz “raciocinar” corporalmente, vale dizer, inventar um modo de experimentar o desafio por meio de ajustes corporais de coordenação — associação e dissociação. Tomam-se então decisões corporais coerentes com a nova demanda, que ativa o corpo-mente e parece

evitar a acomodação. Assim, além de terem que responder no menor tempo possível, os participantes da prática devem acertar a resposta, o que os mantém em estado de prontidão. Acertar, no contexto da RCIM, é ser musicalmente preciso e adequado em relação à coordenação espaço-temporal requerida pela tarefa.

Os participantes da experiência de RCIM lidam o tempo todo com imprevistos, pois nem sempre sabem quando haverá mudança e para onde está caminhando a prática. Não há um *gran finale* na prática da RCIM, pois a ação transcorre de maneira ininterrupta, demandando capacidade de resposta e inventividade dos participantes. O aluno deve estar sempre na expectativa de alguma variação que lhe exigirá uma rápida resposta e, o professor, apto a propor. Tanto a expectativa quanto a capacidade de propor favorecem a *escuta ativa* e relacionam-se ao estado de receptividade, que promove a capacidade de resposta.

5.2.6 Orientando-se no espaço-tempo

A orientação é também trabalhada na RCIM. Entende-se orientação à maneira de Lezak (1995, p.335), que a define como “a consciência de si em relação ao seu meio envolvente, requer uma integração consistente e confiável da percepção, atenção e memória”.¹¹¹ Na RCIM, a orientação é vivenciada na sua completude de exploração espaço-temporal, mediante sucessivos e constantes deslocamentos nos quais se experimentam as diversas direções e sentidos no espaço e as variações tanto da velocidade de alternância entre uma direção e outra, quanto das durações de permanência em determinada direção.¹¹²

Supõe-se, desse modo, que o meio envolvente do sujeito-participante é principalmente caracterizado pela sua condição espaço-temporal. O movimento ocorre necessariamente na confluência espaço-temporal, que faz parte do ambiente-contexto da aprendizagem de ritmo por intermédio do movimento. Também é importante mencionar que as pistas visuais, somato-sensoriais — como o próprio estado da musculatura e articulações em relação ao espaço — e auditivas fornecem as informações para essa percepção da experiência no espaço-tempo.

¹¹¹Orientation, the awareness of self in relation to one's surroundings, requires consistent and reliable integration of attention, perception and memory.

¹¹² Direção refere-se à especificação de deslocamento de um ponto a outro sem determinar a origem e o final, como, por exemplo, horizontal, vertical e diagonal. O sentido indica de onde o corpo sai e para onde vai, como esquerda, direita, cima, baixo, frente, trás. Segundo Rengel (2003), Laban diz que direção é orientação no espaço, trajetória traçada no espaço. Ele associa direção e sentido quando propõe: direção diagonal com alto, direita, frente ou direção dimensional com alto, baixo, à frente; ou direção diametral, com alto-direita; direita-trás.

Pôde-se ainda observar que o exigente exercício de orientação constante na prática de RCIM contribui para a denominada *cognição espacial*, que é “a capacidade de descobrir, de transformar mentalmente e utilizar informações espaciais sobre o mundo para alcançar uma variedade de objetivos, incluindo a navegação pelo mundo [...]” (LANDAU, 2002, p.395).¹¹³

5.2.7 Associando e dissociando

O uso do corpo na relação espaço-temporal, característico da RCIM, torna-se mais complexo pela concomitante realização de movimentos expressivos como saltos, giros e movimentos dos braços e pernas. Os movimentos podem ser feitos de forma sequencial, seja serial ou simultânea. Geralmente, movimentos plásticos expressivos como saltos, giros e outros são interpostos aos exercícios rítmicos feitos com o andar e com palmas. Esses movimentos podem ser associados ou dissociados.

Os movimentos associados são efetuados de maneira conjunta, com o mesmo objetivo; os dissociados também são realizados simultaneamente, porém com objetivos diferentes, sendo conflitantes. Por exemplo, levantar os dois braços à frente no tempo um e no tempo três dos quadrados — parte da série Figuras Geométricas no Espaço — é considerado associação de movimentos. No entanto, se for solicitado que, em vez de levantar ambos os braços, um braço gire para trás e o outro levante, então se trata de dissociação de movimentos.

A habilidade motora que a RCIM exige visa à realização da sequência rítmica sonoro-motora no espaço-tempo. Magill (2000, p.6) define habilidade como “uma tarefa com uma finalidade específica a ser atingida”. Na RCIM a finalidade é a própria execução sonoro-motora da estrutura rítmica do exercício, ou seja, a experiência em si. Trata-se de uma habilidade motora aberta, tendo em vista que o seu ambiente-contexto varia tanto em relação às instruções espaciais quanto temporais, e o sujeito-participante deve estar em negociação permanente com as alterações do ambiente, o que torna ação e ambiente um sistema inter-relacionado.

A RCIM trabalha com uma importante demanda motora, que somente se dá com o desenvolvimento da coordenação motora afim com essa prática.¹¹⁴

¹¹³ Spatial cognition is the capacity to discover, mentally transform, and use spatial information about the world to achieve a variety of goals, including navigating through the world [...].

¹¹⁴ Como esta tese enfatiza o estudo de aspectos cognitivos e afetivos presentes na RCIM, não serão abordados temas importantes relacionados aos aspectos motores particulares a essa prática. Entre eles, estão o exercício de

5.2.8 Memórias para o *fazer*

Para atingir todos os objetivos-conteúdos acima apresentados, o sujeito utiliza necessariamente a memória. Nos exercícios de Reflexo, ou de Rapidez de Resposta, propostos por Medeiros, nos quais os sujeitos-participantes respondem de maneira diferenciada a cada sinal, é preciso capacidade de armazenar, ainda que só durante a prática, os movimentos a serem feitos em resposta a cada um dos sinais. Essa capacidade de registro mnemônico possui uma série de gradações.

A memória sensorial é decorrente de um estado mínimo necessário de consciência do sujeito (LEZAK, 1995) e não chega a ser uma função perceptiva ou mnemônica, mas sim um processo de seleção através do qual as percepções adentram-se no sistema de memória. É imprescindível para qualquer experiência de aprendizagem.

No entanto, esse registro pode ser rapidamente transformado em memória de curto prazo que, por sua vez, depende da atenção para efetivar-se e dura em torno de trinta segundos. Enquanto dura, a memória de curto prazo permite a recuperação da informação e o acesso consciente a essa informação. A informação armazenada na memória de curto prazo passa, então, a ser armazenada na memória de trabalho, que pode durar de trinta segundos a uma hora. A partir desse estágio de armazenamento, só a prática poderá propiciar a consolidação da informação na memória de longo prazo, que se traduz em aprendizagem (LEZAK, 1995).

A memória de trabalho é solicitada continuamente na prática da RCIM. Por meio dela a informação é mantida na mente e pode ser utilizada para guiar o comportamento sem necessidade de outra informação externa. Esse tipo de memória permite o armazenamento temporário de informações relacionadas ao desempenho de alguma tarefa, mas que são rapidamente dissipadas se o sujeito-participante distrair-se. Quando isso ocorre na prática da RCIM, o participante procura saber da tarefa com os demais, valendo-se de observação e imitação.

No decorrer da prática de RCIM há uma exigência de manutenção da memória de trabalho para que se consiga realizar os exercícios, sucessivamente propostos durante cerca de cinquenta minutos. Quase não há pausa entre um exercício e outro, apenas o tempo necessário para explicação da nova instrução. Quando se pratica com frequência a RCIM, consolida-se a

informação presente nos exercícios. Ocorre um aprendizado. Por exemplo, ao fazer pela décima vez os Quadrados, o percurso a ser desenvolvido no espaço e sua relação com o tempo consubstanciam-se na forma de memória procedural, ou conhecimento procedural, que se refere ao conhecimento do modo de proceder. Esse tipo de memória permite que o exercício dos Quadrados, para citar um exemplo, seja feito sem que o indivíduo tenha que estar consciente de cada momento de sua execução. Isso lhe permite realizar os Quadrados com todas as intervenções sonoras e motoras que nele incidirão de acordo com a imprevisível proposição do condutor da prática. Essas novas proposições demandarão memória de trabalho, pois não chegam a consolidar-se de modo permanente, devido às variações. No entanto, se o exercício é repetido tal e qual foi proposto, há possibilidade de aprendizado procedural. Mas ainda que na RCIM haja repetições, elas são sempre acompanhadas de pequenas variações na estrutura do exercício.

Dessa forma, parece que na RCIM estão presentes a memória de trabalho e a memória procedural, dado que muitas vezes trabalha-se a partir de um exercício inicial memorizado, e sobre ele são executadas as variações. Então a memória procedural é ativada e, ao mesmo tempo, é requerida a memória de trabalho para que se execute a variante sobre a proposta inicial.¹¹⁵

5.2.9 Percebendo pelo corpo-mente-ambiente

Uma característica marcante do trabalho perceptivo na RCIM é sua ênfase na percepção cinestésica do ritmo. Jaques-Dalcroze (1914) afirmava querer trabalhar com o que denominou *sentido muscular*. Para ele, o corpo possui certa quantidade de ritmos naturais que se manifestam com determinados graus de tônus muscular e com determinada duração no tempo. O sentido muscular permitiria a percepção consciente dessas diferentes gradações musculares relativas aos distintos ritmos. Jaques-Dalcroze (1914, p. 94) visava treinar seus alunos

para se adaptarem a diferentes processos musculares por períodos curtos e longos, respectivamente, para estimarem a duração de acordo com as sensações de tensão e extensão dos músculos, a abrir e fechar os membros no espaço, para coordenar as

¹¹⁵ Além da memória sensorial, da memória de trabalho e da memória procedural, tem-se a memória episódica, a semântica, o *priming* e outras.

diferentes forças dinâmicas do corpo, bem como aplicar as medidas de espaço ao controle da duração e intensidade das contrações musculares.¹¹⁶

Esse trabalho somente é conseguido com estimulação proprioceptiva. A propriocepção é a percepção que se tem de cada parte do corpo em relação ao espaço e tempo. Trata-se, como o nome indica, da percepção do próprio corpo. O neurofisiologista inglês Charles Sherrington sugeriu esse nome para diferenciar tal percepção da que se refere à percepção de estímulos externos ao corpo, a exterocepção, e da que se refere à percepção de estímulos internos ao corpo, a interocepção (LENT, 2010).

A propriocepção tem componentes conscientes e não conscientes. Conta com a informação proveniente de receptores sensoriais localizados nos músculos, tendões e cápsulas articulares, conferindo informações sobre orientação, localização espacial, velocidade e ativação muscular. O sexto sentido, de Jaques-Dalcroze, parece, como já dito, ser análogo à propriocepção consciente. Trabalhar com a parte consciente desse sentido corporal permite a construção da denominada consciência corporal. Entre os objetivos de Medeiros estão a conscientização do corpo concernente aos movimentos e padrões respiratórios, à percepção das diferentes tonicidades musculares, à capacidade de trabalhar com os movimentos levando em consideração sua velocidade, duração e o equilíbrio dinâmico. Assim, o sentido muscular, a propriocepção, somada ao sentido da visão, formam um sistema fundamental no processo de consciência do corpo musical objetivado na RCIM, possivelmente favorecendo a precisão do movimento.¹¹⁷

5.2.10 Inventando mais um

O trabalho com a invenção na RCIM acontece quando o sujeito participante deve improvisar, inventando movimentos e/ou propondo novas sequências rítmicas. Para Jaques-Dalcroze, a improvisação era um dos componentes da Rítmica, sendo de extrema importância na sua proposição de educação musical pelo corpo. Jaques-Dalcroze (1914, p. 104)

¹¹⁶ [...]to adapt different muscular processes for short and long durations respectively, to estimate durations according to the sensations of tension and extension of muscles, of opening and closing of limbs in space, to coordinate the different dynamic forces of the body, and to apply the measure of space to the control of duration and intensity of muscular contractions.

¹¹⁷ Não se pretende aqui afirmar que pessoas com deficiência visual estão inaptas para o exercício da RCIM. No entanto, reitera-se, de acordo com Berthoz (2000), que o sistema visual é fator determinante na execução motora. Portanto, a realização da RCIM por deficientes visuais pode constituir um interessante objeto de pesquisa referente à motricidade.

considerava a improvisação como “composição instrumental rápida e espontânea” e trabalhava esse recurso musical principalmente com o piano.¹¹⁸ Já para Medeiros, a improvisação ocorre como variações sobre o exercício inicial, momento em que ela solicita que o sujeito-participante crie uma nova sequência rítmica ou faça rearranjos com a célula rítmica antes experienciada, aprendendo, assim, por meio do processo inventivo pelo qual passa o professor e orientador da RCIM.

Tal processo inventivo caracteriza-se pelo objetivo consciente de buscar variações para uma proposta inicial de exercício no momento da aula. O orientador da experiência rítmica inventa durante a prática de RCIM, sem objetivar finalizações. A invenção aqui mostra-se como variação infinita, tendo como foco a problematização, ou seja, uma criação que se aproveita de desvios e desestabilizações para gerar transformações (KASTRUP, 2007).

Em decorrência, o sujeito-participante opera no domínio da atualização e da invenção. A atualização surge da necessidade de responder a uma demanda repentina e também da consciência do erro durante a experiência corporal. Operar na invenção, por sua vez, requer interesse, escuta ativa e consciência da importância de se promover novidades no processo de aprendizagem, com o intuito de recapturar a atenção do participante. Cabe ressaltar que ambos os processos, de atualização e invenção, acontecem de modo imbricado na experiência da RCIM.

5.2.11 Atenção a quê?

É curioso observar que a experiência anterior com a RCIM não garante plenamente o sucesso na execução dos exercícios. O sujeito-participante necessita estar plenamente envolvido com a prática, e isso implica atenção à experiência. Estar atento à experiência do fazer é estar conscientemente engajado na imbricação entre o que está acontecendo consigo, com os colegas participantes e com a tarefa. Tem-se então uma notória demanda atencional na prática da RCIM. Desde Jaques-Dalcroze, o trabalho com a atenção é objetivo consciente dos proponentes da Rítmica, e ressoa na RCIM.

A atenção é um tipo de processamento perceptivo bastante complexo. Não se trata apenas de pensá-la em termos de estar atento e não estar atento, mas de gradações. A atenção é a função que seleciona os estímulos sensoriais que interessam em um determinado momento. Diz-se que a atenção imbrica-se com a percepção e a memória, constituindo

¹¹⁸ Pianoforte Improvisation: Rápido an spontaneous instrumental composition.

processos interligados que formam a base do desempenho cognitivo (EYSENCK; KEANE, 2007). Além disso, é passível de aprimoramento (SCHNEBLY-BLACK; MOORE, 2003; KASTRUP, 2004).

No contexto da RCIM, tem-se a atenção voluntária, pois intencionalmente se escolhe prestar atenção aos exercícios propostos. A atenção voluntária relaciona-se às motivações, interesses e expectativas do sujeito percebido (DALGALARRONDO, 2000). Para William James (1890), o interesse propicia a atenção. Vale lembrar que Claparèd e Dalcroze, conscientes das pesquisas científicas de sua época, valorizaram muito o aspecto do interesse na concepção dos exercícios da RJD. James (1980, p.256) considera que os constituintes da atenção são a “focalização e concentração da consciência”.¹¹⁹ A partir desse conceito, o estar atento envolve estar alerta e autoconsciente, e possui íntima relação com os processos perceptivos. A atenção promove a percepção de certos estímulos e a inibição de outros,¹²⁰ sendo a capacidade de direcionar e selecionar o essencial para a atividade em questão (LURIA, 1974).

A experiência atencional na RCIM condiz com um processamento híbrido, *botton-up* e *top-down*. Isso porque, além de estar atento a qualquer estímulo novo proveniente do ambiente da tarefa, o indivíduo trabalha com o controle consciente da atenção para organizar as demandas auditivas, visuais, cinestésicas e as demandas de emoções e memórias.

De acordo com Gazzaniga, Ivry e Mangun (2006), alguns processos atencionais podem ser didaticamente distinguidos. A atenção focada é a capacidade de responder de maneira específica a um estímulo visual, auditivo ou tátil. A atenção sustentada é um estado de vigilância que se mantém por tempo prolongado durante a execução de uma tarefa. A atenção seletiva é um tipo de concentração para um determinado estímulo, ao mesmo tempo em que se inibem as respostas aos demais, considerados distratores. A atenção alternada, também denominada flexibilidade mental, permite que o sujeito mude o foco de atenção movendo-se entre tarefas que requerem diferentes aspectos cognitivos. A atenção dividida permite respostas simultâneas a duas ou mais tarefas. A atenção também pode estar voltada para processos mentais internos, como lembrar-se de algo, sentir emoção ou fazer cálculos.

¹¹⁹ Focalization, concentration, of consciousness are of its essence.

¹²⁰ Segundo James (1890), a atenção pode ser sensorial quando referente a objetos do sentido, ou intelectual quando referente a objetos representados ou ideacionados. Pode ser imediata ou derivada. Quando o objeto do estímulo for interessante por si só, sem relação com alguma outra coisa, promove atenção imediata. Quando o objeto do estímulo atencional estiver relacionado, associado, com outra coisa interessante, então a atenção é derivada. Esse autor também diferenciou entre atenção passiva, reflexa, ou involuntária e voluntária. James (1890, p.265) afirmou que “ninguém pode dedicar-se continuamente a um objeto que não muda”: No one can possibly attend continuously to an object that does not change.

Na atenção motora o indivíduo concentra-se na execução de uma atividade física. Na RCIM parece haver demanda de múltiplos processos atencionais simultâneos como atenção sustentada, motora, alternada e dividida.

No caso dos exercícios de RCIM, o interesse em realizar a prática coletiva e as variações imprevistas — devido ao estado de expectativa que promovem — favorecem o exercício da atenção sustentada. A atenção alternada também é trabalhada de maneira e, quando, por exemplo, o acento que estava sendo marcado com uma palma passa a ser realizado, num determinado número de vezes, por meio de uma pausa no caminhar, e depois retorna à palma. Esse tipo de tarefa exige que a atenção se alterne entre uma e outra instrução. A atenção é dividida quando o participante mantém o pulso com os passos e emite um som vocal ou bate uma palma em determinado pulso. Também se pode considerar que há um requerimento de atenção dividida quando o sujeito participante deve manter-se no exercício rítmico enquanto escuta a nova proposição. Assim, a atenção está continuamente voltada para o movimento corporal que executa passos, palmas, giros deslocando-se no espaço-tempo.

Ainda que a maior parte dos estudos sobre a atenção se refira à atenção visual (POSNER, 1994; EYSENCK, 2007), a atenção pode ser aplicada às diversas modalidades sensoriais, podendo-se, por isso, denominar atenção visual, atenção motora ou cinestésica e atenção auditiva, por exemplo.¹²¹ xvi “Claramente a atenção tem a ver com o processamento preferencial de informação sensorial” (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2002, p. 659). Ressalta-se que há uma dimensão somática da atenção quando esta é trabalhada voluntariamente no fazer corporal compartilhado (CSORDAS, 1993).¹²² Na RCIM a atenção é, portanto, auditiva, visual, motora e somática.

Apesar de se considerar que a atenção influencia as demais funções cognitivas e afetivas, sendo também por elas influenciada, esse construto será aqui tomado separadamente, devido à sua intrínseca relação com a percepção, a concepção, distinção, memória e

¹²¹ Com Descartes (1649) a atenção começa a fazer parte da agenda de pesquisas científicas. Depois dele, Malebranche (1674) relacionou atenção e conhecimento e indicou a necessidade de se cultivar a atenção por meio de exercícios especiais como o estudo da geometria. No século XVIII, Leibniz (1765) relacionou atenção à consciência. A partir de então foram vários os estudos científicos realizados sobre a atenção tanto no século XIX, com os behavioristas, quanto no século XX pelos psicólogos cognitivos e neurocientistas. Para mais informações sobre a história dos estudos atencionais podem ser obtidas com a leitura de Tsotsos, Itti e Rees (2005).

¹²² Os modos somáticos da atenção são modos culturalmente elaborados para atender ao corpo e para o corpo em relação ao ambiente que inclui a presença corporificada de outros. Somatic modes of attention are culturally elaborated ways of attending to and with one's body in surroundings that include the embodied presence of others (CSORDAS, 1993, p.138).

diminuição do tempo de reação, que, para James (1890), são efeitos da atenção. A seleção, que possibilita a escolha de um entre outros estímulos; a orientação, que propicia deslocar a atenção para um estímulo saliente; e o estado de alerta-vigilância são considerados importantes componentes da atenção (WILSCHUT; THEEUWES, OLIVERS, 2011). A receptividade avaliada pela capacidade de resposta, a orientação no espaço-tempo e a propriocepção consciente, trabalhadas na RCIM, também estão fortemente relacionadas ao estado atencional. Assim, esse construto torna-se apropriado para ser avaliado num contexto de aprendizagem e execução artística.

Além disso, ainda que na RCIM possam coexistir processos de atenção sustentada, alternada e dividida nos modos visuais, auditivos, motores e somáticos, escolheu-se realizar um experimento avaliando a atenção sustentada visual e motora. A escolha dessa modalidade atencional deve-se à sua relevância percebida pela autora com a observação sistemática da prática de RCIM e pela existência de instrumentos neuropsicológicos validados para sua aferição. Poder-se-ia construir um modelo instrumental para avaliar simultaneamente atenção sustentada e atenção dividida, como o fez Rodrigues (2007), mas preferiu-se trabalhar com um teste validado nacional e internacionalmente para diminuir as possibilidades de vieses no experimento. A escolha do instrumento para avaliar a atenção também se deve à consideração de que uma medida da atenção deve ser obtida por meio de uma tarefa motora simples, que não exija aprendizagem complexa (Ross, 1979).

Salienta-se que fazer um experimento neuropsicológico com a RCIM não significa uma tentativa de explicá-la pelo viés científico, mas de buscar evidências acerca das várias impressões relatadas pelos seus praticantes. Considera-se, *a priori*, que a Arte não necessita da Ciência, e a Ciência não necessita da Arte, mas ambas fazem parte da complexidade de saberes que caracteriza a espécie humana. Podem, portanto, trabalhar em diálogo cooperativo e paritário para explorar o homem e sua dimensão artística.

5.3 ATENÇÃO SUSTENTADA EM FOCO: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE UM EXPERIMENTO

James (1890) postulou que a tendência natural da atenção é buscar coisas novas. Não se mantém a atenção sobre um objeto ou fato que não se altera. Então, permanecer atento durante 50 minutos numa prática corporal requer não somente interesse, mas também um esforço repetitivo que traz a atenção de volta ao foco de interesse quando surgem elementos desviantes. Desse modo, para sustentar a atenção deve-se renová-la constantemente.

Deliberada pelo próprio participante e também consequência das mudanças na tarefa, tal renovação determina o caráter voluntário da atenção.

A contínua atualização da atenção reforça sua condição dinâmica. Isso reitera que a atenção não se mantém estática sobre um determinado tema, podendo oscilar ao redor dele, mantendo-o sob foco de interesse, mas com o sujeito consciente da existência de outros elementos no campo atencional (ARVIDSON, 2003). Ou seja, a atenção sustentada não exclui a atenção difusa, que constitui um estado de vigilância, de alerta, que possibilita a percepção de outros estímulos e até mesmo a reação a eles.

Ao realizarem a RCIM, os participantes devem manter-se atentos por um período prolongado. A manutenção do estado de alerta orientada para estímulos visuais, auditivos e cinestésicos próprios da RCIM, que demanda um conhecimento prévio procedural e uma capacidade de atualização diante de novas instruções, envolve controle executivo e automatismo motor. Esse controle subjacente aos processos atencionais pode ser denominado atenção executiva, que “se refere à nossa habilidade de regular nossas respostas, especialmente em situações conflitantes nas quais muitas respostas são possíveis” (HOMBOE, 2005).¹²³ Acrescenta-se que essas situações executivas exigem planejamento, correção de erros, execução de novas ações, inibição de rotinas e alerta (WILSCHUT; THEEUWES; OLIVERS, 2011).

Posner (1994) afirmou que, quanto maior a capacidade de manter-se alerta, maior a velocidade de processamento das informações. Na RCIM, o participante deve reagir muito rapidamente às proposições, pois não há tempo para pausas e reflexões. Como, de fato, o treino requer manutenção do estado de alerta e capacidade de responder a toda sorte de variações, decidiu-se que o tipo de atenção a ser investigado seria a atenção sustentada e, a partir dela, o tempo de reação seria aferido, deixando para estudos posteriores a avaliação da atenção alternada e dividida.

5.3.1 A experimentação na sala de ensaio: CPT II

O ateliê de investigação artística — a sala de ensaio — do GOM é o local onde se pesquisam os movimentos, objetos, os textos que integram e integrarão a cena de seus espetáculos. O GOM trabalha em média oito horas ao dia, que são divididas entre atividades de produção teatral e atividades de investigação de sua expressão cênica. Com essa

¹²³[...] so-called executive attention, refers to our ability to regulate our responses, particularly in conflicting situations where several responses are possible.

organização de atividades, permanecem na sala de ensaio durante quatro horas diárias, quando pesquisam os elementos de sua expressão: corpo, voz, objeto e som em relação aos temas dos espetáculos. Nesse tempo, eles se exercitam — muscular, afetiva e cognitivamente — por meio de uma preparação corporal para a cena. Dessa preparação constam exercícios de alongamento, fortalecimento muscular, resistência física, pesquisa de qualidades de movimentos, prática de improvisação e RCIM.

A RCIM gera algum impacto cognitivo ou afetivo nos atores que a exercitam diariamente? Dessa pergunta, surgiu a hipótese de que os atores do GOM apresentam maior capacidade atencional depois da prática de RCIM. Objetivou-se, então, aferir a capacidade de sustentar a atenção e velocidade de resposta, tempo de reação, por meio de um procedimento experimental.

O experimento atencional foi realizado em dois momentos, com uma amostra composta por jovens do sexo masculino que trabalham com as artes cênicas.¹²⁴ No grupo-caso estavam os atores do GOM e, no grupo-controle, alunos e ex-alunos do curso de graduação em Teatro da UFMG. No primeiro momento, o grupo-controle e o grupo-caso, antes da prática de RCIM, foram submetidos a avaliação com o *Raven* (RAVEN, 2000) e o CPTII (CONNERS, 2000). Adequando-se à agenda do GOM, posteriormente o grupo-caso submeteu-se a um treino intensivo de RCIM que durou dez dias. No último dia de prática de RCIM, o grupo-caso foi novamente avaliado pelo CPTII. Entre os paradigmas identificados pelo CPTII, foram avaliados os referentes a erros de omissão, erros de comissão e tempo de reação.

O *Raven* é um teste de inteligência que avalia habilidades de observação e raciocínio lógico por meio da tarefa de encontrar a figura que falta na série de figuras apresentadas. O CPTII representa um conjunto de paradigmas para avaliação da atenção e da impulsividade. O paradigma básico do CPT envolve a atenção seletiva e sustentada medidas com a apresentação irregular de estímulos alvo (letra X). Foi utilizado o *X Type CPT*, no qual várias letras são expostas de maneira regular no tempo. O participante deve pressionar a tecla espaço do teclado a cada aparição de uma letra, exceto quando essa letra for o X.

Dos paradigmas avaliados, os erros de omissão são resultantes da falta de resposta ao estímulo alvo; erros de comissão resultam de respostas dadas a não-alvos; e o *HIT reaction time*, tempo de reação, é a velocidade média de resposta correta para o teste inteiro.

Segue o desenho metodológico do experimento:

¹²⁴ A amostra e os instrumentos metodológicos utilizados e o treino efetuado pelo grupo-caso já foram descritos no segundo capítulo desta tese, destinado à apresentação dos métodos da pesquisa.

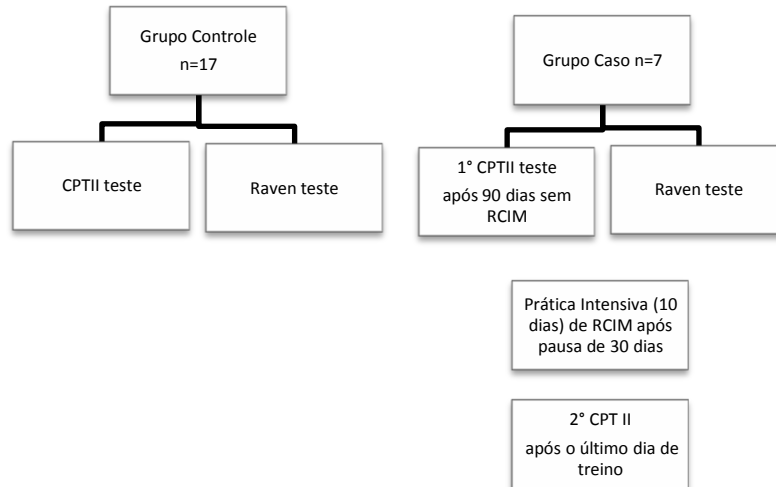


FIGURA 1- Desenho metodológico do experimento da atenção na RCIM

5.3.2 Resultados

Todos os participantes da amostra obtiveram resultado no *Raven* dentro dos valores de referência para a população brasileira (RAVEN, 2000), não havendo diferenças significativas entre os grupos. O escore padronizado para a inteligência, avaliada com o teste das Matrizes Progressivas de Raven, foi $z =$ média 0,54 [-1,4 – 0,97] no grupo-controle, e $z = 1,2$ [0,04 – 1,4] no grupo-caso, com valor de $p = 0,27$.

A Tabela 6 mostra a comparação entre os grupos caso e controle nos diferentes paradigmas do CPTII, não havendo diferenças significativas em qualquer dos parâmetros estudados.

TABELA 6
Comparação entre os resultados do grupo-controle e grupo-caso no Teste de Desempenho Contínuo CPT II

Parâmetro	Controle Mediana [min-max]	Caso Mediana [min-max]	Valor de p (*)
Erros de Omissão	2 [0-13]	1 [0-10]	0,67
Erros de Comissão	16 [6-33]	11 [3-23]	0,14
Tempo de Reação	343,47 [290,37– 396,62]	342,63 [327,15– 466,09]	0,63

(*) *U Mann Whitney Test*

Após um mês e meio de realização do primeiro CPTII, o grupo-caso iniciou a prática de RCIM e, no nono e décimo dias de prática de RCIM, o grupo-caso foi novamente submetido ao CPT II.

A Tabela 7 mostra o resultado da análise do desempenho do grupo caso antes e após a prática de RCIM. Não há diferenças significativas, exceto pela tendência de redução do tempo de reação — medida da velocidade de processamento cognitivo — após a prática de RCIM.

TABELA 7
Comparação entre os resultados do grupo-caso antes e depois da prática de RCIM no Teste de Desempenho Contínuo - CPTII

Parâmetro	Caso antes Mediana [min-max]	Caso depois Mediana [min-max]	Valor de p (*)
Erros de Omissão	1 [0-10]	0 [0- 26]	0,60
Erros de Comissão	11[3-23]	19[7-29]	0,12
Tempo de Reação	342,63 [327,15 – 466,09]	329,21 [280,99 – 377,31]	0,06

(*)*Wilcoxon Signed-Rank Test*

Considerando a tendência de diminuição do tempo de reação, optou-se por utilizar a técnica *Bootstrapping Statistical Analysis*, que permite nova análise com extrapolação da amostra inicial. Essa técnica possibilita retirar de uma amostra pequena, outras amostras numerosas, chegando-se a distribuições amostrais significativas (EDGINTON; ONGHENA, 2007). O resultado da comparação entre os grupos se mantém inalterado (Tabela 8), mas a diferença no paradigma tempo de reação entre os períodos pré e pós-prática torna-se estatisticamente significativa (Tabela 9).

TABELA 8
Comparação entre os resultados do grupo-controle e grupo-caso no Teste de Desempenho Contínuo – CPTII, após a extrapolação da amostra

Parâmetro	Controle Mediana [min-max]	Caso Mediana [min-max]	Valor de p (*)
-----------	----------------------------------	------------------------------	------------------

Erros de Omissão	2[0-13]	1 [0-10]	0,85
Erros de Comissão	16 [6-33]	11[3-23]	0,21
Tempo de Reação	343,47 [290,37– 396,62]	342,63 [327,15 – 466,09]	0,3

(*)*Bootstrapping Statistical Analysis*

TABELA 9
Comparação entre os resultados no Teste de Desempenho Contínuo - CPTII do grupo-caso antes e depois da prática de RCIM, após a extrapolação da amostra

Parâmetro	Caso Antes Mediana [min-max]	Caso Depois Mediana [min-max]	Valor de p (*)
Erros de Omissão	1 [0-10]	0 [0-26]	0,65
Erros de Comissão	11[3-23]	19[7-29]	0,17
Tempo de Reação	342,63 [327,15 – 466,09]	329,21 [280,99 – 377,31]	0,04

(*)*Bootstrapping Statistical Analysis*

Além dos paradigmas observados por meio do CPT II, foram considerados os dados obtidos em questionários estruturados aplicados ao grupo-caso.¹²⁵ A análise quantitativa dos dados obtidos pelos questionários não revelou diferença significativa em relação ao sentimento de fundo, ao sentimento de emoção e à vontade de ação no pós-prática.

A análise qualitativa da percepção subjetiva, entretanto, revelou que todos sentiram “melhora” no seu estado emocional consciente, relatando alegria, e na sua disponibilidade física após a prática, como declararam nas expressões a seguir: “é como se eu tivesse limpado minha cabeça e revigorado meu corpo”; “como se eu tivesse meditado por um longo período, me sinto com energia e bem descansado”; “estou me sentindo atento”; “me sinto mais ativo”; “estou concentrado, ativo e descansado”; “atenção rápida, bom humor e feliz”; “me sinto muito disposto e animado, mais do que quando cheguei aqui no galpão”.

¹²⁵ Os referidos questionários podem ser vistos nos APÊNDICES E,F e G.

5.3.3 Discussão e reflexões

A segunda hipótese da pesquisa que gerou esta tese é que a RCIM está relacionada à maior capacidade atencional dos que a praticam, em relação ao grupo-controle. Por ser a RCIM uma prática corporal de forte cunho musical, pensou-se inicialmente que ela geraria um efeito de longo prazo na capacidade atencional de seus participantes. Isso porque a educação musical tem sido associada a um incremento cognitivo (SHELLENBERG, 2004). As pesquisas apontam tanto para a existência de efeitos cognitivos permanentes (HETLAND, 2000; RAUSCHER; ZUPAN, 2002) quanto transitórios (COSTA-GIOMI, 1999) em crianças. Em músicos profissionais adultos, constatou-se um impacto de longo prazo na atenção visual e maior eficiência na capacidade de respostas visuais e motoras (RODRIGUES, 2007).

Tendo em vista que o grupo-caso ficou sem praticar a RCIM por três meses antes de se submeter pela primeira vez ao CPTII, e que não foi constatada nenhuma diferença significativa entre os resultados do grupo-controle e do grupo-caso antes da prática, pode-se inferir que a RCIM não produz um impacto prolongado na capacidade atencional de seus praticantes.

A comparação entre os dados do grupo-caso antes x grupo-caso depois da prática demonstrou uma tendência de diminuição do tempo de reação após a prática. Os atores do GOM também relataram estar mais bem-dispostos e atentos depois de realizar a RCIM. Para os atores do GOM, a capacidade de responder prontamente aos diversos estímulos e demandas multissensoriais presentes na RCIM e nos seus espetáculos é extremamente necessária e valorizada. Jaques-Dalcroze já declarara que não somente os músicos, mas também dançarinos e atores deveriam desenvolver maior velocidade de compreensão das informações constantes na música e, principalmente, no contexto de sua atuação artística (JAQUES-DALCROZE, 1914).

Portanto, foi necessário indagar se haveria algum problema na análise dos testes, tendo em vista os dados obtidos pela análise subjetiva dos atores após a experiência corporal do ritmo e, principalmente, devido à importância que tem um aumento de velocidade de reação no âmbito das práticas corporais cênicas. Considera-se que, no contexto desta tese, a velocidade de reação não implica necessariamente uma resposta objetiva a algo externo, mas sim resulta em capacidade de o participante ser afetado pela prática e então agir em decorrência disso.

Dois fatores podiam estar contribuindo para que a diferença observada não fosse estatisticamente significativa. Primeiro, está o fato de o CPTII ser comumente utilizado na

prática clínica em pacientes com transtornos neurológicos e psiquiátricos, o que poderia implicar a sua pouca sensibilidade para aferir parâmetros atencionais em indivíduos saudáveis (RICCIO, REYNOLDS; LOWE, 2001; ALVES, 2008; MIRANDA; SINNES; POMPEIA; BUENO, 2009). Segundo, a amostra referente ao grupo-caso é demasiado pequena. Como o que se investiga são os possíveis impactos atencionais decorrentes da prática de RCIM, e os atores do GOM a praticam de modo sistemático, não foi possível aumentar o n do grupo-caso. Então, decidiu-se empregar a estratégia estatística que permite extrapolar os dados obtidos, o *Bootstrapping Statistical Analysis*.

O resultado da análise da comparação entre o grupo-controle x grupo-caso continuou sem apresentar diferenças estatísticas, reforçando a argumentação de que o tempo de prática dos integrantes do GOM não é suficiente para gerar um efeito de longo prazo na capacidade de atenção. Já o resultado da análise do grupo-caso antes x grupo-caso depois da prática apresentou diferença no tempo de reação. Esse aumento de velocidade no processamento cognitivo pode ser coerente com a sensação subjetiva de capacidade atencional aumentada relatada pelos atores. No CPTII o tempo de reação é um dos paradigmas de atenção e revela a medida da velocidade de respostas corretas. A rapidez na capacidade de processamento parece estar associada a um estado de atenção sustentada e difusa que, imbuída de atenção executiva, possibilita a efetivação da escolha de resposta adequada diante de estímulos diferentes, como frequentemente solicitado na RCIM.

Considera-se que a velocidade aumentada na capacidade de processamento pode estar relacionada à maior capacidade de tomada de decisão. No caso da prática de RCIM e no contexto dos espetáculos do GOM, os atores, além de tomarem decisões a todo instante, devem estar prontos para responder aos estímulos, que são, em geral, imprevisíveis. O estar atento de modo ativo significa, na RCIM, estar receptivo. A receptividade é fundamental para os espetáculos do GOM, nos quais os atores lidam com diversos materiais, de tamanhos e pesos variados, simultaneamente ao uso do corpo com movimentos expressivos, uso da voz com textos, além da imaginação na criação de situações e personagens. O treino cognitivo-afetivo experienciado ao fazer a RCIM parece ser propício a essa disponibilidade cênica.

A receptividade corporal apresenta-se como tendência de manutenção de um estado de prontidão atencional, que, por sua vez, possibilita respostas corporais mais rápidas. Portanto, a receptividade não é uma condição passiva, mas sim “porosa”, no sentido que propõe Ferracini (2011), ou seja, trata-se de atitude análoga à escuta ativa, somada à capacidade de inclusão do outro. O estado de prontidão relaciona-se com o estado de alerta que, de acordo com Damásio (2000), implica uma visível inclinação para perceber e agir.

Ressalta-se que a velocidade de reação aumentada não significa maior precisão. A inclinação para a ação reforça a condição processual de possibilidade e não assegura um resultado considerado “correto”. Tanto a adequabilidade das respostas quanto sua precisão deverão ser monitoradas pela atenção executiva, que inclui outros processos cognitivos. Estar em prontidão, no contexto desta tese, tem relação com estar imerso na experiência do fazer atento.

Como num sistema que se retroalimenta, ou sistema autopoietico, o aumento da velocidade de reação incrementa a prontidão, que por sua vez gera maior receptividade, possibilitando a escuta ativa e *porosa*, e mais prontidão por meio da atenção sustentada e difusa. Esse conjunto de aspectos cognitivos — processamento cognitivo, atenção, tomada de decisão — estão intimamente relacionados em processos de criação artística.

Com os resultados da análise qualitativa da percepção subjetiva do grupo-caso acerca dos sentimentos após a prática de RCIM, pode-se reiterar que os aspectos cognitivos estão imbricados com os afetivos. A alteração qualitativa da disposição e o maior número de atores alegres no pós-prática indicam que a RCIM parece impactar a motivação. Pode-se pensar, inclusive, que a alegria e o sentimento de disposição podem ser decorrentes do prazer de ter experimentado diversos desafios na RCIM, assim como sugeriram Schnebly-Black e Moore (2003) em relação à RJD.

Portanto, se o modelo utilizado estava correto, e se a exigência de mensuração foi satisfeita, pode-se inferir positivamente acerca da segunda hipótese desta tese, ou seja: a RCIM pode impactar positivamente a capacidade de atenção.

5.3.4 Ressalva

Ainda que Leark, Wallace e Fitzgerald (2004) tenham indicado que a reaplicação do CPT é confiável num intervalo de uma semana para crianças, e Soreni, Crosbie e Ickowicz (2009) relatado confiabilidade no teste-reteste com 15 dias de intervalo para crianças, pode-se considerar que o tempo mais adequado à reaplicação do CPTII deveria ter sido três meses depois da primeira aplicação, como propõem Zabel, Thompsen, Cole *et al.* (2009), devido ao risco do efeito de aprendizagem.

Como tratou-se de um experimento com grupo de teatro, o protocolo do desenho experimental também teve que ser flexibilizado para sua adequação às condições impostas pela amostra. Isso levou à necessidade de se realizar o re-teste logo após um mês da primeira aplicação do CPTII. O GOM tem agenda concorrida, e seus membros dedicam-se a uma série

de eventos, o que impossibilitou sua ampla disponibilidade para esta pesquisa. Portanto, a reaplicação foi feita depois do maior tempo conseguido.

Além disso, os resultados e reflexões decorrentes do experimento partem do pressuposto de que não se pretende aqui a construção de um experimento replicável, tratando-se de um resultado pontual e singular. Essas duas últimas características são geralmente qualificativas de objetos de pesquisa em arte cujos resultados não se destinam a re-aplicações em outros estudos.

Também é importante considerar que todos os aspectos cognitivos e afetivos apresentados como constituintes da experiência corporal na RCIM podem também ocorrer em outras práticas. No entanto, a observação e o experimento foram realizados com a RCIM, tema desta tese, em razão de esta prática considerar alguns desses aspectos como objetivo e conteúdo de seus exercícios. Futuramente pode ser interessante analisar outras práticas corporais artísticas, visando a verificação da ocorrência, ou não, desses aspectos.

Assim, realizar esse tipo de experimento no âmbito de práticas corporais artísticas com indivíduos saudáveis, num contexto de grupo de teatro, é um primeiro passo na tentativa de estabelecer um programa interdisciplinar e colaborativo entre arte e ciência.

6 O MAPA DA APRENDIZAGEM DA RCIM

Não se aprende nada específico, mas se experimenta estar em uma prática específica.

Ione de Medeiros

6 O MAPA DA APRENDIZAGEM DA RCIM

A RCIM possui, como visto, uma série de conteúdos que também são objetivos a serem alcançados. Entre eles estão a motivação, o prazer, a escuta ativa, a receptividade, orientação, coordenação motora, memória, percepção, a invenção e a atenção. Considera-se que esses elementos fazem parte dos exercícios como conteúdos cognitivo-afetivos e motores, associados aos elementos característicos do ritmo. Simultaneamente, cada exercício de RCIM visa proporcionar um aprimoramento desses conteúdos. Por isso são objetivos-conteúdos. E como foi verificada uma alteração qualitativa da atenção, por meio da experiência discutida no capítulo anterior, os objetivos-conteúdos também parecem ser efeitos da prática.

Detalhados no capítulo anterior, pergunta-se: como são operacionalizados esses objetivos-conteúdos? E, se a RCIM consta da integração desses elementos cognitivo-afetivos e motores, o que caracteriza a experiência corporal nessa prática? Que tipo de conhecimento pode ser construído, visto que a sua propositora afirma não ter como objetivo a aprendizagem de algo específico? Essas questões serão problematizadas com base na interface entre dados neurocientíficos e teorias de ensino de arte.

6.1 PROCEDIMENTOS E ESTRATÉGIAS NA EXPERIÊNCIA COM A RCIM

Os objetivos-conteúdos e efeitos da RCIM são operados por meio de procedimentos metodológicos que evidenciam a forma de desenvolver uma estratégia particular — o exercício em si — que possa conduzir o educando ao seu objetivo inicial. Entre esses procedimentos, alguns são desenvolvidos pelo condutor da prática, como a variação, com a complexidade que a acompanha; e outros, pelo sujeito-participante, como a inibição, a simulação e o automatismo. Assim, o condutor da prática promove variações aumentando a complexidade, e provoca processos inibitórios, de simulação e de automatização nos participantes.

6.1.1 A variação como desafio cognitivo: o elemento surpresa

A variação caracteriza-se pela transformação continuada, ou seja, pela não linearidade no procedimento. Sua essência é a flexibilidade. Desse modo, a RCIM demanda flexibilidade por parte de quem operacionaliza a variação dos exercícios e de quem é afetado pela prática. Pode-se pensar que há uma exigência de flexibilização mental, vista como a capacidade de mudar o curso das ações ou dos pensamentos de acordo com as exigências do ambiente (MALLOY-DINIZ; SEDO; FUENTES; LEITE, 2008).

Na prática da RCIM, ocorrem mudanças a todo instante e, por vezes, de maneira não previsível. Essa condição de instabilidade permanente deixa o aluno mais interessado, pois, se a mente não é desafiada, a experiência, ainda que agradável, se torna incompleta (SCHNEBLY-BLACK; MOORE, 2003). O que torna completa a experiência na rítmica é, segundo esses autores, o aspecto afetivo presente no prazer de superar os contínuos desafios que surgem com as variações dos exercícios.

A variação opera como obstáculo a ser superado pelo participante com estratégias próprias, mas sob regras e restrições estabelecidas. São justamente as restrições que promoverão a liberdade de invenção de soluções provisórias. Assim, “o exercício assumirá sempre a forma de uma relação a ser estabelecida e levará o sujeito a uma operação mental que só poderá conduzi-lo a maior autonomia e inventividade” (MEIRIEU, 1998, p.116). A existência de contínuos ‘obstáculos’ fará com que o sujeito-participante permaneça no processo do fazer.

O ritmo implica variação constante, pois como sugere Dewey (2008 [1934], p.185), “[...] o ritmo é uma variação ordenada de uma manifestação de energia, a variação não é somente tão importante como a ordem, mas é um coeficiente indispensável da ordem estética”.¹²⁶ Essa variação torna-se estética, para Dewey, devido ao resultado da soma das relações, ou seja, das conexões estabelecidas entre os constituintes som, espaço-tempo e movimento, que conduzem o participante na direção da experiência.

A variação não é apenas uma mudança de arranjo rítmico, caracterizando-se também pela complexidade. As variações operadas na base dos exercícios são extremamente precisas, embora não sejam facilmente identificáveis. Observando-se a prática do exercício, tem-se a impressão de assimetria. Parece haver mais aleatoriedade que estruturação. Não se consegue,

¹²⁶ [...] ritmo como variación ordenada de una manifestación de energia, la variación no es solo tan importante como el orden, sino que es un coeficiente indispensable de orden estético.

na observação de um exercício de RCIM, fixar-se num ponto da estrutura. O minimalismo presente nas contínuas mudanças torna o exercício complexo, o que é percebido pelas relações estabelecidas entre os números das estruturas rítmicas e os movimentos corporais no espaço-tempo. São relações provocadas pelos princípios organizativos dos exercícios.

6.1.1.1- Variar como?

Uma das possíveis variações resulta da relação entre a parte da estrutura rítmica que permanece fixa, e a outra, que é móvel por sofrer mudanças como o acréscimo ou decréscimo de tempos no decorrer da prática. Há a alternância entre mão e pé, entre movimento e não movimento, entre voz e palma, entre a direita e a esquerda do corpo. A alternância também pode ser percebida quando o reforço sonoro no apoio/acento se desloca, e é feito ora no tempo 1, ora no tempo 3, na mesma estrutura.

Medeiros ainda utiliza justaposições, que implicam o acontecimento simultâneo de coisas diferentes. A justaposição pode ocorrer entre dois grupos de participantes, cada grupo começando a executar a estrutura por pontos diferentes, como um pelo início e o outro pelo final, ou na forma do cânone de dois ou mais grupos. Também há justaposição quando se marca o pulso com passos, e as mãos acentuam o primeiro tempo de um agrupamento que inicialmente tem quatro tempos e depois três tempos, dois tempos, até chegar a um tempo. Enquanto os pés mantêm o andamento da velocidade do pulso, as mãos trabalham na acentuação de pulsos, marcando sucessivos agrupamentos. Quando as mãos marcam o pulso e, os pés, o contratempo, também há justaposição. E ainda quando se faz um movimento de braços com duração de três tempos, enquanto se caminha por todos os pulsos marcando, com flexão de perna, o primeiro tempo de um agrupamento de quatro tempos. Este último exercício também é um exemplo de polirritmia, frequentemente executada nas aulas de RJD e RCIM.

Outro princípio usado por Medeiros para organizar seus exercícios, conferindo-lhes complexidade, são as interferências, mostradas com recursos sonoros expressos com voz, percussões corporais ou algum instrumento; ou com movimentos expressivos, ou pausas sob a forma de ausência de som ou de movimento. As interferências rompem o curso do andamento esperado, descontinuando a expectativa, o que promove ainda mais no aprendiz o estado de prontidão. A inversão é mais um princípio comumente usado por Medeiros, o qual se assemelha a um espelhamento da própria estrutura rítmica. Há inversão quando se faz o exercício do tempo 1 ao tempo 5, e, logo em seguida, do tempo 5 ao tempo 1, por exemplo.

Ainda que Medeiros inicie a sua prática a partir de um exercício previamente elaborado, na realidade a prática acontece no terreno da instabilidade, do imprevisível, do não linear. Tanto o orientador quanto o orientado experimentam a possibilidade de múltiplas variações, de modo que o ambiente-contexto da sala de aula ou de ensaio se constrói na experimentação conjunta.

6.1.2 Como o participante “resolve” o desafio?

Parece que os princípios organizativos de alternância, justaposição e interferências quando operacionalizados nos exercícios de RCIM geram processos de inibição, automatização e simulação no orientando participante. Sabe-se que tais processos existem naturalmente em cada indivíduo, mas o que se ressalta neste texto é a intencionalidade de provocá-los nos participantes durante a prática de RJD ou de RCIM.

6.1.2.1 Inibindo para gerar o autocontrole

Jaques-Dalcroze (1914, p.95) propôs desenvolver a faculdade da inibição motora em seus alunos: “O ritmo musical consiste em movimentos e repressões de movimentos”.¹²⁷ Com isso, afirmava que o controle do movimento expressivo somente se daria com o treino da capacidade inibitória. Ao reprimir conscientemente os movimentos, cria-se a possibilidade de escolher entre eles. Assim, paradoxalmente, nesse caso a repressão leva à espontaneidade, ou melhor, à inventividade, pois “para o corpo integrar movimentos complexos, a mente deve lidar com e priorizar múltiplas mensagens” (SCHNEBLY-BLACK; MOORE, 2003, p.33).¹²⁸

A não atividade muscular, por exemplo, era, para Jaques-Dalcroze, resultado da inibição. Ao fazer uma pausa no movimento plástico corporal ou uma pausa sonora, exercitava-se deliberadamente a inibição motora. Essa pausa, provocada pela inibição, é uma não-ação ativa, dotada de completude e expectativa. É a inibição bem-sucedida que levará à realização dos exercícios. Assim, a RCIM também possibilita a experiência inibitória consciente, pois compartilha com a RJD procedimentos com pausas, necessidade de escolha da resposta adequada ao estímulo, rapidez de reação diante de uma variação no exercício.

Jaques-Dalcroze já havia considerado que, com os exercícios de caminhar pelo espaço no tempo da música, alterando velocidades e respondendo às variações propostas pelo

¹²⁷ Musical rhythm consists of movement and repressions of movements.

¹²⁸ For the body to integrate complex movements, the mind must cope and prioritize multiple messages.

professor, o praticante aprenderia, pela inibição, a criar contrastes, diversificando a duração e a intensidade em seus movimentos. Com isso, ele pensava estar desenvolvendo o que denominou *inteligência musical*, compreendida como o conhecimento de música. Além disso, a inibição promove o automonitoramento na realização da tarefa, ao possibilitar a repressão de uma ação não desejada, que vem de maneira impulsiva, o que reforça a ideia de inteligência proposta por Jaques-Dalcroze.

A inibição é uma propriedade neural muito importante no aprendizado da RCIM em razão dos exercícios de resposta rápida, de livre iniciativa e das inúmeras variações contidas nessa prática. Berthoz (2009) afirma que a inibição é uma das grandes aquisições evolutivas porque permite a decisão, a estabilidade, aumenta a rapidez de seleção e de ação, sempre em relação ao ambiente-contexto. Inibir é tomar uma decisão; é não prestar atenção em elementos distratores; é escolher pela não-ação. Berthoz (2009) acrescenta que pensar é inibir e desinibir; que agir é inibir as ações que não queremos; e criar implica inibir as soluções automáticas e apressadas. Portanto, pode-se considerar que a inibição promove um espaço para o pensamento reflexivo sobre a ação, o que possibilita respostas coerentes com as demandas do ambiente-contexto (SCHUSTERMAN, 2008). A inibição pode, então, incitar a liberdade de ação.

6.1.2.2 Movimento automático ou automatismo motor?

Às vezes um movimento que surge de maneira automática resulta da incapacidade de inibir, de certa impulsividade que denota a falta de controle motor. O movimento automático, ou mecânico, diferencia-se muito do processo de automatismo. Jaques-Dalcroze (1914, p.96) valorizava o automatismo, como se pode notar no que diz a respeito desse processo:

Ações musculares, após a repetição constante, passam fora do controle do cérebro. Os reflexos novos podem ser criados, e o tempo perdido entre a concepção e a realização do movimento é reduzido a um mínimo indispensável. O cultivo de automatismos deverá ser efetuado em todas as nuances do tempo. A conformidade com essas nuances depende da percepção do grau de força muscular necessário para efetuar os movimentos. Automatismos devem ser capazes de serem substituídos por outros, sem esforço, podendo ser combinados e harmonizados em diferentes partes do corpo.¹²⁹

¹²⁹ Muscular actions, after constant repetition, pass outside the control of the brain. new reflexes can be created, and the time lost between the conception and realisation of the movement reduced to a strict minimum. The cultivation of automatisms should be effected in all nuances of tempo. Conformity with these nuances depends on the perception of the degrees of muscular energy necessary for effecting the movements. Automatisms should

Pode-se pensar, quando ele diz “fora do controle do cérebro”, que Jaques-Dalcroze afirmava que o automatismo não possui uma base física. No entanto, nesta tese considera-se que o “controle do cérebro” é o controle executivo da ação deliberada. Nesse caso, quando o movimento é resultante de um automatismo, não é necessário esse tipo de controle executivo. Também sua assertiva sobre a criação de reflexos pode ser questionada, tendo em vista que os reflexos são ações não mediadas pela consciência, não necessitando desta para ocorrerem.

Jaques-Dalcroze, todavia, parece dizer que se pode desenvolver maior velocidade de reação nas respostas motoras frente a estímulos apresentados, quando se desenvolvem respostas automatizadas concomitantemente a respostas controladas deliberadamente. Ou seja, parecia interessar-lhe a consolidação de uma aprendizagem motora que possibilitasse a atualização requerida pelas variações e também a correspondência entre os diversos tónus musculares em relação com as nuances de tempo da agógica musical.^{xvii}

A justaposição, alternâncias e inversões de estruturas rítmicas são provavelmente facilitadas pela automatização de parte dos movimentos requeridos pela tarefa rítmica. O automatismo pode ser visto como mecanismo protetor capaz de liberar parte do córtex para tarefas novas, devido à ativação simultânea de vários outros circuitos (RIBEIRO; TEIXEIRA, 2009b).

6. 1.2.3 Simulando ao observar o outro

Processos de simulação neural de movimentos também parecem ocorrer na prática de RCIM por meio da observação da tarefa e dos demais participantes e de certos exercícios que estimulam a criação de imagens mentais. Também nesse caso poder-se-ia perguntar: em que tipo de prática corporal não ocorre a simulação motora? Aqui, novamente, o que justifica incluir a simulação como parte desta tese é o fato de esta ter sido pensada como objetivo e conteúdo de RJD.

Jaques-Dalcroze afirmou que a prática de movimentos rítmicos desperta imagens na mente e que, quanto mais forte a percepção das sensações musculares, mais precisas seriam as imagens decorrentes dessa prática; e também criou exercícios de imagens mentais rítmicas. Jaques-Dalcroze (1914, p.95) esperava aprimorar a precisão mediante a inibição da parte visível do movimento concomitantemente ao pensamento sobre o movimento: “Ele continua o

be capable of replacement by others without effort; they may be combined and harmonized over different parts of the body.

movimento *no pensamento*”.¹³⁰ A inibição da parte visível do movimento ocorre na RCIM quando se caminha no pulso e, ao ouvir o sinal, interrompe-se o movimento das pernas, mas acentua-se o pulso com palmas. Segundo Jaques-Dalcroze, a precisão do movimento decorrente da automatização relacionava-se à precisão das imagens mentais que também deveriam ser automatizadas. Ele ainda dizia que, quando o professor expunha o ritmo gestualmente, ele estava transpondo para o corpo a sua representação rítmica da consciência, e isso despertava involuntariamente uma representação na criança (JAQUES-DALCROZE, 1907).

Realmente parece haver uma forte similaridade neural entre movimentos executados e movimentos imaginados (JEANNEROD, 2008). Há, inclusive, a possibilidade de o sistema motor ressoar com as ações observadas (BOUQUET et al. 2007), como propunha Jaques-Dalcroze. Ressoar motoramente implica a simulação interna do movimento no cérebro.

Nota-se que realizar o movimento no pensamento, como proposto por Jaques-Dalcroze, é um exercício de imagem mental motora que vem sendo pesquisado a partir da década de 1980. Jeannerod (2008, p.24) declara que “a ação mental pode ser considerada uma simulação da ação física”.¹³¹ Assim, executar mentalmente uma sequência de movimentos rítmicos pode ser uma boa maneira de certificar-se do que foi apreendido na prática ou de melhorar a compreensão da tarefa.

A vivência desses procedimentos neurais na RCIM ocorre unicamente por meio da experiência. Não há como conhecer de outro modo esse tipo de prática artística. Qualquer teoria ou reflexão sobre a RCIM advém somente da experiência prática do fazer corporal.

Com o mapeamento cognitivo-afetivo da RCIM, percebeu-se que sua natureza é complexa. Portanto, propõe-se que a experiência vivida nessa prática seja multidimensional. Abordar cada uma das dimensões da experiência da RCIM visa inventariá-las, buscar relações entre elas, e não separá-las.

¹³⁰ He continues the movement in *thought*. (grifo do autor)

¹³¹ [...] the mental action can be considered as a simulation of the physical action.

6.2 EXPERIÊNCIA CORPORAL NA RCIM

A noção de experiência é tratada nesta tese a partir das ideias de John Dewey.¹³² É pertinente a este estudo a ideia de que a ação precede a experiência. Para Dewey (2011 [1938]), a experiência tem relação com as transações entre o homem e o mundo. Esse autor postula que a educação deveria basear-se na experiência, pois o aprendizado experiencial poderia gerar maior curiosidade, ampliação da visão de mundo, clareza e precisão comunicativa. A experiência proporciona um todo qualitativo cujos aspectos se manifestam na organização de suas próprias atividades. O objetivo maior da experiência é estar no fazer. A ação tem seu fim em si mesma e no seu sujeito, que é afetado pela maneira como age (SCHUSTERMAN, 2000a).

Dewey propõe o conceito de *meio da experiência*, como um intermediário que singulariza e, portanto, define qualitativamente a experiência. A noção de meio por ele proposta não é instrumentalista, mas indica que o meio constitui a distinção qualitativa da experiência. O meio da experiência na RCIM são os exercícios com números e regras e o ato de fazer corporalmente esses exercícios. O meio proposto para a RCIM identifica-se com os tipos de meio que Dewey (2008 [1934], p. 222) define como sendo “os que se incorporam às consequências produzidas e permanecem imanentes a elas”.¹³³ Aqui, meios e fins não estão cindidos, mas, sim, são tornados complexos pelos aspectos afetivos, cognitivos e motores que se integram no fazer prático.

Para Dewey (2008 [1934]), a experiência recupera o sistema de trocas, ou transações, operadas na situação de continuidade corpo-mente-ambiente. Desse modo, deixa de ser compreendida como algo restrito ao sujeito experienciador e adquire uma dimensão expandida, “participando de fato da compreensão do mundo e de sua construção, comunicando com fatores e condições de ordem cognitiva, fazendo apelo às aprendizagens, e mesmo às convenções” (COMETTI, 2008, p.170). Assim, na RCIM a experiência não é vista como assunto do mundo privado do sujeito participante, mas como fenômeno que ocorre por meio do vínculo, reiterando a noção de continuidade entre corpo-mente-ambiente como rede de conexões. A experiência, para Dewey (2008 [1934], p.22), possibilita o “intercâmbio ativo

¹³²O conceito de experiência foi também trabalhado por E. Husserl, Merleau-Ponty, Walter Benjamin e Jorge Larrosa, entre outros.

¹³³ Hay dos clases de medios. Los de una especie son externos respecto a lo que realizan; los de la otra, se incorporan a las consecuencias producidas y permanecen imanentes a ellas.

e atento frente ao mundo; significa uma completa interpenetração do eu e do mundo dos objetos e acontecimentos”.¹³⁴ Nesta tese, em que se optou por trabalhar com o modelo de CC, a noção de experiência proposta por Dewey (2008 [1934], p. 278) faz todo o sentido.

[...] a experiência é uma questão da interação entre o organismo com seu ambiente, um ambiente humano e físico, que inclui os materiais da tradição e as instituições assim como as circunstâncias locais. O organismo traz consigo, em virtude de suas próprias estruturas, inata e adquirida, forças que tomam parte na interação. O eu atua e também sofre e suas vivências não são impressões que se gravam em uma cera inerte, mas sim dependem da maneira como o organismo reage e responde. [...] Como toda experiência, constitui-se pela interação entre o sujeito e o objeto, entre um eu e seu mundo, não é meramente física nem meramente mental, qualquer que seja o fator que predomine [...]. Em uma experiência, as coisas e acontecimentos que pertencem ao mundo físico e social, transformam-se através do contexto humano em que penetram, de modo que a criatura vivente muda e se desenvolve mediante sua interação com as coisas que lhe são externas anteriormente.¹³⁵

Desse modo, Dewey reforça que a experiência significativamente qualitativa não ocorre no mundo privado, mas sim na interação, que se transformará em participação e comunicação com o ambiente. A qualidade está na interação contínua, que envolve tanto o afetar quanto o ser afetado. Dewey parece então dissolver o dualismo entre o conhecimento objetivo e o subjetivo, ao não conferir ao sujeito ou ao objeto da aprendizagem o cerne da experiência qualitativa. A respeito disso, Stuhr (2003, p. 71) aponta algumas características da experiência deweana, ao afirmar que

a experiência constitui um *continuum* mais que uma separação de meios e fins; experiência é qualitativamente imediata e completa; experiência é um todo

¹³⁴ En vez de significar encierro dentro de los propios sentimientos y sensaciones privados, significa un intercambio activo y atento frente al mundo; significa una completa interpenetración del yo y el mundo de los objetos y acontecimientos.

¹³⁵ [...] la experiencia es cuestión de la interacción del organismo con su ambiente, un ambiente humano así como también físico, que incluye los materiales de la tradición y las instituciones, así como las circunstancias locales. El organismo trae consigo en virtud de su estructura propia, nativa y adquirida, fuerzas que toman parte en la interacción. El yo actúa y también sufre y sus vivencias no son impresiones que se gravan en una cera inerte, sino que dependen de la manera como el organismo reacciona y responde. Como toda experiencia se constituye por la interacción entre el sujeto y el objeto, entre un yo y su mundo, no es ni meramente física ni meramente mental, cualquiera que sea el factor que predomine....en una experiencia, las cosas y acontecimientos que pertenecen al mundo, físico y social, se transforman a través del contexto humano en que penetran, en tanto que la criatura viviente cambia y se desarrolla mediante su interacción con las cosas que le son externas con anterioridad.

transacional ou unidade entre organismo e situação, do sujeito e do objeto, e a experiência é histórica, contínua e então qualitativamente consolidada.¹³⁶

Pode-se dizer que a experiência qualitativa de Dewey é uma experiência de percepção-ação. Esse autor reforça essa noção afirmando que “a ação e sua consequência devem estar juntas na percepção. Essa relação é a que dá significado, captá-la é o objetivo de toda inteligência” (DEWEY, 2008 [1934], p. 49).¹³⁷ Também assegura que “apreender tais relações é pensar, e um dos modos mais exatos do pensamento” (idem, p. 53).¹³⁸ A ação motora intencionalizada e, portanto, envolvida com a tarefa de modo cognitivo e afetivo, por ter um comportamento “inteligente”, está imbuída de pensamento. Ou também se pode dizer que um pensamento corporifica-se na experiência dessa ação, como se verá a seguir.

De acordo com Dewey (2008 [1934]), para uma prática ter qualidade estética o participante deve envolver-se em todo o curso da ação. Tal envolvimento decorre do ato de se ter um objetivo, um interesse pelos acidentes do percurso, deixando-se afetar pelos constituintes da experiência vivenciada. A RCIM promove, então, um tipo de experiência estética, visto que demanda total envolvimento com o que se está experienciando pela articulação entre o modo de fazer e consciência da visibilidade da prática. Esse envolvimento gera sensação de pertencimento à tarefa e ao grupo.

A experiência na RCIM é, portanto, significativa e estética, por ser tingida por emoções, imagens mentais, movimentos, ritmos deliberados e em especial pela presentificação dos sujeitos na ação, seja do orientador da prática ou dos orientados. Recorre-se, outra vez, a Dewey (2008 [1934], p. 281), que complementa essa ideia ao dizer que algo “[...] é estético na medida em que o organismo e o ambiente cooperam para instituir uma experiência na qual os dois se integram tão plenamente que desaparecem”.¹³⁹ Na prática de RCIM percebe-se a experiência do ritmo no corpo em movimento. Assim, o corpo parece organizar a experiência. Por outro lado, essa prática não demanda apenas a dimensão física do corpo, destacando igualmente a consciência da ação que se manifesta no corpo em movimento. Essa não dissociação entre o físico e o mental, e entre o corpo e o ambiente — o que não significa dizer que sejam a mesma coisa — é outro fator que contribui para a

¹³⁶[...] experience constitutes a continuum rather than separation of means and ends; experience is qualitatively immediate and complete; experience is a transactional whole or unity of organism and situation, of subject and object; and experience is historical, continuous and so qualitatively funded.

¹³⁷ La acción y su consecuencia deben estar juntas en la percepción, esta relación es la que da significado; captarla es el objetivo de toda inteligencia.

¹³⁸ Aprender tales relaciones es pensar, y uno de los modos más exactos de pensamiento.

¹³⁹[...] es estético en el grado en que el organismo y el ambiente cooperan para instituir una experiencia en que los dos se integran tan plenamente que desaparecen.

qualidade estética da RCIM. Além disso, essa prática é autossuficiente, não é meio ou instrumento para outra coisa. Como a própria Medeiros afirma, tem como objetivo exercitar a atitude de *estar no presente*. *Estar no presente* na RCIM implica continuidade, permanência na variação e direcionalidade. Ainda que se percebam efeitos da experiência de RCIM na cena do GOM, a completude no próprio fazer lhe qualifica, de maneira que processo e resultado são equiparados.

Isso posto, considera-se, no contexto desta tese, que a experiência é completa e dependente da relação de envolvimento pleno do sujeito com aquilo que faz no, e com, o ambiente-contexto. Essa relação é ativa e cognitivo-afetiva. Nela ocorre uma afecção recíproca entre o ambiente-contexto da tarefa e os sujeitos-participantes, num *continuum* de mudanças. Promove-se então um espessamento da experiência atencional, que coexiste com os demais aspectos cognitivo-afetivos envolvidos na prática.

Na RCIM, a experiência é passível de ser analisada como um complexo experiencial com dimensões inter-relacionadas, como as que se propõem: a somaestética, a de enação e a de invenção. Separadas desse modo apenas a título de explanação, essas dimensões entremeiam-se na prática.

6.2.1 Experiência somaestética

Dewey (2008 [934]) afirma que os sentidos são imprescindíveis na experiência e na qualidade da experiência. Não se trata de um sensacionismo, no qual o que importa são os órgãos sensoriais desconectados da cognição e das emoções, mas do engajamento do sujeito-percebedor com sua fisiologia, seu sistema sensorio-motor, sua cognição e suas emoções no ambiente em que se encontra. A dimensão somaestética da experiência se dá pela percepção direta, imediata, que promove atualizações no processo dinâmico da prática.

Denominar uma das dimensões da experiência da RCIM de somaestética deve-se à proposição de Schusterman (2008, p. 1-2), que atualizou Dewey ao dizer o seguinte:

Somaestética concerne ao estudo crítico e ao cultivo melhorativo de como vivemos e utilizamos o corpo vivo (ou soma) como um local de apreciação sensorial (aesthesis) e auto-formação criativa. Somaestética é, portanto, uma disciplina que compreende tanto a teoria quanto a prática (esta última claramente implícita em sua idéia de cultivo melhorativo). O termo "soma" indica um corpo vivo, consciente, em vez de um mero corpo físico que poderia ser desprovido de vida e sensação, enquanto a "estética" em *somaesthetics* tem o duplo papel de enfatizar o papel da percepção do soma (cuja intencionalidade corporificada contradiz a dicotomia

corpo/mente) e seus usos estéticos tanto em estilizando-se a si mesmo quanto em apreciando as qualidades estéticas de outras pessoas e das coisas.¹⁴⁰

A somaestética também se dedica ao conhecimento, aos discursos e disciplinas que abordam o cuidado com o soma, ou que podem promovê-lo. Na somaestética de Schusterman (2000a) há três campos distintos, porém não excludentes. A somaestética analítica, a pragmática e a prática. A analítica, de lógica descritiva, teoriza para explicar a natureza das percepções corporais e das práticas na sua importância em relação à construção de conhecimento do mundo. A pragmática pressupõe a dimensão analítica e propõe métodos somáticos utilizados para melhorar a experiência e uso do corpo, como as dietas, a *body-art*, dança, yoga, massagem, aeróbica, as artes marciais, a técnica de Alexander e Pilates, entre outras. Essas metodologias podem ser holísticas, as que consideram o corpo integral; ou atomistas, as que consideram as partes específicas do corpo. Também se distinguem por se direcionar a outros, como a massagem, ou a si próprios, como a yoga, existindo as que são direcionadas a ambos. Existem metodologias voltadas para a aparência e para a experiência: a primeira é representacional e, a segunda, experiencial. Além dos modos representacional e experiencial, Schusterman propõe o modo performativo, que se destina especialmente ao incremento de força, de habilidades ou da saúde do corpo, podendo ser tanto representacional quanto experiencial.

Mas na proposta somaestética de Schusterman, as metodologias analítica e pragmática devem ser diferenciadas da prática somaestética, pois nesta última não há preocupação com produção de textos como há na analítica, e tampouco com a proposição de métodos como na pragmática.

Ao contrário, [a somaestética prática] busca esse cuidado através da prática disciplinada de forma inteligente visando o auto-aperfeiçoamento somático (seja no modo de representação, experiencial, ou performativo). Comprometida não em dizer, mas em fazer, essa dimensão prática é a mais negligenciada pelo corpo

¹⁴⁰ Somaesthetics as concerned with the critical study and meliorative cultivation of how we experience and use the living body (or soma) as a site of sensory appreciation (aesthesis) and creative self-fashioning. Somaesthetics is thus a discipline that comprises both theory and practice (the latter clearly implied in its idea of meliorative cultivation). the term "soma" indicates a living, sentient body rather than a mere physical body that could be devoid of life and sensation, while the "aesthetic" in somaesthetics has the dual role of emphasizing the soma's perceptual role (whose embodied intentionality contradicts the body/mind dicotomy) and its aesthetic uses both in stylizing one's self and in appreciating the aesthetic qualities of other selves and things.

acadêmico dos filósofos, cujo compromisso com o logos discursivo normalmente os leva a textualizar o corpo (SCHUSTERMAN, 2008, p. 29).¹⁴¹

A somaestética, cabe esclarecer, relaciona-se com a educação dos sentidos corporais, sejam os auditivos, visuais ou proprioceptivos (SCHUSTERMAN, 2004), e ainda com o exercício da consciência reflexiva na apreciação do que acontece *no* e *com* o corpo.

Com base na proposta da somaestética de Schusterman, pode-se dizer que a RCIM é uma prática somaestética experiencial e holística, pois considera o sujeito na sua continuidade corpo-mente-ambiente. Ao fazer a RCIM, o sujeito deve direcionar-se tanto para outro quanto para si próprio. O aspecto prático nessa experiência relaciona-se ao compromisso com o fazer, e não com o descrever, como na analítica, ou com a criação de métodos, como na pragmática. No decorrer da experiência da RCIM, como também nas práticas somaestéticas mencionadas por Schustermann, quando menos se fala, melhor. Tal comportamento pode significar mais tempo dedicado à percepção da ação do corpo musical.

A dimensão somaestética na RCIM reitera a primazia do corpo e, especialmente, o importante exercício de incremento da nitidez autoperceptiva propiciado pela prática. O corpo é compreendido como a continuidade mente-corpo-ambiente, na qual se imbricam cognição e afetividade. O corpo não está entre o eu e o mundo: opera como constituinte do eu no mundo. Importa o que acontece, e como acontece, no corpo, ao modo de uma consciência corporal em desenvolvimento. A finalidade é estar consciente na ação. Há uma espécie de atenção plena sobre si, na contínua interação corpo-mente-ambiente.

Desse modo, a dimensão somaestética da experiência na RCIM promove o incremento da percepção. Como visto no decorrer do experimento discutido no capítulo 5, pode-se dizer que o incremento atencional após a prática de RCIM propicia uma relação mais efetiva com o ambiente-contexto do GOM. Assim, o cultivo da atenção somática por meio do movimento rítmico corporal é o cerne da RCIM. Schusterman (2008) sugere que uma autoconsciência somática sempre promoverá um melhor agenciamento com o ambiente-contexto do sujeito percebido. A autoconsciência mencionada por esse autor pode ser equivalente à atenção somática (CSORDAS, 1993). A atenção somática implica certo grau de concentração. Mas

¹⁴¹ It is instead about actually pursuing such care through intelligently disciplined practice aimed at somatic self-improvement (whether in representational, experiential, or performative modes). Concerned not with saying but with doing, this practical dimension is the most neglected by academic body philosophers, whose commitment to the discursive logos typically ends in textualizing the body.

“concentração não significa imutabilidade”¹⁴², e acrescenta-se que manter a mente em um único assunto, como na experiência com a RCIM, é “como manter um navio em seu curso e implica mudanças constantes, mas em uma única direção” (DEWEY, 1997b [1910], p.40).¹⁴³

Na RCIM cultiva-se a atenção no fazer compartilhado mediante demandas de deslocamento do som e do corpo no espaço-tempo. O deslocamento dos apoios rítmicos cria um desenho sonoro, e, o deslocamento do corpo pelo espaço, um desenho plástico. Ao se deslocar, ação que implica movimento, o participante exercita a atenção ao próprio corpo.

Dessa forma, a experiência somaestética permite ao sujeito voltar-se para o próprio corpo na sua dimensão relacional com o outro e com a RCIM. Aí está a possibilidade de construção de uma consciência rítmico-corporal por meio da atenção somática, que poderá resultar em atuação efetiva do corpo musical proposto por Medeiros.

6.2.2 Experiência de enação na RCIM

Para os teóricos da enação, o conhecimento ocorre *a partir* e *na* relação corpo e mundo, mediada pela ação perceptivamente guiada. Dewey, conforme dito no capítulo 2, é um dos precursores da enação proposta por Maturana e Varela (2001a) e, conseqüentemente, da CC. Para esses autores, a experiência é o resultado da interação entre o organismo e o ambiente. Sugerem que, se a experiência é significativa, ultrapassa a interação e se transforma em participação e comunicação. Ultrapassar “não implica relação de exclusão, mas, ao contrário, de inclusão” (KASTRUP, 2008a, p. 50).

É ainda mais claro que Dewey pertence ao grupo de precursores da CC, quando afirma que qualquer dano nos órgãos de sentido que possibilitam a experiência podem causar-lhe empobrecimento. Schusterman (2008, p. 182) diz que para Dewey, “a abordagem biológica da vida mental implica a natureza essencialmente social da mente[...]”.¹⁴⁴ Já na terceira década do século XX, Dewey (2008 [1934], p.16) afirmou:

somente quando um organismo participa nas relações ordenadas de seu ambiente, assegura a estabilidade essencial para a vida. E quando a participação vem depois de

¹⁴² Concentration doesn't mean fixity.

¹⁴³ Holding the mind to a subject is like holding a ship to its course; it implies constant change of place combined with unity of direction.

¹⁴⁴ Dewey realized that the biological approach to mental life implied the essentially social nature of mind.

uma fase de desconexão e conflito, leva dentro de si própria os germens de uma consumação próxima à estética.¹⁴⁵

Considerando-se a dimensão enativa da experiência em estudo, observa-se que a ação-percepção dos sujeitos participantes se engaja na tarefa proposta, ou seja, na relação entre números, durações, apoios, direções, movimentos corporais e vocais. Desse forma, a energia física do som é transformada, como propõe Leman (2008), em conhecimento cultural. A transação, e o como esta ocorre, constituem a experiência de enação na RCIM.

Ao escutar o som do ritmo na RCIM, cada participante envolve-se corporalmente e estabelece conexões com o som, com o propositor da prática e com os demais participantes. A audição é um fenômeno corporal e nesse tipo de prática, ressoa no corpo, promovendo um ajustamento entre o pulso sugerido e o movimento. No início do século XX, Jaques-Dalcroze já havia proposto que a aprendizagem musical seria mais bem realizada pela experiência corporal do conjunto pulso-tempo-ritmo, ou ao *sentir o pulso*. A escuta do som ativa áreas corticais auditivas e motoras (BOWMAN, 2004), promovendo a integração de modos sensoriais. Assim, escutar é relacionar, é estabelecer uma transação, ao modo de Dewey.

Além de escutar, o participante observa visualmente o outro. Trata-se de uma ação intencional, pois persegue o objetivo de realização exitosa da tarefa proposta. Observa-se para aprender com o outro. Também no ato de observar com interesse há uma interação entre as áreas visuais e motoras, e estas ressoam com a ação do outro, possibilitando a compreensão da ação observada (RIZZOLATTI; FADIGA; FOGASSI; GALLESE, 1996). Assim, as energias físicas do som são detectadas tanto pela audição quanto pela visão e propriocepção. Estar na RCIM, pode-se dizer, é resultado de um processo de integração multimodal, em cujo movimento explicitam-se as informações auditivas e visuais. A base é o corpo próprio em relação ao dos demais participantes, num processo de compartilhamento.

A repercussão entre o som, o movimento e o corpo-mente do sujeito-participante promove a relação entre o mundo físico e o mundo subjetivo de cada um. A metáfora da ressonância é muito adequada para a compreensão desse tipo de comunicação, que promove um engajamento social expressivo. A ressonância é aqui compreendida como um mecanismo

¹⁴⁵ Solamente cuando un organismo participa en las relaciones ordenadas de su ambiente, asegura la estabilidad esencial para la vida. Y cuando la participación viene después de una fase de desconexión y conflicto, lleva dentro de sí misma los gérmenes de una consumación próxima a lo estético.

através do qual as descrições pictóricas de condutas motoras são combinadas diretamente nas "representações" motoras dos mesmos comportamentos do observador. Vamos postular que o mecanismo de ressonância é um mecanismo fundamental na base de relações inter-individuais, incluindo alguns comportamentos comumente descritos sob o título de "imitação" (RIZZOLATTI; FADIGA; FOGASSI; GALLESE, 2003, p. 247).¹⁴⁶

Na RCIM a ressonância se dá mediante a observação visual e auditiva dos movimentos e sons emitidos pelos participantes. Essa ressonância produz no observador uma simulação da ação observada — visual ou sonora. Ainda que nem sempre a ação simulada por meio de ressonância seja abertamente desenvolvida, pode-se dizer que há forte tendência de que ela seja executada, pois ocorre um mapeamento neural no cérebro do observador da ação executada pelo sujeito observado.

O mecanismo de ressonância tem sido intensamente estudado e parece que sua base neurofisiológica pode ser descrita tomando-se como base a funcionalidade dos neurônios espelho. Os neurônios espelho têm propriedades visuais e motoras e são ativados quando se observa outro indivíduo fazendo uma ação direcionada a um objetivo tanto com as mãos quanto com a boca, e também são ativados quando se executa essa ação. Alguns desses neurônios estão “preocupados” com o modo de executar a ação; outros, com o objetivo da ação. Externalizar a ação observada, sob a forma de ação executada, é decisão que depende tanto do ambiente-contexto quanto de controladores internos ao indivíduo (RIZZOLATTI; FADIGA; FOGASSI; GALLESE, 2003).¹⁴⁷ Além disso, a descoberta desses neurônios revelou que realmente há uma correspondência corporal concreta entre a percepção da ação e a execução da ação, e também entre as percepções auditiva e motora (JAKSON; DECETY, 2004).

A ressonância interna do movimento observado pode ter diversas funções, entre elas a imitação (RIZZOLATTI; FADIGA; FOGASSI; GALLESE, 2003). A transação na RCIM ocorre por meio da observação e imitação conscientes, ações que são operadas por processos de espelhamento e permitem que se tome consciência de si e dos demais, no engendramento da ação. Portanto, o espelhamento pelo sistema de ressonância inclui um sentido de

¹⁴⁶ [...] "resonance" mechanism, through which pictorial descriptions of motor behaviors are matched directly on the observer's motor "representations" of the same behaviors. we will posit that resonance mechanism is a fundamental mechanism at the basis of inter-individual relations including some behaviors commonly described under the heading of "imitation".

¹⁴⁷ Para mais estudos acerca dos neurônios espelho e suas propriedades específicas, sugere-se a leitura de Rizzolatti; Craighero, 2004; Rizzolatti; Fadiga; Fogassi; Gallese, 1996; Iacoboni, 2005; 2008; Ribeiro; Teixeira, 2009a; Greiner, 2010.

agenciamento e também promove o acionamento de funções executivas como memória, atenção e raciocínio, entre outras.

O ato de observar, na RCIM, é condição para transformar o interesse em ação, sendo demandado durante toda a sessão. Compreendido como modo atencional, pressupõe presença na ação e traz idealmente o desejo e a curiosidade pela experiência nessa prática.

Pode ocorrer na vivência da RCIM que o sujeito se perca em meio à tarefa ou sequer chegue a compreendê-la. Quando isso ocorre, o propositor da experiência sugere que os participantes comecem a imitar o parceiro, mas não de forma passiva e desengajada, como no contágio motor.¹⁴⁸ É uma imitação sustentada por ações com objetivos. Leman (2008) chama esse procedimento de *imitação verdadeira*, definindo-a como capacidade inata, específica de seres humanos, e que fomenta a aprendizagem. Vale dizer: fomenta o aprendizado porque possibilita compreender a ação do outro.

Na imitação verdadeira há uma ressonância de alto nível, que descreve o objetivo da ação no ambiente-contexto e, portanto, volta-se a atenção para o modo de executá-la (LEMAN, 2008), diferenciando-se da repetição despropositada, na qual são requeridos apenas os mecanismos de ressonância de nível inferior, que estão voltados apenas para a reprodução da ação. Meltzoff e Moore (1997 *apud* LEMAN, 2008, p. 105) afirmam que a imitação “é considerada uma forma básica de articulação corporal com objetivo direcionado e baseada numa ação proposital”.¹⁴⁹

Para imitar e agenciar-se com a tarefa na RCIM, é preciso uma detalhada observação, que se associe à capacidade de antecipação da ação do outro. Antes de bater uma palma coletiva no próximo pulso, deve-se “recorrer” a essa capacidade de previsão. Desse modo, observar é resultado de uma atenção direcionada a algo, e que promove a projeção das próprias experiências do observador nesse algo.

A imitação parece ser estreitamente vinculada à habilidade de tomar consciência de si próprio, como acontece na experiência somaestética. Ao imitar, executando a ação observada para atingir determinado objetivo, o indivíduo se organiza cinesteticamente, de modo proposital. Na imitação ele está atento a si próprio e ao outro, sendo o resultado uma ação similar, executada de modo consciente.

¹⁴⁸ Para mais estudos acerca dos processos de imitação, sugere-se a leitura de MELTZOFF; PRINZ, 2003.

¹⁴⁹ [...] imitation is believed to be a basic form of corporeal articulation which is goal directed and based on purposeful action. MELTZOFF, A.N; MOORE. Explaining facial imitation: a theoretical model. *Early Development & Parenting*, 6(3-4), 1997, pp.179-192.

Na RCIM a imitação é também facilitada pelo constante exercício de escuta ativa, quando o participante disponibiliza sua atenção para os demais participantes, para o espaço e para a tarefa, interessando-se por essa relação. Tal atitude possibilita respostas enriquecedoras para o ambiente-contexto da tarefa. Há momentos na RCIM em que os movimentos acontecem simultaneamente, de modo que um observador externo à prática nem sempre percebe as sutis imitações que ocorrem no agenciamento da tarefa. Isso se deve à capacidade de predição da cognição e à atenção sustentada, o que gera, como visto no experimento realizado, uma prontidão de resposta ou um rápido processamento cognitivo da tarefa, que, nesse exemplo específico, é imitar a ação do outro. Desse modo, a observação e a imitação parecem ser operadas por mecanismos de ressonância. Esse espelhamento pode ser didaticamente analisado como um processo de sincronia física mediado pela empatia cinestésica.

A sincronia também se deve à capacidade de antecipação (ASENDORPF; BAUDONNIERE, 1996). Pode ser estabelecida no exercício de caminhar no pulso, quando se percebe auditivamente o som do passo do grupo e busca-se produzir a sonoridade e a ação corporal de um pulso comum a todos. De acordo com Leman (2008), a sincronia é mais comumente alcançada com estímulos auditivos do que visuais. Parece originar-se de ressonância entre o estímulo auditivo e as próprias regularidades rítmicas do corpo, sem muita demanda atencional, parecendo mais uma tendência sensorio-motora natural de mover-se em um determinado padrão disponibilizado no ambiente-contexto (LEMAN, 2008; CLAYTON; SAGER; WILL, 2004).

Considerar que o grupo possa estar sincronizado sem uma forte demanda atencional é interessante para a análise da prática de RCIM, dado que, com a complexização da tarefa, pode-se pensar que parte dela se resolve devido a uma tendência de sincronia do grupo. Mas quando o orientador da prática começa a propor as variações, parece ser acionado um tipo mais específico de sincronização, que é a sintonia. De acordo com Leman (2008), a sintonia exige uma condição mais ativa do participante, implicando o seu engajamento intencional com o som ou música tocada. Se a sincronia é uma tendência quase natural de coordenação temporal, a sintonia parece depender de um propósito do participante.

Subjacente a esses espelhamentos e compartilhando a mesma base neural, os neurônios espelho, supõe-se haver a empatia cinestésica como um operador da experiência de enação. A empatia afigura-se também como o fenômeno que provoca processos de ressonância interna, os quais, por sua vez, originam experiências semelhantes às que se observa, como visto no capítulo 5. Refere-se, assim, à disposição nem sempre externamente

manifestada, à tendência de se ter sensações cinestésicas similares às observadas (STUEBER, 2008). A especificidade cinestésica da empatia relaciona-se com um tipo de ressonância física decorrente da observação do movimento do outro.

Gallese (2001) propôs a hipótese de que o estabelecimento de relações intersubjetivas entre os indivíduos se dá por intermédio desse espelhamento neural, do que se pode inferir que os neurônios espelho têm sido considerados como a base neural da empatia. Por sua vez, a empatia é vista como mecanismo neural que possibilita a compreensão de emoções, intenções e, inclusive, de ações corporais direcionadas a objetivos. Esse tipo de *blend* entre o sujeito e o outro — entre o sujeito que percebe e ambiente-contexto — não significa a não distinção entre o eu e o mundo; ao contrário, facilita essa distinção, de modo que uma das características da empatia é o reconhecimento do outro em si.

Além disso, parece que a empatia é importante operadora da compreensão (STUEBER, 2008). No contexto da RCIM, é válido pensar que o processo de empatia, dada a sua condição afetiva e cognitiva (DECETY; JACKSON, 2004), possibilita a compreensão cinestésica e principalmente a compreensão que se dá na experiência do exercício em grupo.

A empatia cinestésica é fundamental para que haja um compartilhamento do conhecimento que se constrói na prática de RCIM. Muitas vezes não mediadas por palavras, as experiências em RCIM desenvolvem-se pela interação silenciosa entre os participantes. Mesmo sem o recurso verbal, resolvem-se dúvidas, erros, e até mesmo problemas provisórios propostos pelo condutor. Desse modo, a socialização na aprendizagem da RCIM valoriza essa prática como experiência social. Aqui, a noção de *social* incorpora a comunicação de acordo com Dewey (GATES, 2005), ou seja, como pertencimento.

A experiência de enação, cabe aqui ressaltar, caracteriza-se por uma afecção recíproca entre o participante — orientado e orientador da RCIM — e os sons, o espaço-tempo, os desejos e objetivos. Vale recorrer novamente a Schusterman (2008, p.42), quando ele diz que “nós compartilhamos nossos corpos e prazeres somáticos tanto quanto compartilhamos nossas mentes, e eles certamente aparecem tão públicos como nossos pensamentos”.¹⁵⁰

A base desse compartilhamento é a ação corporal compartilhada. Os participantes se comunicam entre si, reconhecendo-se ao fazer séries de movimentos que integram ritmo, pulso e corpo. Assim, o conhecimento construído na RCIM é gerado na dimensão socializada da experiência de enação, ou seja, na transação que ocorre entre o corpo-mente-ambiente.

¹⁵⁰ We share our bodies and somatic pleasures as much we share our minds, and they surely appear as public as our thoughts.

6.2.3 Experiência inventiva

Invenire é a origem latina de *invenção* e significa descobrir, achar. Citar a origem desse termo deve-se à necessidade de apontar para a condição ativa, motivada, interessada na experiência da RCIM. Kastrup (2007) diz que a invenção baseia-se na percepção de relações, de modo a implicar sua reestruturação e a produção de uma nova ação. A mente curiosa é capaz de propor, pois está sempre alerta, buscando e explorando materiais para gerar reflexão, aprendizado, vale dizer, experiências significativas. Para Dewey (1997b [1910]), a curiosidade é um dos fatores mais importantes a se desenvolver: tanto para o professor quanto para o educando.

Na RCIM a aprendizagem será significativa para o participante-orientador se propiciar-lhe um estado inventivo, que se caracteriza pela invenção de problemas. Já para os participantes-educandos, a inventividade pode manifestar-se inicialmente na perplexidade e no interesse diante dos problemas apresentados, mas opera no paradoxo de uma resolução que não se resolve, dado que esta não tem fim. A superposição de resoluções provisórias dota de inventividade a experiência do participante-educando.

As mudanças propostas durante a prática de RCIM são oportunidades de invenção tanto para o participante-orientador quanto para o orientando. Quando o orientador propõe variações, ele proporciona o exercício da flexibilidade mental que opera tanto em si próprio quanto nos demais envolvidos na prática. As variações são transformações de uma proposta inicial, que se desenvolvem no tempo presente, ou seja, constituem processos de movimento.

O orientador da prática de RCIM trabalha com procedimentos de alternância, justaposição, interferências e inversão, com os quais problematiza de várias formas um exercício inicial. A invenção não fica a serviço de um problema anterior; parece referir-se à necessidade de continuar a própria experiência de invenção. Esse estado de problematização do exercício proposto tem muita relação com a cognição inventiva proposta por Kastrup (2007, p.28): “[...] um processo dotado de inventividade intrínseca, processo de diferenciação em relação a si mesmo, o que responde pela criação de múltiplos e inéditos regimes de funcionamento. Ela é, assim, seu principal invento”.

Na dimensão inventiva da experiência na RCIM, o participante precisa estar aberto às variações, deve saber-se numa experiência instável, não previamente estabelecida. Assim, é necessário um estado de abertura para o novo, no qual a surpresa faz parte e não perde sua condição intrínseca de perplexidade, dado que não se sabe qual será a próxima mudança. Quando apresentado à nova proposta, o participante precisa estar atento ao presente da ação e

mover-se sobre o que já é sabido; porém, não mecanizado, para construir outra maneira de lidar com os problemas postos.

O erro na prática da RCIM também aponta para um processo não uniforme, instável e com forte demanda re-organizativa. Visto como oportunidade de fazer junto, de estabelecer contato e de aceitar-se na instabilidade e insegurança do acerto, e ainda como demanda de novo modo de “solucionar” o problema, o erro pode ser relacionado à invenção. Ao gerar uma espécie de conflito interno, o erro provoca nova organização do corpo-mente, demandando atenção para o elemento novo que o desencadeou. Esse elemento pode ser uma variação no exercício ou até mesmo um breve desvio da atenção. Portanto, o erro possibilita a construção da autonomia do sujeito-participante e da percepção da prática rítmica. E, desse modo, reitera-se que a modulação da atenção não descarta a possibilidade de aprender na desatenção momentânea.

Fazer a RCIM é exercício de pensamento no movimento. É tarefa durante a qual se coordenam os constituintes físicos, intencionais, sonoros, motores, visuais e proprioceptivos dos participantes. Naturalmente, nem sempre todas essas dimensões são experimentadas em plenitude. Ressaltá-las, aqui, tem o propósito de desmembrar o tecido da experiência na RCIM.

A RCIM promove um espessamento da experiência atencional, que coexiste com os demais aspectos afetivo-cognitivos envolvidos na prática. Ao exercitar o mapeamento da experiência corporal na RCIM, propõe-se que, por meio dela, seja possível exercitar três atitudes: atentar para si, atentar para o outro e atentar para a tarefa. Atentar significa, no contexto desta prática, tomar consciência de uma das dimensões da experiência e do modo de proceder no seu exercício. Nesse sentido, a tomada de consciência pode possibilitar observação, planejamento e atos deliberativos.

6.2.4 Atitudes a partir da experiência

Pensar-agir a RCIM tem como efeito a proposição de algumas condutas para o participante dessa prática, seja ele o orientador seja o orientando. Esses comportamentos podem ser usados em sala de aula não só de RCIM, podendo ressoar também noutras práticas corporais artísticas. São atitudes que se inter-relacionam nas dimensões somaestética, enativa e inventiva da experiência da RCIM, mas devem ser agidas como entrelaçamento de intencionalidades. Propõem-se três atitudes para o participante: atentar para si, atentar para o outro e atentar para a tarefa.

6.2.4.1 Atentar para si

Trata-se da atitude de tomar consciência do próprio corpo no fazer da prática. Refere-se ao desenvolvimento consciente do sentido cinestésico, que inclui a propriocepção e o sistema vestibular — os órgãos do equilíbrio (DESHPANDE; CONNELLY; CULHAM; COSTIGAN, 2003).^{xviii} É tomar posse do sentido do próprio movimento corporal.

A tomada de consciência serve tanto ao participante-orientador quanto ao sujeito-aprendiz. Se relacionada ao orientador, deve-se ressaltar a consciência de seu papel no ensino. Considera-se que o orientador é um propiciador, um propositor, e não só transmissor de um saber prévio. Na prática de RCIM, ele propõe um exercício e aprende-o novamente ao fazê-lo junto com os educandos. Ele não é o “pai” do conhecimento; mas acompanha o educando na construção de um conhecimento oriundo da experiência do fazer (MEIRIEU, 1998).

O sujeito-aprendiz, por sua vez, ao atentar para si aprende a saber-se responsável pela construção de seu próprio projeto de aprendizagem. Nesse caso, atentar para si também se refere a um saber-se em construção, desejando isso. O objetivo é atentar para promover em si próprio o desejo de continuar aprendendo. Ao lidar com o erro, por exemplo, o participante gesta a sua possibilidade de autonomia, pelo desejo-necessidade de buscar uma resolução provisória. Desse modo, a proposição de atentar para si visa ressaltar a responsabilidade de cada participante na construção do conhecimento propiciado pela prática de RCIM, além de aprimorar sua consciência corporal no fazer.

6.2.4.2 Atentar para o outro

Atentar para o outro, incluindo o ambiente-contexto, é atitude que se opera pela percepção oriunda dos sistemas visual, auditivo, vestibular, proprioceptivo e tátil. Essa é a base sensorial para a relação com os demais participantes da prática e com a própria tarefa.

Ao olhar no olho, olhar para o espaço, ao tocar o chão, o parceiro ou tambor, ao escutar ativamente entra-se em contato, em relação. Desse olhar, escuta ou toque, pode surgir o vínculo que reforçará a condição enativa, a qualidade relacional dessa prática. Esses modos sensoriais possibilitam a consciência de um corpo empático mediado por processos de ressonância, que atua em sintonia com os demais corpos. Na prática de RCIM, o corpo empático medeia as tomadas de decisão coletivas.

Assim, atentar para o outro implica receptividade, e, conseqüentemente, capacidade de escutar, de compartilhar. Mas trata-se de uma escuta ativa, que gesta atualização sob a forma de ação proposicionada.

6.2.4.3 Atentar para a tarefa

Ao experienciar a tarefa praticando-a, e não somente pensando-a intelectualmente, pode-se acessar o estado de apropriação corporal da prática. Considera-se que seja um estado porque não se quer cristalizar o saber, nem apropriar-se dele como pura fixação. O que se pretende é reiterar que apropriar-se, nessa prática corporal artística, refere-se ao saber estar na experiência e saber propor e inventar desdobramentos dessa experiência, seja nela própria seja em outras práticas corporais ou até mesmo na cena, pois

[...] aprender é compreender, ou seja, trazer comigo parcelas do mundo exterior, integrá-las em meu universo e assim construir sistema de representação cada vez mais aprimorado, isto é, que me ofereçam cada vez mais possibilidades de ação sobre esse mundo (MEIRIEU, 1998, p. 37).

Assim, a atitude de atentar para a tarefa implica atentar para si e para o outro. Ao entrar em contato com a tarefa de maneira consciente e proposicionada, pode-se acessar memórias próprias e, portanto, imaginar possibilidades futuras. Atentar para a tarefa pressupõe disponibilidade para a experiência inventiva. O ato de propor inclui a imaginação de “questões” corporais por parte do participante-orientador, e de “soluções” provisórias por parte do educando. Considera-se que a atitude propositiva frente à tarefa permite atualizá-la tanto em relação às demandas do educando quanto no que se refere às inquietações do orientador.

Além disso, atentar, aqui, é também outra forma de denominar o estado de presença na experiência da RCIM. Estar atento à tarefa implica o exercício de revisão do próprio fazer didático-pedagógico, pois não se considera o conhecimento como algo estável, adquirível, mas sim como processo contínuo de atualização e agenciamento.

6.3 CONHECIMENTO CORPORIFICADO

Pensar o conhecimento como algo corporificado tem relação com a proposta da CC, que implica a integração entre as bases biológicas e experienciais do corpo pela continuidade corpo-mente-ambiente. A experiência corporal na RCIM, como visto, é multissensorial, motora e cognitivo-afetiva, e acontece numa ação-aprendizagem coletiva.

Uma experiência é sempre o que é por causa de uma transação que está acontecendo entre um indivíduo e o que, no momento, constitui seu ambiente. [...] O ambiente, em outras palavras, é quaisquer condições em interação com necessidades pessoais, desejos, propósitos e capacidades de criar a experiência que se está passando (DEWEY, 2011 [1938], p.45).

Tal experiência deweana proporciona a construção de um conhecimento que, no contexto desta tese, não se refere à projeção do mundo interno no mundo externo, mas relaciona-se com agenciamento, transação. Propor a construção do conhecimento corporificado na RCIM é mais uma ação a contrapor a visão de mente e razão como instâncias superiores ao corpo, sensações e emoções. Nesse tipo de conhecimento, o raciocínio não se separa dos aspectos sensório-motores. Mas, sim, desenvolve-se o raciocínio justamente no ato de *fazer*. O intelecto se mescla com o movimento, e há os que propõem o termo *movimento inteligente* (CRAIG, 2004) para designar esse saber do corpo em ação no ambiente. Nessa visão, o ato de conhecer associa-se ao que se faz no ambiente e com o ambiente.

Essa noção se contrapõe à ideia de conhecimento como teoria resultante apenas da manipulação simbólica. Na RCIM, a cognição não se separa do aspecto corporal e do ambiente, como ocorre no cognitivismo, no qual se entende que a mente manipula símbolos abstratos internos que representam o ambiente; ao contrário, constrói-se o conhecimento por meio das ações sensório-motoras implicadas nas interações do sujeito com o ambiente. Assim, a cognição abrange os aspectos biológico, psicológico e cultural da situação experiencial de aprendizagem da RCIM, e a prática ganha *status* de *locus* de conhecimento.

Ao lidar com as variações — sejam inesperadas ou previamente estabelecidas —, a construção da resposta corporal do participante se dá mediada por um processo de organização “ao modo de um pensamento”. Dewey (1997b[1910]) considera que o pensamento começa numa situação de encruzilhada, representada por um dilema para cuja solução esse processo propõe alternativas. Na RCIM, solucionar o problema é organizar e coordenar, corpo-mente e ambiente para se viver o novo desafio. Esse agenciamento não advém necessariamente de uma atitude reflexiva, mas possibilita a resolução do dilema da tarefa. A não existência de uma plena consciência perceptiva reflexiva não significa que não haja percepção. Sabe-se que há percepção porque a prática da rítmica continua. Todos experimentam a duração da prática por intermédio de resoluções inventivas.

Quando, num processo de ensino-aprendizagem, coloca-se um problema a ser resolvido, tem-se a possibilidade de pensar sobre, de refletir, para então chegar-se a alguma “solução”. Todavia, na RCIM não há tempo para o pensamento reflexivo. Além disso,

resolver, aqui, é encontrar coerência de resposta frente ao desafio. Os problemas postos orientam o processo de organização do corpo na RCIM. E ao entrar nessa experiência o sujeito deve estar disposto a pensar, mas pensar com o corpo-mente. Esse modo de pensar é propulsado pelas variações que oferecem ‘questões’ ao corpo e emerge da contínua experimentação e do reajustamento da experiência (EBY, 1962).

Katz (1994) sugere que a dança é o pensamento do corpo. A partir dessa proposição, a teórica usa a expressão “pensamento do corpo” como metáfora do que acontece na construção do conhecimento artístico do corpo-mente-ambiente em dança. Mas existe algum pensamento que não seja do corpo? E mais: o pensamento não seria um movimento internalizado, como propõe Llinás (2002), a respeito das oscilações eletroquímicas nas sinapses neuronais? Todo pensamento é parte da continuidade corpo-mente-ambiente, sendo um tipo de percepção. No contexto da construção de conhecimento na RCIM, propõe-se que o pensamento do corpo seja não linguístico. A significação não está em algum tipo de símbolo, mas sim no envolvimento direto do corpo com a tarefa rítmica corporal. Vale concordar com Greiner (2010, p.90), quando diz que, ao propor-se a experiência corporal como base de processos de significação, se reconhece “que tanto a capacidade imaginativa como a conceitual são dependentes dos processos sensório-motores” e, acrescenta-se, deles decorrentes. Aqui, a significação é o próprio acoplamento corpo-som-espaço-tempo, tendo, portanto, qualidade de relação.

Sabe-se que o órgão do pensamento é o cérebro, e que este comunica-se com o corpo propriamente dito. Com suas células neuronais, o cérebro mapeia todos os sistemas e qualquer alteração corporal. Para existir a mente, e como consequência o pensamento, é necessário um corpo. O mapeamento neural dos acontecimentos corporais possibilita a criação de imagens que operam como fluxo, gerando o pensamento (DAMÁSIO, 2000). Portanto, corrobora-se a proposição de Bowman (2004, p. 36):

A mente não está no cérebro, mas na vasta rede de interconexões neurais que se estendem por todo o corpo [...] A mente é tornada possível por sensações corporais e ações, de cujos padrões emerge e dos quais ela depende para qualquer capacidade intelectual demandada. Ao mesmo tempo, a mente está no corpo, no sentido de que a mente é coextensiva com redes neurais do corpo e os modelos cognitivos que compreende. [...] O corpo é mente, a mente é corporificada, e tanto o corpo quanto a mente são culturalmente mediados.¹⁵¹

¹⁵¹ The mind is not in the brain, but in the vast network of neural interconnections that extend throughout the body.[...] Mind is rendered possible by a bodily sensations and actions, from whose patterns it emerges and upon which it relies for whatever intellectual prowess it can claim. At the same time the mind is in the body, in the sense that mind is coextensive with the body's neural pathways and the cognitive templates they comprise. [...] The body is minded, the mind is embodied, and both body and mind are culturally-mediated.

Com isso, pretende-se reiterar que corpo e pensamento não são constituídos por substâncias distintas, mas possuem aspectos distintos. Dewey (1997b [1910], p.30) afirma que o “pensamento reflexivo implica capacidade de estocagem de experiências prévias, de prontidão, de flexibilidade, de fertilidade de sugestões, de ordem, de consecutividade, de apropriação do que é sugerido”.¹⁵² O pensamento do corpo na RCIM é exercitado na vivência das variações, das invenções de problemas rítmico-motores, nas atitudes de atentar para si, para o outro e para a tarefa, nos deslocamentos pelo contínuo espaço-tempo. Pode-se, então, dizer que o pensamento do corpo trabalha com experiências prévias, com prontidão, flexibilidade cognitiva, controle motor e com apropriação. O pensamento, nesse contexto, não se relaciona a algum atributo “puramente mental”. É metáfora que concretiza na linguagem verbal o que acontece no corpo que age de modo inteligente. Esse “modo de pensamento” possibilita um tipo especial de conhecimento: o conhecimento corporalmente constituído.

O conhecimento corporificado tem relação com a experiência somaestética do corpo na RCIM, pois esta proporciona a autoconsciência promotora de melhores agenciamentos do participante na situação da rítmica. Na transação do sujeito com o ambiente-contexto da prática, evidencia-se a dimensão enativa da experiência e sua relação com o conhecimento corporificado. O mesmo acontece com a dimensão inventiva, por meio das contínuas atualizações. Esse conhecimento é silencioso, não se traduz em palavras faladas, pelo menos num primeiro momento. Há uma consciência proprioceptiva, que sabe como organizar e direcionar os movimentos no espaço-tempo. Dizer sobre conhecimento corporificado implica considerar que o corpo propriamente dito possui uma lógica interna — um encadeamento particular — para organizar seus movimentos.

Como propôs Sheets-Johnson (1999), pensamento e movimento são aspectos de uma cinética corporal sintonizada com uma situação dinâmica. O pensamento do corpo pode ser um tipo de processo corporal não consciente, pré-consciente ou consciente, e gerar um tipo de conhecimento não consciente. Damásio (2010) afirma que os processos não conscientes e pré-reflexivos ampliam o alcance da consciência e parecem “raciocinar”, conduzindo a decisões positivas para o indivíduo. Muitas decisões são tomadas sem a regulação consciente, pela influência dos sentimentos de fundo. Também os sentimentos de emoção, além da motivação ou vontade decorrentes do fazer, promovem *insights* sobre esse modo de pensar e o conhecimento da experiência.

¹⁵² Thinking involves (as we have seen) the suggestion of a conclusion for acceptance, and also search or inquiry to test the value of the suggestion before finally accepting it. This implies a certain fund or store of experiences and facts from which suggestions proceed, promptness, flexibility, and fertility of suggestions, and orderliness, consecutiveness, appropriateness in what is suggested.

Na RCIM, no entanto, esse conhecimento pode tornar-se consciente e declarável por meio do refinamento da percepção somaestética pelos sentidos proprioceptivo, visual e auditivo, e pela intenção reflexiva do participante.

O conhecimento corporificado transparece nas ações corporais, e a importância de ser produzido numa experiência tem relação com a proposição de Dewey (1997b [1910], p. 166) quando ele afirma que “somente o que já foi experimentado por ser simbolizado”.¹⁵³ É imprescindível esclarecer que a simbolização, em termos de movimento, pode ser equivalente a tendências, decisões, graus de força muscular, velocidades, expansões, recolhimentos resultantes do corpo em movimento, não tendo relação com a linguagem verbal, conforme Sheets-Johnstone (1999). Na RCIM, ao se perceber auditiva, cinestésica e visualmente a tarefa, passa-se dos números e regras para movimentos corporais com objetivos na continuidade espaço-tempo. O próprio passo deve incorporar o pulso na sua dinâmica e duração. A fusão pulso-tempo-ritmo corporifica-se no sujeito participante, e o conhecimento corporificado começa a ser construído. Opera-se essa construção por meio da percepção ativa, que antecipa o ‘próximo passo’(LEMAN, 2008).

Assim, o conhecimento corporificado da RCIM baseia-se na intensificação da experiência qualitativa da atenção, que gera outras alterações cognitivo-afetivas ligadas ao movimento do corpo musical. Oriundo de aprendizagem coletivizada, tal conhecimento parece resultar da percepção por meio da ação e do agenciamento.

Na RCIM pode haver reflexão, mas muitas vezes a decisão é pré-reflexiva. O conhecimento que se dá de modo corporificado nem sempre é passível de interpretação ou explicação. Trata-se de uma compreensão que pode não ser consciente, nem reflexiva, mas pré-reflexiva e imediata (SCHUSTERMAN, 2000b). O fato de muitas vezes não ser passível de explicação discursiva não tira o valor do conhecimento corporificado, mas o distingue do ato de interpretar, pois este, sim, demanda um pensamento consciente e deliberado. Na RCIM a ação é que é deliberada e consciente. Não é mecânica. “Nós podemos compreender algo sem pensar sobre ele, mas para interpretar algo precisamos pensar a respeito” (SCHUSTERMAN, 2000b, p. 124).¹⁵⁴ Pela compreensão o sujeito seleciona as ações mais adequadas em função do ambiente da tarefa, sem a necessidade de interpretá-las.

Ainda seguindo as proposições de Schusterman (2000b), é necessário deixar claro que a compreensão que se dá na RCIM é ativa, e não linguística. Não há sinais a serem

¹⁵³ Only the already experienced can be symbolized.

¹⁵⁴ We can understand something without thinking about it at all; but to interpret something we need to think about it.

interpretados, mas responde-se a provocações específicas com movimentos rítmicos. Compreende-se sem a necessidade de tradução prévia para conceitos linguísticos. Não se pretende traduzir o movimento em palavras. Compreende-se a provocação percebendo-a por meio de articulações corporais, exercitando uma escuta que gera responsividade, estando atento a si próprio, aos demais e à própria tarefa. Para Leman (2008), *articulação corporal* é a relação entre a mente do sujeito e a sua ação em direção a algum aspecto do mundo físico. É nessa transação que se realiza a compreensão.

Dizer que na RCIM a compreensão não é linguística apenas distingue esta prática de outras aprendizagens que partem da linguagem para efetivar-se no agenciamento do corpo com o ambiente. Pode-se refletir sobre a RCIM gerando inclusive teorizações, como se faz nesta tese. Mas cabe ressaltar que o conhecimento oriundo dessa prática sucede à experiência de misturar-se com a prática.

“Algumas das coisas que vivenciamos e entendemos nunca são capturadas pela linguagem, não só porque sua sensação especial desafia a expressão linguística adequada, mas porque não estamos sequer cientes delas como "coisas" para descrever” (SCHUSTERMAN, 2000a, p. 134).¹⁵⁵

Talvez seja um tanto arriscado considerar que a amplitude dos aspectos pré-reflexivos possa alcançar operações cognitivas como representação, memória, imaginação, linguagem, entre outras. Mas pode-se especular que seja uma base propulsora para possíveis simbolizações, como propõem os teóricos da cognição corporificada (LAKOFF; JOHNSON, 1999; COWART, 2004).

A proposta de reflexão somaestética de Schusterman (2008) é coerente com o que se observou na prática de RCIM, que é consciência vivida, mas ainda assim representacional e reflexiva. Além disso, ao propor a reflexão somaestética, Schusterman não descarta o fato de que a princípio ocorra um tipo de consciência pré-reflexiva. Mas, segundo esse autor, a consciência do corpo não se restringe a um nível pré-reflexivo. Essa proposta mais integrada do que cinde e possibilita a construção de um conhecimento corporificado que pode ter continuidade.

Portanto, considera-se que o conhecimento construído na experiência da RCIM é tanto procedural quanto declarativo. O conhecimento procedural “especifica métodos ou

¹⁵⁵ Some of the things we experience and understand are never captured by language, not only because their particular feel defies adequate linguistic expression but because we are not even aware of them as “things” to describe.

procedimentos, que são sequências de ações descrevendo como fazer uma determinada tarefa” (REIF, 2008, p. 32).¹⁵⁶ O conhecimento declarativo “especifica um conhecimento factual sobre uma situação pela descrição das entidades relevantes na situação e da relação entre elas” (REIF, 2008, p. 32).¹⁵⁷ Desse modo, é mais evidente na RCIM o tipo de conhecimento procedural, dado que toda a prática é realizada sem palavras, pelo fazer de ações específicas. Para um observador da experiência, pode parecer que toda a ação está automatizada, ou seja, que há um conhecimento procedural da prática. No entanto, como várias “questões corporais” são propostas no decorrer dos exercícios, considera-se que apenas o conhecimento procedural não seria capaz de “solucionar” tais questões para que se permanecesse no fazer, pois o conhecimento procedural é inflexível, não podendo ser prontamente modificado. Segundo Reif (2008), é necessário que haja um conhecimento declarativo disponível para lidar com os dilemas da tarefa. Portanto, parece que é o aspecto reflexivo da consciência do corpo na RCIM, ou seja, a reflexão somaestética de Schusterman, que possibilita o conhecimento declarativo e que permite a atuação sobre o fazer, modificando-o segundo as necessidades do exercício e do ambiente. Parece, assim, que, no fazer da RCIM não há só ações automatizadas.

O que se pode dizer é que há um conhecimento procedural que sustenta a base da tarefa, enquanto o que varia na tarefa é “solucionado” por meio de funções executivas — como flexibilidade cognitiva, memória de trabalho, inibição, atenção, tomadas de decisão —, para que se processe rapidamente a nova informação. E essa operação executiva da tarefa, se necessário, pode ser declarada. Desse modo, é o conhecimento declarativo que permite a constante atualização do fazer, possibilitando novas formas de transação entre o corpo-mente e a tarefa.

O mais interessante aspecto do conhecimento corporificado é sua constante atualização, devido às próprias demandas da prática, que revela e exige flexibilidade. Por isso, esse tipo de conhecimento não é apenas procedural, dado que há intervenções constantes nos procedimentos corporais que foram automatizados, para atualizá-los frente à nova demanda da tarefa. Essa atualização decorre também do exercício de inibição, que permite um espaço-tempo para a mudança de curso da ação. O simples fato de ter que inibir prontamente uma ação pode implicar uma intervenção consciente. Também se pode pensar que, se por um lado

¹⁵⁶ Procedural knowledge specifies methods or procedures (that is, sequences of actions describing how to perform particular tasks).

¹⁵⁷ Declarative knowledge specifies factual knowledge about a situation by describing the relevant entities in the situation and the relations among them. O ato de descrever pode ser realizado tanto com o uso da linguagem verbal quanto com o uso de diagramas, formulas imagens entre outras.

o automatismo possibilita que uma parte da ação seja executada sem esforço, por outro lado a constante ocorrência de processos comportamentais inibitórios exige uma ação de esforço voluntário ao impedir um movimento indesejado. Talvez seja mais coerente pensar na continuidade esforço-não esforço.

O “pensamento do corpo” envolve assim duas dimensões. Uma pré-reflexiva e outra reflexiva propriamente. Construir conhecimento implica a percepção-ação de conexões de um determinado objeto de conhecimento. Perceber as conexões indica a possibilidade de dar continuidade ao que foi construído na experiência. Afinado com a proposta da CC, Csordas (1993) define a corporificação não somente pela experiência perceptiva, como também pelo modo de presença e engajamento no mundo. Também esclarece que o paradigma da corporificação não pretende equiparar estruturalmente cultura e experiência corporal, mas, sim, que a experiência corporal pode ser a base para se analisar as ações culturais do homem. Por meio da corporificação se pode, segundo esse autor, analisar a participação do homem na cultura. Essa ênfase dada ao corpo nos processos de construção de conhecimento faz das ações do corpo no mundo o meio pelo qual a inteligência se concretiza e também o meio pelo qual tomamos consciência dela (Smith; Breazeal, 2007).

Na RCIM o conhecimento é construído no acoplamento direto entre corpo e ritmo no movimento com deslocamento coletivo. É importante lembrar que, como dito anteriormente, os exercícios de números e regras e o movimento são o meio no sentido adotado por Dewey, que compreende o meio como um elemento de singularização, como qualificativo da experiência, pois qualidade para esse autor é o que marca, o que distingue.

Na proposição de conhecimento corporificado na RCIM, advoga-se a possibilidade de se compreender a cognição na arte a partir das especificidades da própria área. Nas práticas corporais artísticas o conhecimento é em geral construído não pela mediação de palavras, mas pelo fazer corporal de uma prática disciplinada e contínua. Na experiência corporal do ritmo que se dá na RCIM, não se considera que haja apenas espaço para uma abordagem linguística que privilegie os aspectos reflexivos de codificação e representações na construção de conhecimento. Essa abordagem que intelectualiza a cognição e que não valoriza a experiência pré-reflexiva do corpo em ação como geradora de conhecimento não é a única possível. Johnson (2008) reforça que construir sentido não é exclusividade da linguagem compreendida como manipulação de palavras e símbolos linguísticos. O paradigma da corporificação é uma alternativa ao paradigma da textualidade, que muitas vezes textualiza o mundo e o corpo (CSORDAS, 1993). O primeiro trata o corpo como ser no mundo, sendo que para o segundo, o corpo é representação.

Quando se propõe um pensamento do corpo, não se pretende reiterar uma visão mentalista sobre ele, mas, sim, evidenciar metaforicamente que o corpo, que inclui o cérebro, tem sua própria inteligência, seu próprio modo de selecionar ações, organizá-las e atuar coerentemente no ambiente-contexto; tudo sem a necessidade, o que não significa impossibilidade, de se pensar reflexivamente ao fazer movimentos. Como dito anteriormente, deseja-se a reflexão somaestética de Shusterman na construção do conhecimento corporificado. Também pode-se considerar que o pensamento do corpo é o “sentimento” do corpo, que, conforme Damásio (2010), baseia-se no mapeamento do corpo alterado pelas interações com o mundo e consigo próprio. O pensamento do corpo é um tipo de sentimento corporal com capacidade de adaptação, atualização e invenção. O saber-se e sentir-se sujeito da experiência corporal, e a apropriação da experiência promovendo desdobramentos ressaltam a importância da subjetividade e o movimento expressivo.

Assim, na RCIM conhecer não se relaciona com representar, interpretar, adquirir algo, mas com a percepção-ação relacional que afeta e é afetada pelo ambiente-contexto da prática. Não se conclui a sessão de rítmica com um conhecimento objetivo, mas se experimenta um saber-se presente, um estado de presença. Como afirma Kastrup (2008b, p.101), “o domínio cognitivo não é um domínio de representações, mas um domínio experiencial e emergido das interações e dos acoplamentos do organismo”. Como alternativa, pode-se dizer que a RCIM permite a construção de um conhecimento corporificado advindo da experiência do ritmo e do corpo no espaço-tempo.

O exercício de estar no presente, objetivo da propositora dessa Rítmica Corporal, pressupõe a construção de um estado de conhecimento, mais que uma aquisição de algo externo à experiência. O conhecimento, nessa rítmica, relaciona-se com o avanço na complexização: sabe-se somente pela experiência no “aqui e agora”.

6.4 O ESTADO DE PRESENÇA COMO CONTINUIDADE DA EXPERIÊNCIA EM RCIM

O princípio da continuidade da experiência para Dewey (2011 [1938], p. 36) “significa que toda experiência tanto toma algo das experiências passadas quanto modifica de algum modo a qualidade das experiências que virão”. De modo algum pretende-se que a continuidade implique complementaridade, homogeneidade. Entretanto, como dito no capítulo 3, a continuidade traz tensão, desacertos, incongruências que oscilam com a busca de equilíbrio entre as partes que a compõem. A continuidade da RCIM pode ser percebida como um desdobramento denominado *estado de presença*.

O presente, aqui, relaciona-se tanto com a noção de presente amplificado proposta por Medeiros (2010b) quanto com o espaço ocupado e originado pelo movimento. No presente amplificado o momento presente é dilatado com a percepção de um logo antes e um logo depois, conferindo mobilidade ao instante. Essa mobilidade do instante não deixa de ser uma subjetivação do tempo medido e dividido entre passado, presente e futuro. No presente amplificado a circularidade opera nas noções de passado, presente e futuro, esvanecendo as distinções entre elas. Como terreno movediço, o presente traz o regular e o imprevisto, o homogêneo e o heterogêneo, pela experimentação do ritmo no corpo em movimento. Desse modo, extrapola-se o conceito de presente como ideia fixa do instante. De fato, a ampliação desse instante dissolve as fronteiras entre os denominados passado, presente e futuro, e instaura a continuidade, o *aqui e agora* do espaço-tempo. É importante não compreender o aqui-agora como alguma medida exata. O aqui-agora é um estado perceptivo que gera tendências de ação. O espaço ocupado pelo movimento dá concretude à dimensão temporal. O corpo torna-se imprescindível na constituição do presente. É preciso considerar também as coisas no mundo — como o grupo e a própria prática — como portadoras de um espaço (GUMBRECHT, 2010). A partir dessa contribuição de Gumbrecht, a presença é uma possibilidade de consciência não somente do tempo, mas também do espaço. A expressão *aqui e agora* é bastante adequada nesse sentido. Dessa forma, a noção de presente aqui exposta reitera o espaço-tempo como constituinte da cognição e da afetividade, reafirmando a existência de uma continuidade mente-corpo-ambiente.¹⁵⁸

Ainda que Medeiros tenha se concentrado na dimensão temporal da RCIM, pode-se falar de uma apropriação corporal da continuidade espaço-tempo pelo total envolvimento com

¹⁵⁸ O estudo do tempo e do espaço tem sido realizado por filósofos tanto ocidentais, como Bergson e Heidegger, que conferem prioridade à dimensão temporal, associando-a à consciência, quanto pelos orientais, como Yuasa, que privilegiam a espacialidade em relação ao existir numa corporalidade (YUASA, 1987).

o fazer. Exercita-se assim o *estado de presença*, estando o participante envolvido cognitivamente, afetiva e motoramente no objetivo imediato do exercício. Apropriar dessa continuidade por meio da ação motora não significa aprisionar o espaço-tempo, mas aprender a estar na instabilidade. O *estado de presença* não é uma conquista do participante, uma aquisição. É algo efêmero, constituindo-se como um possível efeito da prática, e carece de interesse e treino, de saber-se no presente amplificado com o corpo musical.

A proposição de um estado como continuidade da prática faz parte da abordagem experiencial da RCIM, pois não se quer dizer que esta prática tem como objetivo um *estado de presença*, mas busca-se exercitar o estar no presente. O estado de presença pressupõe a consciência do saber-se presente. O que se pretende neste texto é reforçar que o estado significando modo de ser ou condição emerge como possibilidade, visto que o participante pode, ou não, tomar consciência de sua condição perceptiva do aqui e agora. Fernandes (2011, p.85) auxilia na compreensão desse estado quando afirma que “a presença é a dinâmica entre a experiência e a consciência, impressão e expressão, substância e memória, o *momentum* entre o esperar e o agir”. O estado de presença na RCIM também pressupõe a continuidade mente-corpo ao acionar memória, percepção, tônus muscular, orientação espacial, atenção, somados ao prazer com a experiência corporal.

Soma-se a essas noções de presente e de presença, a proposição de Greiner (2010, p. 94), segundo a qual a presença do corpo é que confere a possibilidade de visualização do pensamento, também identificável por meio de “micromovimentos de interface”, ou seja, os movimentos que se organizam na passagem entre o que está dentro e o que está fora do corpo. Greiner (2010, p.100-101) ainda menciona algumas características da denominada presença do corpo, a saber: “os deslocamentos espaço-temporais; as transições da instância do privado e individual para o público e coletivo; a tradução de um nível baixo de restrição (micro) para a esfera macroscópica; a aliança entre natureza e cultura e a ambivalência entre instabilidade e estabilidade”.

Com Greiner, destaca-se a condição relacional desse estado. O estar presente, o saber-se presente resulta de uma potência de conexão propiciada por um corpo receptivo e responsivo, que ocupa um espaço. É a espacialidade que confere ao sujeito-experienciador a possibilidade de relacionar-se, de conectar-se com o outro pela via do corpo (YUASA, 1987). Observou-se essa qualidade aumentada de responsividade na velocidade de “resposta” às proposições do CPTII depois da prática de RCIM. O estado de presença opera no fazer coletivo do grupo, em sua percepção-ação compartilhada. É a espacialidade da presença que

possibilita o contato direto, fazendo ressaltar as conexões, relações ou afecções na prática de RCIM. O participante se presentifica por meio do movimento rítmico no espaço-tempo.

Gumbrecht (2010 p.13) também propôs a noção de cultura da presença em oposição à cultura do sentido, definindo-a como uma “relação espacial com o mundo e seus objetos”, sendo, portanto, tangível. O sentido ao qual se opõe o autor é o sentido resultante da interpretação, mas sem excluí-lo, pois defende “uma relação com as coisas do mundo que possa oscilar entre efeitos de presença e efeitos de sentido” (GUMBRECHT, 2010, p. 15). Pode-se correlacionar essa assertiva com a coexistência, na RCIM, de um conhecimento procedural com um conhecimento declarativo. O procedural seria como um efeito de presença resultante do fazer, do contato e da relação, enquanto o declarativo possibilitaria os efeitos de sentido mediante a reflexão e a interpretação da experiência.

Além disso, a cultura da presença (Gumbrecht, 2010) valoriza a espacialidade na noção de presença e, conseqüentemente, o corpo, reforçando a noção proposta de estado de presença. Isso porque, ao ressaltar a condição espacial das coisas, aponta-se para a materialidade da experiência, para os corpos em relação, o que também propôs Greiner (2010). Dessa forma, a experiência na RCIM não se restringe ao eu de cada participante, o que a tornaria apenas subjetiva, mas engloba a continuidade mente-corpo de cada sujeito participante em relação com o ambiente-contexto. Por isso, é analisada nesta tese em suas dimensões somaestética, enativa e inventiva. Vale lembrar que o conhecimento corporificado é construído na RCIM por intermédio de corpos em relação com outros corpos e com a tarefa. Valorizar o *aqui*, na noção *aqui e agora* é ressaltar a importância do tangível no estar presente. De modo que não basta saber-se no presente temporal para experienciar o estado de presença sugerido. É necessário ocupar um lugar, relacionar-se fisicamente com o outro, estar também fisicamente engajado na ação.

O *estado de presença* é um estado perceptivo e de interação ativa com a cena do GOM — seja a cena do treino ou a cena do espetáculo —, abrangendo também possíveis discontinuidades, irregularidades, surpresas. *Estar no presente* refere-se aqui ao saber-se presente a partir da continuidade mente-corpo-ambiente em movimento. E saber-se no presente da ação implica estar na duração e no espaço da experiência corporal. Estar atento e construindo a própria experiência é condição de acesso ao estado de presença na RCIM.

O estado de presença que emerge a partir da experiência em RCIM possibilita um incremento da capacidade de os sujeitos-participantes da prática se conduzirem na cena do GOM. Nesse sentido, pode-se pensar que esta abordagem experiencial da RCIM tem seu valor

qualitativo artístico não somente na experiência em si, como também nos seus desdobramentos na cena teatral do GOM.

Quando se diz que a experiência da RCIM gera um *estado de presença* nas cenas do GOM, corrobora-se a noção de Dewey (1959 [1916], p.158) sobre o que é aprender a experiência:

“aprender a experiência’ é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer. Em tais condições a ação torna-se uma tentativa; experimenta-se o mundo para saber como ele é; o que se sofre em consequência torna-se instrução — Isto é a descoberta das relações entre as coisas.

Na cena do espetáculo do GOM, o estado de presença se caracteriza como ampliação da experiência somática da atenção na RCIM. Atenção que é ao mesmo tempo concentrada e difusa, pois não se restringe à experiência somaestética. Estar atento, na RCIM, é a condição subjacente ao saber-se presente. A atitude atenta não é homogênea. Demanda esforço consciente e engajamento na tarefa. Opera como modulação de intencionalidade da consciência (KASTRUP, 2004). Os participantes da RCIM aprendem, por meio do exercício, a estar em atitude de presença. Experimentam isso na preparação e depois no espetáculo. Saber-se presente tem relação com a noção de presença cênica, que ainda permanece “insubmissa às definições”, segundo Dusigne (2011, p. 29), mas que se relaciona com “uma porosidade do corpo, uma certa escuta do fora que inclui o outro, o espaço e o tempo, na tentativa de restabelecer uma relação de jogo potente e poético” (FERRACINI, 2011, p.361).

A experiência corporal na RCIM deixa transparecer movimento, cognição e afetividade, e possibilita a construção de um estado de presença que pode compor a tarefa do ator em cena. Lembrando Icle (2011, p.5), a presença cênica “se confunde com a própria atuação, pois as práticas performativas não são outra coisa senão as artes da presença”.

Como diz Medeiros (2010a), na RCIM não se aprende algo específico, concreto, discursivo. Exercita-se o *estado de presença*. Tal assertiva aponta afinidade com Dewey, que atribui mais valor ao processo educacional do que a um fim a ele ulterior. O objetivo de Medeiros ao propor a RCIM é que o participante aprenda a estar na atividade.

Assim, na experiência multidimensional observada na RCIM, não se aprende algo externo ao sujeito-participante, mas apreende-se aprendendo sobre si próprio, em um *estado de presença*. É quando a atenção, ou seja, a prontidão de resposta corporal e afetivo-cognitiva, se acopla ao ambiente mediado pelo movimento em forma de ação perceptiva.

Ao exercitar essa atitude de tomada de consciência de si e do outro na relação com o espaço-tempo, o participante percebe-se em estado de aprendizagem. A autopercepção de sua condição num dado momento da prática e o cultivo do interesse compartilhado pelo grupo de permanecer nela promovem o aprender a aprender. O que não quer dizer que a RCIM “serve” para criar um *estado de presença*, mas sim que a experiência da RCIM pode continuar na experiência da cena do espetáculo do GOM, na dimensão de um perceber-se presente.

A RCIM propicia a experiência do corpo musical do presente, sem antecipar possíveis desdobramentos. O que importa é a própria realização da experiência, e não o que se pode conseguir por meio dela. O estar no presente, mais que “ser” presente, implica um exercício constante do fazer corporal atento. Dessa forma, o *estado de presença*, como desdobramento da experiência da RCIM pode gerar a atitude de presença como efeito da atenção somática e dos demais aspectos cognitivo-afetivos experienciados na cena. A percepção de si próprio na experiência atenta é a presença que se busca

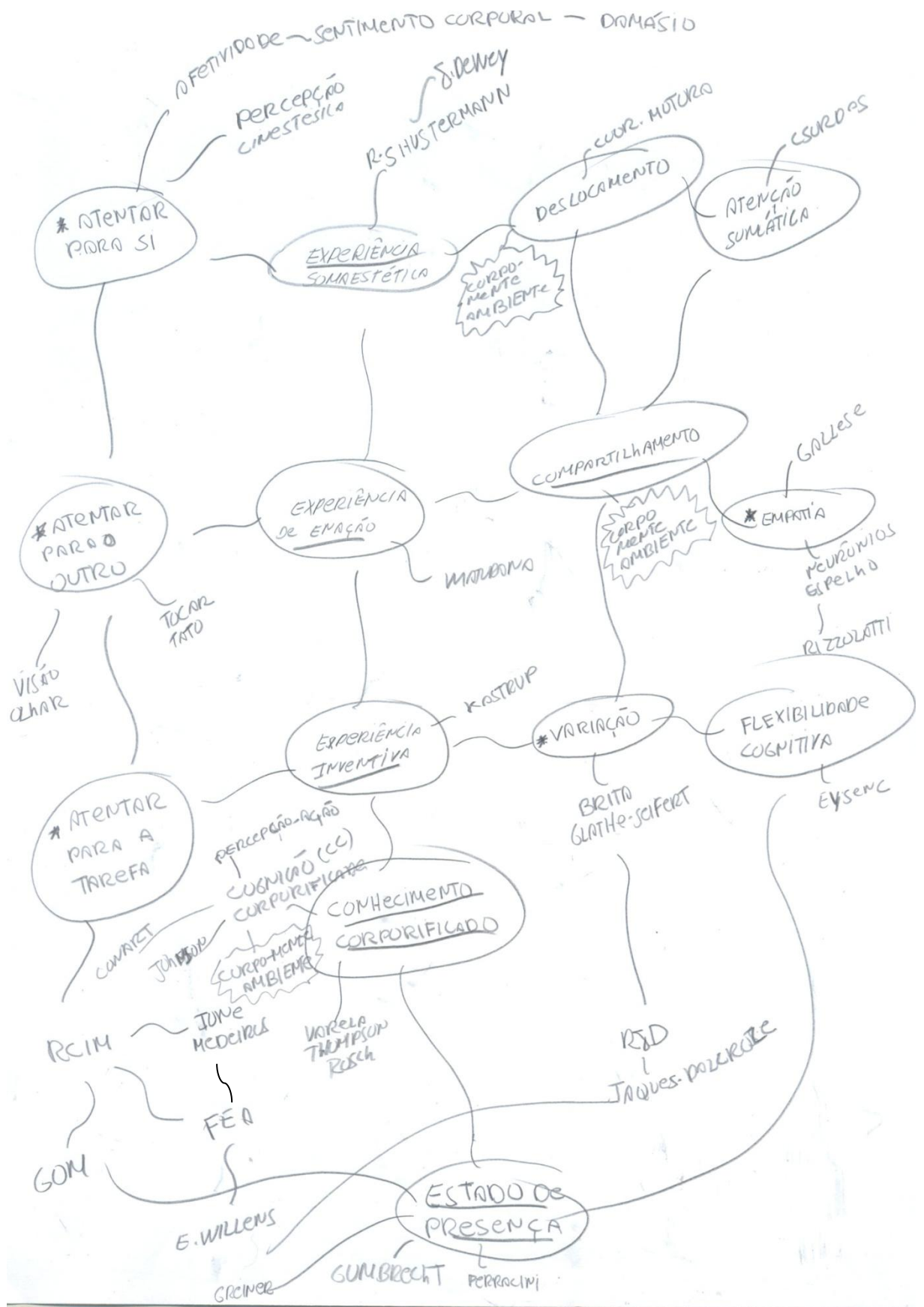


IMAGEM 2- Ilustração do Mapa da Experiência Corporal na RCIM

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As perguntas do estudo não são interrompidas por nenhuma resposta na qual não habite, por sua vez, a espera de outras perguntas, o desejo de continuar perguntando, de continuar lendo e escrevendo, de continuar estudando, de continuar perguntando-se, com um caderno aberto e um lápis na mão, rodeado de livros, quais poderiam ser ainda as perguntas.

Jorge Larrosa

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa verifica-se que a experimentação artística constrói processos de formação, que estão em constante estado de invenção, como é o caso da Rítmica Corporal delineada na experiência híbrida de docência e criação em arte. A conversa entre arte e ciência, com o objetivo de compor uma plataforma epistemológica para a pesquisa sobre arte, não destitui as especificidades desses campos de conhecimento. Assim, propõe-se que sejam religados os saberes artísticos, filosóficos e científicos, e que ainda se somem a eles o saber popular da tradição, com o intuito de escancarar a complexidade do fazer artístico.

Constatou-se que as ideias culturais de Jaques-Dalcroze possuem tal força de propagação que contagiaram a prática de Medeiros, qualificando-a e impulsionando-a para outros fins. A artista-professora partiu da musicalização para transformar a sua Rítmica no cultivo do estado de presença na ação rítmica.

O corpo-mente constitui a base da experiência da Rítmica de Medeiros e coaduna cognição, afeto e movimento, lembrando que aqui se fala da cognição como ação corporificada no mundo, do afeto como oriundo do corpo, e do movimento como resultado da atividade de vários sentidos. Flexibilidade e interesse são fatores inerentes à experiência prática na RCIM. Pode-se perceber tais características nas ações corporais dos atores que denotam disposição. Na RCIM, o participante não somente executa a tarefa, mas tem que estar atento a todas as variações previstas e às que podem surgir no decorrer de sua ação rítmico-motora. Há forte demanda de concentração e, ao mesmo tempo, de flexibilidade atencional. A flexibilidade é condizente com o estado de mudança constante que caracteriza essa prática.

Esse estado de não permanência refere-se a uma condição não estável e impede a definição de uma essência para a RCIM. Há repetição, mas são repetições com variações. Os números, que dão uma aparente ordem às estruturas, favorecem a prática da variação. Atenção, prazer, percepção cinestésica, prontidão e inibição motora são alguns dos aspectos cognitivo-afetivos e motores observados na prática de RCIM. O incremento da atenção verificado no pós-prática denota um aumento da capacidade de afetar e ser afetado, tornando os sujeitos mais porosos ao ambiente-contexto da cena. Essa potencialização da afecção é percebida pela receptividade corporal e pela tendência de manutenção do estado de alerta durante a experiência corporal com a RCIM. Cabe lembrar que estar alerta implica visível

inclinação para perceber e agir. Enfim, nesta prática artística, a prontidão significa estar engajado na experiência de um fazer atento.

Ao demandar a atenção sustentada, alternada, motora e dividida, a RCIM intensifica e qualifica a experiência atencional de seus participantes. Como essa atenção está relacionada a movimentos ritmicamente expressivos, pode-se pensar numa experiência estética da atenção. Reconhecer a estética nos processos cognitivos é reconhecê-los na especificidade do campo artístico. Ainda que não se possa detalhar as diferenças entre atenção numa prática corporal qualquer e atenção numa prática artística, pode-se contextualizar as ações e observar os seus desdobramentos; por exemplo, na RCIM a experiência multidimensional e o estado de presença.

Considera-se que a demanda atencional na experiência da RCIM possibilita a aprendizagem, gerando memória do próprio fazer e trabalhando a modulação e a flexibilidade. Se a prática é experienciada atentamente, não haverá espaço para a mecanicização. O próprio erro torna-se possibilidade de desenvolvimento da autonomia, na medida em que propicia o autoajuste por meio de atualizações.

A experiência compartilhada da atenção por via do corpo em movimento favorece o vínculo social do grupo, a cognição e a afetividade. A RCIM trabalha com os diversos aspectos cognitivos e afetivos apresentados neste estudo, o que não quer dizer que essa prática os desenvolva. No entanto, pode-se dizer que a RCIM promove uma experiência qualitativa desses aspectos, a qual é compreendida como exercício de experiência corporal no fazer atento. O “pensamento” do corpo na RCIM é um sentimento corporal damasiano, com lógica de adaptação, atualização e invenção.

O corpo musical na RCIM não é constituído por uma técnica específica, mas participa da construção de uma atitude. Vale lembrar a origem etimológica de atitude, que deriva de *attitudine*, italiano, significando disponibilidade. A disponibilidade exercitada é operada em relação a si próprio, aos demais participantes da prática e às próprias tarefas. Dessa forma, considera-se que na RCIM exercita-se a prática da receptividade ativa por meio de uma experiência corporal cognitivo-afetiva multidimensional: experiência somaestética, experiência de enação e experiência inventiva.

Percebeu-se que a Rítmica Corporal produz conhecimento corporificado que se baseia na intensificação da experiência atencional resultante da percepção-ação compartilhada. O ritmo corporificado marca esteticamente a cognição, o afeto e a motricidade ao construir sentido com o modo de visibilidade e presentificação da RCIM, permitindo fruição e reflexão.

Sentido aqui, vale lembrar, não está necessariamente atrelado ao ato de interpretar, mas implica coerência e sensação de completude no fazer.

Ressalta-se que a RCIM foi inicialmente proposta no âmbito do ensino musical. Desse modo, seria interessante realizar posteriores investigações sobre os impactos cognitivo, afetivo e motor desse tipo de apropriação corporal de conceitos musicais nos processos de musicalização.

Nesta tese trabalhou-se prioritariamente com os aspectos cognitivos e afetivos da prática de RCIM, tendo-se consciência de que aspectos do movimento como lateralidade, precisão motora, propriocepção e equilíbrio ficaram para futuras pesquisas.

Outra consideração importante refere-se às possibilidades de aplicação terapêutica da RCIM. Com proposições corporais desafiantes, pode-se trabalhar aspectos cognitivo-afetivos que auxiliem no exercício da atenção sustentada. Sugere-se, então, que se promovam pesquisas visando à aferição da aplicabilidade da RCIM na reabilitação de portadores de déficits cognitivos, assim como na inclusão cognitiva de idosos.

Desta tese, ressalta-se a importância de trabalhar sobre as capacidades de invenção de resoluções provisórias; de saber lidar com o erro e apropriar-se dele; de trabalhar a repetição como sinônimo de perseverança e de concebê-la como série de repetições com variações portadoras de novos sentidos; e ainda as capacidades de cultivar a percepção do corpo musical e de exercitar a escuta ativa para estar apto a acolher as surpresas do encontro na educação em arte.

Este trabalho gerou, principalmente, o desejo de seguir na pesquisa da relação entre arte e ciência, mais especificamente entre arte, afeto e cognição. Espera-se também que este texto promova devires em forma de ações artísticas, de pensamento-ação, sendo propulsor de outros movimentos.

REFERÊNCIAS

- ABBADIE, M.; MADRE, M.L. *Educación Rítmica en La Escuela*. Traducción del equipo técnico del instituto Joan LHONGUERES de Barcelona. Barcelona: Pilar LHONGUERES, 1974.
- ALMEIDA, L. R.; MAHONEY, A. A. A dimensão afetiva e o processo de ensino aprendizagem. In: ALMEIDA, L.R.; MAHONEY, A. A. (Org.). *Afetividade e Aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009. p.15-23.
- ALVARENGA, A. *Personalidades da dança em Minas Gerais - Klauss Vianna: abrindo caminhos*. Série Missão Memória da Dança no Brasil. Belo Horizonte: Instituto Cidades Criativas, 2010. 93 p.
- ALVES, R. *Filosofia da Ciência: introdução ao jogo e suas regras*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- ALVES, L. *Análise das performances em teste de atenção sustentada: comparação entre jogadores e não jogadores de videogame*. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) - Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- ALSINA, P. Janeiro, 2010. *Eufonia Didática de La Música*. n.48. p.111-121. Entrevista concedida a Violeta Hemsy de Gainza.
- ANDERSON, M. L. Embodied Cognition: a field guide. *Artificial Intelligence*, Maryland, v.49, p.91-130, may. 2003.
- ANDERSON, M. L. *How to study the mind: An introduction to embodied cognition*. Book Chapter (in press), 2005. p.1-18. Disponível em: <http://cogprints.org/3945/1/bes_ec.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2011.
- ARBID, M.A. Interaction of Multiple Representations of Space in the brain. In: PAILLARD, J. (ed) *Brain and Space*. Oxford: Oxford University Press, 1993.p.380-403.
- ARVIDSON, P. S. A lexicon of attention: from cognitive science to phenomenology. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, Netherlands, v. 2, p.99-132, 2003.
- ASENDORPF, J.; BAUDONNIERE, P. Self-awareness and other-awareness: Mirror self-recognition and synchronic imitation among unfamiliar peers. *Developmental Psychology*, v.32, n. 2, p.313-321, 1996.
- BACHMANN, Marie-Laure. (1984) *La rítmica de Jaques-Dalcroze: una educación por la música y para la música*. Madrid: Ediciones Pirámide, 1998. 277p.
- BACHMANN, Marie-Laure. (1991) *Jaques-Dalcroze Today: an education through and into music*. New York: OXFORD University Press, 2002. 377 p.

BARBOSA, ANA MAE. Teoria e Prática da educação Artística. (2. ed.) São Paulo: Cultrix, 1978.115 p.

BARBOSA, Ana Mae. John Dewey e o ensino da arte no Brasil. (3. ed.) São Paulo: Cortez, 2002.198 p.

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos, Belo Horizonte: C/Arte, 1998. 200 p.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977. 226 p.

BARROS, B. Bandas e Fanfarros: Agógica, dinâmica e expressividade. *Revista Weril*. n. 144. 2002.

BAUER, M. W; GASKELL, G. (Org.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Um manual prático. Petrópolis: Vozes. 2002.516 p.

BEAR, M. F.; CONNORS, B. W.; PARADISO, M. A. Neurociências: desvendando o sistema nervoso. (2.ed.)Porto Alegre: Artmed, 2002.855 p.

BECKER, F. Inteligência e aprendizagem. *Revista Educação: História da pedagogia*. Jean Piaget. São Paulo, Editora Segmento, p. 22-35, 2011.

BENNETT, R. (1982) *Forma e estrutura na música*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986. 79p.

BERTHERAT, T. (1976) *O Corpo tem suas Razões*. São Paulo: Martins Fontes, 1977. 223 p.

BERTHOZ, A. (1997) *The Brain's Sense of Movement*. Cambridge: Harvard University Press, 2000.337 p.

BERTHOZ, A. (2003) *Emotion & Reason: The Cognitive Neuroscience of Decision Making*. Translated by Giselle Weiss. New York: Oxford University Press, 2006a. 295 p.

BERTHOZ, A.; PETIT, J. *Phénoménologie et physiologie de l' action*. Paris: Odile Jacob, 2006b.350 p.

BERTHOZ, A. *La Simplexité*. Paris: Odile Jacob, 2009.257 p.

BIRNS, B.; VOYAT, G. Wallon y Piaget. In: *Introducción a Wallon: revue Enfance*.(1979) Barcelona: Editorial Médica y Técnica, S.A., 1981.v. 2, cap.1, p. 5-23.

BITTAR, A. J. Educere: pela inteligência do corpo que dança. In: V Congresso ABRACE, 2008. Belo Horizonte. Resumos completos. Disponível em:
<<http://www.portalabrace.org/vcongresso/resumospesquisadanca.html>> Acesso em: 28 de abril de 2011.

BLAIR, Rhonda. *The actor, Image, and Action: acting and cognitive neuroscience*. New York: Routledge, 2008. 138 p.

BLACKING, J. The concept of identity and folk concepts of self: a Venda case study. In: JACOBSON-WIDDING, A. (Ed.). *Identity: personal and socio-cultural*. Stockholm: Almqvist and Wiksell, 1983. p. 47-65.

BLÄSING, B. The dancer's memory: expertise and cognitive structures in dance. In: BLÄSING, B.; PUTTKE, M.; SCHACK, T.(ed) *The Neurocognition of Dance: Mind, Movement and Motor Skills*. New York: Psychology Press, 2010. p. 75-98.

BLOOM, P. *How Pleasure Works: the new science of why we like what we like*. New York: W.W.Norton &Company, 2010.280 p.

BONFITTO, M. *Sentido, intenção, incorporação: primeiras reflexões sobre diferentes práticas interculturais no trabalho do ator*. Revista Sala Preta (USP), v. 5, n. 1, p. 23-29, 2005.

BOUQUET, C.A. et al. Influence of the perception of biological or non-biological motion on movement execution. *J Sports Sci* , v. 25, n.5, 2007. p19-30.

BOWMAN, W. Cognition and the body: perspectives from music education. In: BRESLER, L (Ed.) *Knowing bodies, moving minds: towards embodied teaching and learning*. Dordrecht: Kluwer, 2004. p. 29-50.

BRANSFORD, J. D; BROWN, A. L.; COOKING, R. R. (Org.). *Como as pessoas aprendem: Cérebro, mente, experiência e escola*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.381p.

BRESLER, L. (Ed.) *Knowing Bodies, Moving Minds: towards Embodied Teaching and Learning*.London: Kluwer Academic Publishers, 2004. 221 p.

BROADBENT, D. *Perception and Communication*. Pergamon Press, NY, 1958.

BROCKMANN, N. Wherever You Move, There you are: Zen and the Art of Dalcroze Eurhythmics. Disponível em <
http://www.bethms.com/Articles/PDF_Articles/Others/Wherever_You_Are_NBrockmann.pdf
 >. Acesso em: 10/03/2010.

BRUNER, J.S. *Studies in Cognitive Growth*. EUA: John Wiley & Sons Inc, 1966.

CALLON, M. Por uma nova abordagem da ciência, da inovação e do mercado. O papel das redes sócio-técnicas. In: PARENTE, André (ORG.) *Tramas da rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação*. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 64-80.

Carta da Transdisciplinaridade (Adotada no primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade – MORIN, E.; NICOLESCU, B. (redatores). Convento de Arrábida, Portugal, 2-6 de novembro de 1994.

CARVALHO C. Y. . V. *Meyerhold e a Memória loci* : Uma poética da visualização do corpo que pensa. Sala Preta (USP), v. 9, p. 171-181, 2010.

CARVALHO C. Y. *Meyerhold na contemporaneidade: algumas reflexões e estudos de caso*. Sala Preta (USP), v. V, p. 31-38, 2005.

CASTAÑOS, G. A. John Searle e o cognitivismo. *Ciências & Cognição*. v. 8. 2006. p.96-109.

CHALMERS, D.J. *The conscious mind*. New York: Oxford University Press, 1996.

CHAUÍ, M. *Introdução à História da Filosofia – dos pré-socráticos a Aristóteles*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002. 539 p.

CHRISTÓFARO, Gabriela. *Personalidades da dança em Minas Gerais-Marilene Martins: a dança moderna em Belo Horizonte*. Série Missão Memória da Dança no Brasil, n.6. Belo Horizonte: Instituto Cidades Criativas, 2010. 90 p.

CHURCHLAND, P. M.(1988) *Matéria e consciência: uma introdução contemporânea à filosofia da mente*São Paulo: Editora UNESP, 2004. 287 p.

CLARK, Andy. *Mindware: an introduction to the philosophy of cognitive science*. New York: Oxford University Press, 2001.210 p.

CLAYTON, M.; SAGER, R.; WILL, U. In time with music: the concept of entrainment and its significance for ethnomusicology. *ESEM Counter Point*, vol.1, 2004. P. 1- 84.

COLE, J.; MONTERO, B. Affective proprioception. *Janus head*. v.9, n.2, p. 299-317, 2007.

COMETTI, J.P. Arte e experiência estética na tradição pragmatista. *Revista Poiesis*, n. 12, p.163-178, 2008.

CONNERS, C.K. *Connors' Continuous Performance Test*. 2nd ed. Toronto, Canada: Multi-Health Systems,Inc. 2000.

CORRÊA, Antonio Carlos de Oliveira. *Memória, aprendizagem e esquecimento: a memória através das neurociências cognitivas*. São Paulo: Editora Atheneu, 2010

COSTA-GIOMI, E. The effects of three years of piano instruction on children's cognitive development. *Journal of Research in Music Education*, 47, p.198-212, 1999.

COWART, M. Embodied Cognition. *Internet Encyclopedia of Philosophy*, 2004. Disponível em: < <http://www.iep.utm.edu/> >. Acesso em: 12 de dezembro de 2010.

CRAIG, Collen. *Pilates com a bola*. São Paulo: Phorte, 2004.177p.

CSORDAS, T. J. Somatic Modes of Attention. *Cultural Anthropology*. v.8, n.2, p.135-156, 1993.

DALE, M. *Dancers, Musicians, and Jaques-Dalcroze Eurhythmics*. Disponível em: <<http://summerdalcroze.com/pdf/DancersMusiciansandJaques-DalcrozeEurhythmics.pdf>> Acesso em: 10/03/2010.

DALGALARRONDO, P. A atenção e suas alterações. In: DALGALARRONDO, P. *Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p.71-73.

DALGLEISH, T.; POWER, M. *Cognition and Emotion: from order to disorder*. New York: Psychological Press, 2008.

DAMÁSIO, A. R. *O Erro de Descartes – emoção, razão e o cérebro*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.330 p.

DAMÁSIO, Antonio. *The feeling of what happens: body and emotion in the making of consciousness*. USA: First Haverst Edition, 2000.386 p.

DAMÁSIO, Antonio. *Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.358 p.

DAMÁSIO, Antonio. *O livro da consciência: a construção do cérebro consciente*. Portugal: Temas e Debates-Círculo de Leitores, 2010.437 p.

DANTAS, H. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon, 1992a. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M.K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon*. São Paulo: Summus, 1992. p.35-47.

DANTAS, H. A afetividade e a Construção do sujeito na Psicogenética de Wallon. 1992 b. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon*. São Paulo: Summus, 1992. p.85-101.

DECETY, J.; JACKSON, P. L. The functional Architecture of Human Empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*. v. 3, n 2, p.71-100, 2004.

DESHPANDE, N., CONNELLY, D. M., CULHAM, E. G., COSTIGAN, P. A. Reliability and validity of ankle proprioceptive measures. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*. V. 84, n. 6, jun 2003.

DEPRAZ, N.; VARELA, F.J.; VERMERSCH, P. On becoming Aware: a pragmatics of experiencing. John Benjamins Publishing Company: Philadelphia, USA, 2003.281 p.

DEWEY, J. (1934). *Art as experience*. New York: Perigee, 2005.371 p.

DEWEY, John. Democracia e educação: capítulos essenciais/ John Dewey ; apresentação e comentários Marcus Vinicius da Cunha; [tradução Roberto Cavallari Filho]. São Paulo: Ática, 2007.

DEWEY, J. (1934). *El arte como experiencia*. Barcelona, Espanha: Paidós estética 45, 2008. 405p.

DEWEY, J. (1938). Experience and education. New York: First Touchstone, 1997a.91 p.

DEWEY, J.(1938). Experiência e educação. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2011.165 p.

DEWEY, J. (1910). How we Think. New York: Dover Publications, 1997b. 224 p.

DEWEY, J. (1925). Experience and Nature. New York: Dover Publications, 1958.443 p.

DEWEY, J. (1916) *Democracia e Educação: capítulos essenciais*. 3.ed. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. Apresentação e comentários Marcus Vinicius da Cunha. São Paulo: Nacional, 1959. 134 p.

DOMENICI, E. L. *Estados Corporais como parâmetro da investigação do corpo que dança*. In: V Congresso ABRACE, 2008. Belo Horizonte. Resumos completos. Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/vcongresso/resumospesquisadanca.html>> Acesso em: 28 de abril de 2011.

DOMENICI, E. O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 69-85, maio/ago. 2010

DOMINGUES, I. (Org.). *Conhecimento e transdisciplinaridade II: aspectos metodológicos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. 411 p.

DONALD, M. Art and Cognitive evolution. In: TURNER, M. (ed.) *The artful mind: cognitive science and the riddle of human creativity*. New York: Oxford University Press, 2006. p.03-20.

DUSIGNE, Jean-François. A incadescencia, a Flor e o Anteparo. *Revista brasileira de Estudos da Presença*. Porto Alegre. v. 1, n.1, p. 28-42, 2011.

EBY, F. *História da Educação Moderna*. Tradução de Maria Angela Vinagre de Almeida, Nelly Aleotti Maia, Malvina Cohen Zaide. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1962. 633 p.

EDGINGTON, E.S., & ONGHENA, P. *Randomization tests*. 4th ed. Boca Raton, FL: Chapman & Hall/CRC, 2007.

EFLAND, A. D. *Arte y Cognición: la integración de las artes visuales en el curriculum*. Barcelona: Octaedro, 2004. 246 p.

EGIL, H. *Correspondence between music and body*. 2008. Dissertation. (Ph. D. Thesis) Faculty of Humanities. University of Oslo. Disponível em: <<http://urn.nb.no/URN:NBN:no-20848>>. Acesso: 10 de janeiro de 2011.

EISNER, E.W. (2002). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la consciencia*. Barcelona: Paidós, 2004. 317 p.

ESTADO DE MINAS, 24/08/1991. In: MEDEIROS, Ione de. *Grupo Oficcina Multimédia: 30 anos de integração das artes no teatro*. Belo Horizonte: I.T. Medeiros, 2007. 247 p.

EPSTEIN, J.N. et al. Relations between Continuous Performance Test Performance measures and ADHD Behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*. v.31, n.5, p. 543-554, 2003.

EYSENCK, M. W.; KEANE, M. T. *Manual de psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FAVERO, S. M. C. A inquietações do artista professor. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume2/numero2/plasticas/sandra_favero.pdf>. Acesso em: 22 de agosto de 2009.

FERNANDINO, J. R. *Música e cena: uma proposta de delineamento da musicalidade no teatro*. 2008. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

FERNANDES, C. Pausa, Presença, Público: da Dança-Teatro à Performance-Oficina. *Revista brasileira de Estudos da Presença*. Porto Alegre. v. 1, n.1, p. 77-106, 2011.

FERNÁNDEZ, H.; JAQUE, A. *De La ciudad sincronizada a La ciudad parlamento*. Ciudad PHE05. Madrid: Editorial La Fábrica, 2005.

FERRACINI, R. Presença em Acontecimentos. *Revista brasileira de Estudos da Presença*. Porto Alegre. v. 1, n.1, p. 360-369, 2011.

FONSECA, V. *Aprender a Aprender: a educabilidade cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FONSECA, V. *Cognição, Neuropsicologia e Aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FRAISSE, P. *Psicologia del ritmo*. Madrid: Ediciones MORATA, 1976.

FRANÇA, J.L. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 8.ed.rev. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. 258 p.

GAINZA, V. H. La Educación musical en el siglo XX. *Revista Musical Chilena*, v. LVIII, n.201, Enero-Junio, 2004.

GAINZA, V. H. *La Educación Musical entre dos siglos: Del modelo metodológico a los nuevos paradigmas*. In: Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la UDESA. Argentina (Buenos Aires): Conferencia pronunciada el 23 de agosto de 2003.

GALARETTA, M.; HESTRIN, S. Spike transmission and synchrony detection in networks of GABAergic interneurons. *Science*, n. 292, p. 2295-299, 2001.

GALLESE, V. The Shared Manifold hypothesis: from mirror neurons to empathy. *Journal of Consciousness Studies*. v.8, n.5-7, p.33-50, 2001.

GARDNER, H. (1982) *Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad*. 7. ed. Buenos Aires, Arg.: Paidós, 1997.393 p.

GARDNER, Howard. (1983) *Estruturas da Mente: a teoria das inteligencias multiplas*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 2002.340 p.

GATES, T.; DEWEY, J. Communication, and Habitus. *Action, Criticism & Theory for Music Education Electronic Article- Journal*. v.4, n.4. March 2005. Disponível em: <http://act.maydaygroup.org/articles/Gates4_1.pdf>. Acesso em: 20 de julho de 2011.

GAZZANIGA, M.S.; IVRY, R. B; MANGUN, G.R. (2002) *Neurociência Cognitiva: a biologia da mente*. Porto Alegre: Artmed, 2006. 767 p.

GAZZANIGA, M.S. (Org.) Arts and Cognition: Findings Hint at Relationships. In: *Learning, Arts, and the Brain: The Dana Consortium Report on Arts and Cognition*. Washington, DC: Dana Press, 2008.

GERSHENSON, C. On the notion of Cognition. Centrum Leo Apostel, Vrije Universiteit Brussel, 2003. Disponível em: <<Http://student.vub.ac.be/~cgershen.unpublished, arXiv:cs/0303006>>. Acesso em: 20 de maio de 2011.

GIBSON, J.J. *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton-Mifflin Company, 1986.

GLATHE-SEIFERT, Brita. *Initiation à la Rythmique*. Paris, O.C.D.I. 1969

GLEIZER, M. A. *Espinosa & a afetividade humana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed., 2005.

GODINHO, J.C. O corpo na aprendizagem e na representação mental da música. In: ILARI, B.S. (Org.) *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música - da percepção à produção*. Curitiba: Editora da UFPR, 2006. p.353-381.

GOODMANN, N. (1976) *Linguagens da Arte: uma abordagem a uma teoria dos símbolos*. 1º Ed. 1968. Lisboa: Gradiva, 2006.p.287.

GREINER, C. *O Corpo: Pistas para estudos indisciplinados*. São Paulo: Annablume, 2005.

GREINER, C. *O corpo em crise: novas pistas e o curto-circuito das representações*. São Paulo: Annablume, 2010.

GUMBRECHT, H.U. (2004) *Produção de Presença: o que o sentido não consegue transmitir*. Trad. Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Editora PUC, 2010.206 p.

HAMLIN, A. J. Attention and Distraction. *The American Journal of Psychology*, v. 8, n. 1, p. 3-66, Oct.,1896. Published by: University of Illinois Press Article Stable. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/1411926>>. Acesso em: 3 de março de 2011.

HAMEROFF, S.; PENROSE, R. Conscious events as orchestrate space-time selections. *Journal of Consciousness Studio*. n 2, p36-53, 1996.

HANNA, R.; THOMPSON, E. The Mind-Body-Body Problem. *Theoria et Historia Scientiarum: International Journal for Interdisciplinary Studies*. v.7, n.1, p23-42, 2003.

HARVEY, J.W. Note. In: JAQUES-DALCROZE, E. *The Eurhythmics of Jaques-Dalcroze*. EUA: Dodo Press, 1915b. p. iv.

HERRERA, R. Belo Horizonte, Brasil, 1º de março de 2006. Entrevista concedida a Guilherme Paoliello.

HERRERA, R. Prefácio. MEDEIROS, I. *Grupo Oficcina Multimédia: 30 anos de integração das Artes no Teatro*. Belo Horizonte: Ione de Medeiros, 2007. p. 9-11.

HETLAND, L. Learning to make music enhances spatial reasoning. *Journal of Aesthetic Education*, v. 34, p. 179-238, 2000.

HISSA, C. E. V. (Org.) *Conversações: de artes e de ciências*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.315 p.

HOMBOE, K.; JOHNSON, M.H. Educating executive attention. *PNA*, v.102, n.41, p14479-14480, 2005.

HOUZEL, H.S. Cognição e consciência: história e perspectivas, do cérebro ao corpo. *Neurociências*, v.2, n.4, p.194-212, 2005.

IACOBONI, M. Understanding others: imitation, language, empathy. In: HURLEY, S.; CHATER, N. (Eds.). *Perspectives on imitation: From Neuroscience to Social Science*. Cambridge, MA: MIT, 2005. p.77-99.

IACOBNI, M. *Mirroring People: the new science of how we connect with others*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2008.

ICLE, G. Estudos da Presença: prolegômenos para a pesquisa das práticas performativas. . *Revista brasileira de Estudos da Presença. Porto Alegre*. v. 1, n.1, p. 9-27, 2011.

INGHAM, E. The Jaques-Dalcroze Method. I. Growth [1](For much of the material of this chapter the writer is indebted to Herr Karl Stork, of Berlin, to whose book E. Jaques Jaques-Dalcroze, *Seine Stellung und Aufgabe in unserer Zeit*, Stuttgart, 1912, Greiner & Pfeiffer, the reader is directed). IN: JAQUES-DALCROZE, E.J. *THE EURHYTHMICS OF JAQUES-DALCROZE*. USA: DODO PRESS, 1915. p.17-39.

JACKSON, P.L.; DECETY, J. Motor Cognition: a new paradigm to study self-other interactions. *Current Opinion in Neurobiology*. v.14, p. 259-263, 2004.

JAMES, W. What is an Emotion? *Mind*, n. 9, p.188-205, 1884.

JAMES, W. (1890) *The Principles of Psychology*. eBooks@Adelaide, 2009.

JAPIASSU, H. *O mito da neutralidade científica*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

JAPIASSU, H. *O sonho transdisciplinar: e as razões da filosofia*. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

JAQUES-DALCROZE, E. The place of ear training in musical education (1898). In: _____ *.ERHYTHM, MUSIC AND EDUCATION* London: Chato & Windus, 1921.p.1-7

JAQUES-DALCROZE, E. An essay in the reform of music teaching in schools (1905a). In: _____ *.RHYTHM, MUSIC AND EDUCATION*. London: Chato & Windus, 1921.p.8-45

JAQUES-DALCROZE, E. the initiation into Rhythm (1907) To my dear friend and collaborator, Nina Gorter. In: _____ *.RHYTHM, MUSIC AND EDUCATION*. London: Chato & Windus, 1921.p.59-70.

JAQUES-DALCROZE, E. Rhythm as a Factor in Education from the French of E. Jaques-Dalcroze [1].FIRST PUBLISHED IN *el Rhythme* (Bâle of December, 1909) In: _____ *THE EURHYTHMICS OF JAQUES-DALCROZE*. USA: DODO PRESS, 1915b.p. 4-11.

JAQUES-DALCROZE, E. Address to The Dresden Teachers' Association, may, 28 (1912a). In: _____, *THE EURHYTHMICS OF JAQUES-DALCROZE*, 1915b DODOPRESS. p.13-14.

JAQUES-DALCROZE, E. Music and the Child. (1912b). In: _____ *RHYTHM, MUSIC AND EDUCATION*. London: Chato & Windus, 1921.p.87-109.

JAQUES-DALCROZE, E. How to revive Dancing. (1912c): In: _____ *RHYTHM, MUSIC AND EDUCATION*. London: Chato & Windus, 1921.p.175-195.

JAQUES-DALCROZE, E. Rhythmic movement, solfege and improvisation (1914): In: _____ RHYTHM, MUSIC AND EDUCATION. London: Chato & Windus, 1921. p.87-109.

JAQUES-DALCROZE, E. Eurhythmics and Musical composition (1915a): In: _____ RHYTHM, MUSIC AND EDUCATION. London: Chato & Windus, 1921. p.110-125.

JAQUES-DALCROZE, E. The Eurhythmics of Jaques-Dalcroze. New York: Dodo Press, 1915b.

JAQUES-DALCROZE, E. Music, Joy and the school (1915c): In: _____ RHYTHM, MUSIC AND EDUCATION. London: Chato & Windus, 1921.p. 125-138.

JAQUES-DALCROZE, E. *Méthode Jaques-Dalcroze: exercices de plastique animée*. VI. Dessin de Paulet Thévenaz, Artus El Angst. Photographies de Boissnna, Genève. Em collaboration pour Le classement dès exercices ET principes avec Mlle Suzanne Ferrière, professeur diplome de l'Institut Jaques-Dalcroze. Suíça: Lausanne Jobin & Cie., 1916a.

JAQUES-DALCROZE, E. Rhythm and Creative Imagination (1916b). In: _____ RHYTHM, MUSIC AND EDUCATION. London: Chato & Windus, 1921.p.138-148.

JAQUES-DALCROZE, E. Euthyhmics and moving plastic (1919a) In: _____ RHYTHM, MUSIC AND EDUCATION. London: Chato & Windus, 1921.p.195-220.

JAQUES-DALCROZE, E. Rhythm, Time, and Temperament (1919b) In: _____ RHYTHM, MUSIC AND EDUCATION. London: Chato & Windus, 1921.p.236 -258.

JAQUES-DALCROZE, E. RHYTHM, MUSIC AND EDUCATION. London: Chato & Windus 1921.

JAQUES-DALCROZE, E.; ROTHWELL, F. The Technique of Moving Plastic. *The Musical Quarterly*, v.10, n.1, p. 21-38, Jan.1924. Disponível em <<http://www.jstor.org/stable/738256>> Acesso em 23/03/2010.

JAQUES-DALCROZE, E. The eurhythmics and its implications. *The Musical Quarterly*. v.16, n. 3, p.358-365, jul., 1930. Disponível em <http://mq.oxfordjournals.org/cgi/pdf_extract/XVI/3/358>. Acesso em 10/03/2010.

JAQUES-DALCROZE, E. L'improvisation au piano. Le Rythme. n.34, p.3-15,1932. In: BACHMANN, M. *La rítmica de Jaques-Dalcroze: una educación por la música y para la música*. Madrid: Ediciones Piramide, 1998.

JAQUES-DALCROZE, E. *Coordination et Disordination des Mouvements Corporels*. Exercices pour l'harmonization des actes moteurs spontanés et volontaires et le developpement de la concentration. Paris: Alphonse Leduc edition Musicales, 1935.

JAQUES-DALCROZE, Souvenirs, notes et critiques. Neuchâtel, Attinger, 1942. In: BACHMANN, *La rítmica de Jaques-Dalcroze: una educación por la música y para La música*. Madrid: Ediciones Piramide, 1998.

JAQUES-DALCROZE, E. La Musique et Nous: notes sur Notre Double Vie. Geneva: Perret-Gentil, 1945. In: MADUREIRA, J.R. *Emile Jaques-Dalcroze: Sobre a experiência poética da Rítmica- uma exposição em 9 quadros inacabados*. 2008. Tese (Doutorado em Educação, Conhecimento, Linguagem, e Arte)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

JEANNEROD, M. *Motor Cognition: what actions tell the self*. New York: Oxford Press, 2008.

JEANNEROD, M. C. R. *Biologies*, n. 329, p.354-362., 2006.

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

JOHNSON, Mark. *The meaning of the body: aesthetics of human understanding*. Chicago: University of Chicago Press, 2008.

JORNAL TRIBUNA DE MINAS, 1987. In: MEDEIROS, Ione de. *Grupo Oficina Multimédia: 30 anos de integração das artes no teatro*. Belo Horizonte: I.T. Medeiros, 2007. p. 67.

JORENTE, M. J. V. *Tecnologías, Mídias, Criação e Hipertextualidade na transformação da informação em conhecimento interativo*. 2009. 244 f. Tese (Doutorado em Ciência da informação) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista, Marília.

JUNTUNEN, M., Embodiment in Jaques-Dalcroze Eurhythmics. 2004. Tese (Doutorado em Educação) Faculty of Education, University of Oulu, Finland.

KASTRUP, V. A rede: uma figura empírica da ontologia do presente. In: PARENTE, André.(org.) *Tramas da rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação*. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 80-90.

KASTRUP, V. *A invenção de si e do mundo*. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KASTRUP, V. Autopoiese e subjetividade: sobre o uso da noção de autopoiese por G. Deleuze e Guattari. In: KASTRUP, V.; PASSOS, E., TEDESCO, S. *Políticas da Cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 46-63.

KASTRUP, V. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva (2008b) In: Virginia KASTRUP, V.; PASSOS, E., TEDESCO, S. *Políticas da Cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p.93-112.

KATZ, H. *Um, Dois, três: a dança e o pensamento do corpo*. 1994. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). PUC/SP, 1994.

KATZ, H. *A cidade e a dança que acontece nos palcos*. VI Congresso de Pesquisa e Pós Graduação Em Artes Cênicas, 2010. In: VI Congresso ABRACE, 2010. São Paulo. Resumos completos. Disponível em: <<http://portalabrace.org/portal/>> Acesso em: 28 de abril de 2011.

KELSO, J.A.S. *Dynamic Patterns*. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.

KIM, S.G; ASHE, J.; HENDRICH, K et al. Functional Magnetic Resonance Imaging of Motor Cortex: Hemispheric Asymetry and Handedness. *Science*, v. 261. p.615-617, 1993.

KOCH, C.; TSUCHIYA, N. Attention and consciousness, two distinct brain processes. *Trends in Cognitive Sciences*. v.11, n.1, p. 16-22. 2006.

KOELLREUTTER, H. O ensino da música num mundo modificado. *Anais do I Simpósio Internacional de Compositores*. São Bernardo do Campo, Brasil, 4/10 outubro 1977. Disponível em <<http://www.latinoamerica-musica.net/ensenanza/koell-ensino-po.html>>. Acesso em: 24 de setembro de 2010.

LABAN, R. *Domínio do movimento*. São Paulo: SUMMUS, 1978.

LACERDA, E. L. Entrevista concedida ao autor, 07 de outubro de 2010.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. A. *Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto, relatório, publicações e trabalhos científicos*. São Paulo: Atlas, 1995.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas de La vida Cotidiana*. Trad. Carmen González Marín. 3. ed. Madrid: Ediciones Cátedra, 1995.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *PHILOSOPHY IN THE Flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books, 1999.

LANDAU, B. Spatial Cognition. *Encyclopedia of the Human Brain*. v.4, 2002.

LANGER, S.K. (1942) *Filosofia em nova chave*. 1.ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

LAYTON, W. *¿Por qué? Trampolín del actor*. Fundamentos. Madri: 2011.

LEARK, R.A; WALLACE, D. R.; FITZGERALD, R. Test-retest reliability and standard Error of measurement for the Test of variables of attention (T.O.V.A.) with Healthy school-age Children. *Assessment*, v.11, n.4, p285-289, 2004.

LeDOUX, J. *O cérebro emocional: os misteriosos alicerces da vida emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001

LEACH, R. Meyerhold and biomechanics. In: HODGE, Alison (Ed) *Twentieth Century Actor Training*. London: Routledge, 2000.

LEE, J. W. *Jaques-Dalcroze By Any Other Name: Eurhythmics*: In *Early Modern Theatre And Dance*. 2003. 193 f. Thesis (Fine Arts: Theatre Arts) Graduate Faculty of Texas, Tch University, Texas, 2003.

LEMAN, M. *Embodied Cognition and Mediation Technology*. Cambridge, MA: 2008.

LENT, R. *Cem Bilhões de Neurônios: Conceitos fundamentais de Neurociência*. Rio de Janeiro: Atheneu Editora, 2010.

LEVITIN, D. J. *A música no seu cérebro: a ciência de uma obsessão humana*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

LEZAK, M. D. *Neuropsychological Assessment*. New York: Oxford University Press, 1995.

LIKERT, R. A Technique for the Measurement of Attitudes, *Archives of Psychology*. n.140, p. 1-55, 1932.

LIMA, R.F. Compreendendo os mecanismos atencionais. *Ciências e Cognição*, v.6, p.113-122, 2005.

LIMA, S. A.; RÜGER, A. C. L. O trabalho corporal nos processos de sensibilização musical. *Opus*. Goiania, v13, n.1, p.97-118, jan., 2007.

LIPPS, T. *Aesthetik*, v. 2. Hamburg: Voss Verlag. 1905.

LLINÁS, R. R. *I of the Vortex: from neurons to self*. Massachusetts:MIT Press, 2002.

LLONGUERAS, J. *El Ritmo: en La educación y formación general en la infância*. Institut Joan Llongueras. Barcelona: DINSIC, 2002.

LURIA, A. R. *El cérebro em acción*. Barcelona: Editorial Fontanella, 1974.

LUSSY, M. *L'anacrusse dans La Musique Moderne*. Paris, Heugel, 1903.

MADUREIRA, J.R. *Emile Jaques-Dalcroze: Sobre a experiência poética da Rítmica- uma exposição em 9 quadros inacabados*. 2008. Tese (Doutorado em Educação, Conhecimento, Linguagem, e Arte)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

MAGIL, R.A. *Aprendizagem motora: conceitos e aplicações*. São Paulo: Edgard Blücher, 2000.

MAGNANI, S. *Expressão e comunicação na linguagem da música*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1989. 405p.

MAHONEY, A. A; ALMEIDA, L. R. A dimensão afetiva e o processo ensino-aprendizagem. In: MAHONEY, A. A; ALMEIDA, L. R. (Org.). *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

MALLOY-DINIZ, L.; SEDO, M.; FUENTES, D. et al. Neuropsicologia das Funções Executivas. In: FUNTES, D.; MALLOY-DINIZ, L.F.; CAMARGO, C.H. Pires; et al. *Neuropsicologia – teoria e prática*. Porto Alegre: Artmed. 2008, p.187-206.

MARES-GUIA, Rosa Lúcia dos. Entrevista concedida a autora. 19 de setembro de 2011.

MARILLIER, L. Le Mechanisme de l'-Attention. *Revue Philosophique*, 1889.

MARIZ, V. *História da Música no Brasil*. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 2005.

MARTINS, Maria Amália. Entrevista concedida a autora. 3 de julho de 2012.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. (1984). *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2001a.

MATURANA, R. H. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Cristina Magro e Victor Paredes (Trad.). Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2001b.

MAUK, B. Brain Scientists Identify Close links between Arts, learning: the latest research in neuroscience is providing evidence that arts study strengthens other cognitive areas. In: *The Dana Foundations's Arts Education in the news*. v. 7, n.2. Washington, DC: Dana Press, 2009.

MEDEIROS, Ione de. Caderno de Artista 1. 1970_1973.

MEDEIROS, Ione de. *Caderno de Artista 3*.1974_1975.

MEDEIROS, Ione de. Caderno de Artista 5. 1980.

MEDEIROS, Ione de. Caderno de Artista 6.1981.

MEDEIROS, Ione de. *Caderno de Artista 7*.1981-1982.

MEDEIROS, Ione de. *Caderno de Artista 8*.1982.

MEDEIROS, Ione de. *Caderno de Artista 10* 1984

MEDEIROS, Ione de. *Caderno de Artista 30*. 1991.

MEDEIROS, Ione de. *Caderno de Artista 38*. 1992.

MEDEIROS, Ione de. *Caderno de Artista 39*.1992

MEDEIROS, Ione de. *Caderno de Artista 40*. 1993a

MEDEIROS, Ione de. *Caderno de Artista 41*. 1993b

MEDEIROS, Ione de. *Caderno de Artista 42*. 1993c

MEDEIROS, Ione de. *Caderno de Artista 50*. 1995.

MEDEIROS, Ione de. *Caderno de Artista 54*.1996b

MEDEIROS, Ione de. *Caderno de Artista 55*.1997

MEDEIROS, Ione de. *Caderno de Artista 65*.1999

MEDEIROS, I. *MEMORIAL: uma proposta de revisão de uma carreira pedagógica e artística*. 1996. Memorial, Escola Fundamental do Centro Pedagógico, Universidade Federal de Minas Gerais, 1996^a.

MEDEIROS, I. *Grupo Oficína Multimédia: 30 anos de integração das Artes no Teatro*. Belo Horizonte: Ione de Medeiros, 2007.

MEDEIROS, I. *Rítmica Corporal na preparação dos atores do GOM. Comunicação Verbal*. 2007. Entrevista concedida a Mônica Medeiros Ribeiro.

MEDEIROS, I. Belo Horizonte, Brasil. 8 de junho de 2010 a. Entrevista concedida a Mônica Medeiros Ribeiro.

MEDEIROS, I. Belo Horizonte, Brasil. 13 de junho de 2010b. Entrevista concedida a Mônica Medeiros Ribeiro.

MEIRIEU, P. *Aprender...sim, mas como*. 7. ed.Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MEIRIEU, P. *A Pedagogia entre o Dizer e o fazer: a coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MELTZOFF, A.N; MOORE. Explaining facial imitation: a theoretical model. *Early Development & Parenting*, n. 6(3-4), p.179-192, 1997.

MELTZOFF, A. N.; PRINZ, W. (Ed.). *The imitative Mind: development, evolution, and Brain Bases*.Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

MENEGALE, B. GOM/FEA- leve e forte vínculo In: MEDEIROS, I. *Grupo Oficcina Multimédia: 30 anos de integração das Artes no Teatro*. Belo Horizonte: Ione de Medeiros, 2007, p.12.

MENEGALE, B. Entrevista concedida a Paoliello a 14 de fevereiro de 2007 In: PAOLIELLO, Guilherme. *A circulação da Linguagem Musical: o caso da Fundação de educação artística (FEA-MG) Tese (Doutorado em Educação)*, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2007a.

MENEGALE, B. Belo Horizonte, Brasil, 30 de setembro de 2010. Entrevista concedida a Mônica Medeiros Ribeiro.

MERLINO, M. M. *O Rolfing como agente restaurador da comunicação entre corpo e ambiente: a conquista do chão*. 2005. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) Programa de Pós-graduação Comunicação e Semiótica, PUC/SP, 2005.

MÉTODO. *Documento encontrado na pesquisa dos cadernos de Ione de Medeiros: característica do Método de educação Musical de Edgar Willems, 1973*. Fonte primária.

MIRANDA, M. C.; SINNES, E. G.; POMPEIA, S. ET al. CPT em uma amostra brasileira: descrição do desempenho e comparação com as normas norte-americanas. *Rev. Psiquiatr RS*. v.31, n.1, p.60-66, 2009.

MONASTERIOS, R. Crítica realizada no XII Festival Internacional de Teatro de Caracas, Venezuela. 2000. In: MEDEIROS, Ione de. *Grupo Oficcina Multimédia: 30 anos de integração das artes no teatro*. Belo Horizonte: I.T. Medeiros, 2007

MONOD, E. *Mathis Lussy et Le Rythme Musical*. Neuchatel, 1912. Digitilized by the Internet Archive in 2010, from University of Ottawa.

MORAES, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, M. C. P. L. 1988. Entrevista concedida a Paoliello. In: In: PAOLIELLO, Guilherme. *A circulação da Linguagem Musical: o caso da Fundação de educação artística (FEA-MG) Tese (Doutorado em Educação)*, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2007

MORGAN, C.A. *Minha dança é contemporânea*. Entrevista concedida a Fátima Barreto. Disponível em: <http://www.fundacaocultural.ba.gov.br/04/revista%20da%20bahia/danca/clyde.htm>. Acesso em 14 de outubro de 2010

MORIN, E. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. Maria da Conceição de Almeida e Edgar Assis Carvalho (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2007a.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2007b.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dóia. ed. rev. e mod. pelo autor. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORSE, A. F; LOWE, R.; ZIEMKE, T. Towards an enactive Cognitive Architecture. *Research in Cognitive Science and Robotics*. CoSys 2008 the first International Cognitive Systems Conference, 2008 .

MÜLLER, G.E., PILZECKER, A. Experimentelle Beiträge zur Lehre vom Gedächtnis. *Z. Psychol. Ergänzungsband*. n.1, p1-300. 1900.

MUNIZ, M. L. *La improvisación como espectáculo: principales experimentos y técnicas de aprendizaje del actor-improvisador*?. 2004. 395 f. Tese (Doutorado em Teatro). Facultad de Filología y Letras, Universidad de Alcalá de Henares.

MUSSO, A *Filosofia da Rede*. In: PARENTE, André (org.) *Tramas da rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação*. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 17-39.

NASSIF, L. E. *O conceito de interesse na Psicologia Funcional de Edouard Claparède: da chave biológica à interpretação interacionista da vida mental*. 2008. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

NATHAN, T. *Jaques-Dalcroze Eurhythmies and Rhythm Training for Actors in American Universities*. Diss. Michigan, USA, 1995. Ann Arbor: UMI, 1996. 9605956.

NEWELL, A.; SIMON, H. *Computer science as empirical inquiry: symbols and search*. *Communications of the Association for Computing Machinery*, n. 19, p. 113-126. Reprinted in J. Haugeland (Ed.). *Mind Design II*. Cambridge, MA:MIT Press, 1976. P. 81-110.

NÖE, A. *Action in perception*. Cambridge, MA: MIT Press, 2006.

NUNES, S. M. *As metáforas do corpo em cena*. São Paulo: AnnaBlume/UEDESC, 2009.

ODOM, S. Meeting Suzanne Perrottet. *American Jaques-Dalcroze Journal*, n.28(3), p.6-8, 2002.

OLIVEIRA, F.I.; RODRIGUES, S. T. Críticas gibsonianas a perspectiva representacionista da percepção visual. *Ciencias & Cognição*. v.06, p. 98-108, 2005.

PANEK, B. O livro de artista e o espaço da arte. *ANAIS III FÓRUM DE PESQUISA CIENTÍFICA EM ARTE*. Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Curitiba, 2005.

PANKSEPP, J. *Affective Neuroscience: the foundations of Human and Animal Emotions*. New York: Oxford University Press, 2005.

PAOLIELLO, Guilherme. *A circulação da Linguagem Musical: o caso da Fundação de educação artística (FEA-MG) Tese (Doutorado em Educação)*, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

PARENTE, A.(Org.) *Tramas da rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação*. Porto Alegre: Sulina, 2004. 303 p.

PARSONS, M. J. *How we understand art: a cognitive developmental account of aesthetic experience*. New York: Cambridge University Press, 1990.

PEES, A. A. O corpo no espaço e no tempo pela visão somática. In: V Congresso ABRACE, 2008. Belo Horizonte. *Resumos completos*. Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/vcongresso/resumospesquisadanca.html>> Acesso em: 28 de abril de 2011.

PERLOVSKY, L; BONNIOT-CABANAC, M.; CABANAC, M. Curiosity and pleasure. *Webmed Central PSYCHOLOGY*, v1, n.12, WMC001275, 2010.

PIMENTEL, L. G. Metodologias do ensino de Artes Visuais. In: PIMENTEL, L. G.(Org.) *Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais*. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes, 2009.

POSNER, M.; ROTHBART, M.K.; SHEESE, B.E.,KIERAS, J. How arts training Influences Cognition. IN: GAZZANIGA, M. (Org.) *Learning, Arts, and the Brain: The Dana Consortium Report on Arts and Cognition*. Washington, DC: Dana Press, 2008.

POSNER, M. I. Review- Attention: The mechanisms of consciousness. *Proc. Natl. Acad. Sci. Usa* 91, p.7398-7403, 1994.

QUEIROZ, C. F. P. Ações bases da corporização/embodiment BMC para performance. VI Congresso de Pesquisa e Pós Graduação Em Artes Cênicas, 2010. In: VI Congresso ABRACE, 2010. São Paulo. *Resumos completos*. Disponível em: <<http://portalabrace.org/portal/>> Acesso em: 28 de abril de 2011

RAMOS, Silvana de Souza. *Corpo e mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2010

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: EXO experimental Ed.34, 2005.

RAUSCHER, F. H.; ZUPAN, M.A. Classroom keyboard instruction improves kindergarten children's spatial-temporal performance: a field experiment. *Early Childhood Res. Q.*,n. 15, p. 215-228, 2000.

RAVEN, J.C. *Matrizes Progressivas: escala geral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

REIF, F. *Applying Cognitive Science to Education: thinking and learning in Scientific and other complex domains*. Cambridge, MA: MIT Press, 2008.

RENGEL, L. *Dicionário Laban*. São Paulo: Annablume 2003

RETRA, J. Aspects of Musical Movement representation in Dutch Early Childhood Music Education. *9º International Conference on Music Perception and Cognition*. August, 22-24, 2006. Alma Mater Studiorum University of Bologna, 2006. p.1251-1256.

RIBEIRO, M. M. A rítmica Corporal do GOM: a abordagem de Ione de Medeiros. In: MEDEIROS, I. de. *Grupo Oficcina Multimédia: 30 anos de integração das artes no teatro*. Belo Horizonte:I.T. Medeiros, 2007.

RIBEIRO, M. M.; TEIXEIRA, A. L. Aprender uma coreografia: contribuições das neurociências para a dança. *Neurociências*. v. 4; n. 4, 2008.

RIBEIRO, M. M.; TEIXEIRA, A.L. Neurociências e educação em arte: aproximações. *Anais do Colóquio Internacional de Etnocologia: a voz do corpo, o corpo da voz: artes e ciências do espetáculo*. – Belo Horizonte: UFMG, 2009a. Disponível em: <<http://etnologia.org/anaisvicoloquio/pdf/15%20Painel%20III%20Dialogos%20Etnocologia,%20Etnomusicologia,%20Neurociencias.pdf>> Acesso: 12 de janeiro de2011.

RIBEIRO, M.M.; TEIXEIRA A.L. Liberação pré-frontal e assinatura pessoal na execução de uma dança: Diálogos entre Neurociências e Dança. *Ver Med Minas Gerais*. v.19; n.3.Suplemento 4. Julho a setembro, 2009b. p. 68.

RIBEIRO, M. M.; MUNIZ, M. Aspectos cognitivos e invenção na improvisação teatral e sua influencia na criação de movimentos expressivos em dança. *Lamparina: Revista de Ensino de Teatro-Graduação em Teatro-EBA/UFMG*. v.1;nº1, 2010.p.33-43.

RIBEIRO, M. M. Aspectos afetivos da Prática de Rítmica Corporal do grupo Oficcina Multimédia/Brasil. *Journal of Theatricalities and Visual Culture*. State University Dr. Los Angeles, CA. nº3.2 (Verão), 2010.

RIBEIRO, M. M.; AGAR, Fonseca . The empathy and the structuring sharing modes of movement sequences in the improvisation of contemporary dance. *Research in Dance Education*, v. 12, p. 71-85, 201.

RIBOT, T. *Psychologie de l'Attention*, 1889.

RICCIO, C. A.; REYNOLDS, C, R.; LOWE, P. A. *Clinical Applications of continuous Performance Tests: measuring attention and impulsive responding in children an adults*. New York: John Wiley & Sons, Inc. 2001

RISÉRIO, A. *Avant-garde na Bahia: Série pontos sobre o Brasil*. São Paulo: Instituto Lina Bo e P.M. Bardi, 1995.

RIZZINI, I.; CASTRO, M. R.; SARTOR, C. D. *Pesquisando.....guia de metodologias de pesquisa para programas sociais*. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 1999.

RIZZOLATTI, G.; Fadiga, L.; Fogassi, L.; Gallese, V. Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Brain. Res.* v.3, p.131–141, 1996.

RIZZOLATTI, G.; CRAIGHERO, L. The mirror-neuron system. *Annu Rev Neurosci.* v. 27, p.169-92, 2004.

ROBINSON, D.; DOMENICI, E. L. From inclusion to integration: intercultural dialogue and contemporary university dance education. *Research in Dance Education*, v. 11, p. 213-221, 2010.

RODRIGUES, A.C. O. Atenção Visual em Músicos e Não-Músicos: um estudo comparativo. 2007. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música. Universidade Federal de Minas Gerais.

ROGERS, C. *The Influence of Jaques-Dalcroze Eurhythmics in the Contemporary Theatre*. 1966. Diss. Louisiana State University and A&M College, Ann Arbor:UMI, 1967. 6701183.

ROSS, A.O. *Aspectos psicológicos dos distúrbios de aprendizagem e dificuldades na leitura*. São Paulo: Mac Graw Hill Brasil, 1979.

RUDLIN, J. Copeau: The quest of sincerity. 2000. In: HODGE, Alison. *Twentieth Century Actor Training*. London: Routledge, 2000, p.55-79.

SADLER, M.E. The Educational Significance of Hellerau. In: JAQUES-DALCROZE, *THE EURHYTHMICS OF JAQUES-DALCROZE*. USA: DODO PRESS, 1915.p.1-3.

SADIE, S. *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. London: Macmillan Publishers Limited, 2001.

SALLES, C. A. *Redes de criação: construção da obra de arte*. 2.ed. São Paulo: Editora Horizonte, 2008. p.176

SANTOS, J. F. Crítica do Jornal Estado de Minas (28/04/1984) In: MEDEIROS, Ione de. *Grupo Oficína Multimédia: 30 anos de integração das artes no teatro*. Belo Horizonte: I.T. Medeiros, 2007.

SANTOS, B. Souza; HISSA, C.E. Vianna. Transdisciplinaridade e Ecologia dos saberes. In: HISSA, C.E.V. (Org.). *Conversações: de artes e de ciências*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p.17-35.

SANTOS, B. Souza. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 78, p. 3-46, 2007.

SANTOS, C. Vianna. *Teclado eletrônico: estratégias e abordagens criativas na musicalização de adultos em grupos*. 2006. Dissertação (Mestrado em Música) Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais.

SCHUSTERMAN, R. *Pragmatist Aesthetics: Living beauty, rethinking art*. Boston, USA. Rowman & Littlefield, 2000a.

SCHUSTERMAN, R. *Performing live: aesthetic alternative for the ends of art*. New York: Cornell University Press, 2000b.

SCHUSTERMAN, R. Somaesthetics and Education: exploring the terrain. In: BRESLER L.(Ed.) *Knowing bodies, moving minds: towards embodied teaching and learning*. Dordrecht: Kluwer, 2004. P. 51-61.

SCHUSTERMAN, R. *Body Consciousness: a Philosophy of Mindfulness and Somaesthetics*. New York: Cambridge University Press, 2008.

SCHETS-JOHNSTONE, M. *The primacy of movement*. Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 1999.

SHELLENBERG, E. G. Music lessons enhance IQ. *Psychological science*, v. 15, n. 8, p. 511-514, 2004.

SCHNEBLY-BLACK, J.; MOORE, S. F. *The rhythm inside: connecting Body, Mind, and Spirit Through Music*. USA: Alfred Publishing, 2003.

SCHMIDT, R. A.; WRISBERG, C. A. *Aprendizagem e performance motora: uma abordagem baseada no problema*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SCHWARZ, N; CLORE, G. Feelings and Phenomenal Experiences. In: KRUGLANSKI, A.W.; HIGGINS, E.T. *Social Psychology: Handbook of Basic Principles*. New York: Guilford, 2007.

SEARLE, J. *The Rediscovery of Mind*. Cambridge, MA: The MIT Press, 1992.

SIEGEL, S.; CASTELLAN, N.J. *Estatística não-paramétrica para ciências do comportamento*. Porto Alegre: Artmed, 2006

SILVA, C. A. *Vozes, Música, Ação. Jaques-Dalcroze em Cena: Conexões entre Rítmica e encenação*. 2008. 130f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo.

SILVERMAN, D. *Interpretação de dados qualitativos*. Métodos para análise de entrevistas, textos e interações. Porto Alegre: Artmed e Bookman. 2009.

SLOBODA, J. *Exploring the musical mind: cognition, emotion, ability, function*. New York: Oxford University Press, 2006.

SMITH, L. K.; WEISS, E. L.; LEHMKUHL, L. Don. *Cinesiologia clínica de Brunnstrom*. São Paulo: Manole, 1997.

SMITH, L. B.; BREAZEAL, C. The dynamic lift of developmental process. *Developmental Science*. v.10, n.1, p.61-68, 2007.

SORENI, N., CROSBIE, J.; ICKOWICZ, A. et al. Stop signal and Conners' continuous performance tasks: test-retest reliability of two inhibition measures in ADHD children. *J Atten*, v. 13. n. 2, p.137-143, 2009.

STENGERS, I.; PRIGOGINE, I. *A nova aliança: a metamorfose da ciência*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1984.

STEVENSON, J. R. *La Technique de la Plastique Vivante*. Disponível em: <http://www.bethms.com/Articles/PDF_Articles/Stevenson_pdf/Technique_Plastique.pdf> Acesso em: 2 de abril de 2010.

STERGIOU, N. *Innovative analyses of human movement*. Champaign, Illinois: Human Kinetics, 2004.

STOKOE, P.; HARF, R. *La Expresión Corporal en el jardín de infantes*. Buenos Aires: Paidós, 1980.

STUEBER, K. Empathy. In: ZALTA, E. N. (Ed.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Fall, 2008. Disponível em: <<http://plato.stanford.edu/archives/fall2008/entries/empathy/>>. Acesso em: 20 de junho 2011.

STUHR, J.J. *Dewey's Notion of Qualitative Experience*. Whitman College: EBSCO Publishing, p.68- 82. 2003.

Sympathy and Empathy. *International Encyclopedia of the Social Sciences*. 1968. *Encyclopedia.com*. Disponível em: <<http://www.encyclopedia.com>>. Acesso em: 3 Maio de 2011.

TEIXEIRA, J. F. *Mente, cérebro e cognição*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TEIXEIRA, J.F. *Filosofia e Ciência Cognitiva*. Petrópolis, R.J.:Vozes, 2004.141p.

TEIXEIRA, J.F. *Filosofia da mente: neurociência, cognição e comportamento*. São Carlos: Claraluz, 2005.

THAUT, M. H. *Rhythm, music and the brain: scientific foundations and clinical applications*. New York: Taylor & Francis, 2008.

THELEN, E.; SCHONER, G.; SCHEIER, C.; SMITH L.B. The dynamics of embodiment: a field theory of infant preservative reaching. *Behavioral and Brain Sciences*, n. 24, p.1-86, 2001.

THELEN, E.; SMITH, L. *A Dynamic Systems Approach to the Development of Cognition and Action*. Cambridge, A: MIT Press, 1994.

THELEN, E. Time-scaled dynamics in the development of an embodied cognition. (1995). In: PORT, R. F.; Van-GELDER, T. *Mind as Motion*. Cambridge, MA: MIT Press, 1998.

THOMPSON, E. Sensorimotor subjectivity and the enactive approach to experience. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*. Springer, 2005. DOI: 10.1007/s11097-005-9003-x.

TOLEDO, G. L. *O Argumento dos Zumbis na Filosofia da Mente: são zumbis físicos logicamente possíveis?* Rio de Janeiro, 2005. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Departamento de Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005.

TREISMAN, A. Strategies and models of selective attention. *Psychological Review*, v. 76, n. 3, p. 282-299, 1969.

TSOTSOS, J. K.; ITTI, L.; REES, G. A brief history of attention. In: ARBID, M. A. *Neurobiology of Attention*. Elsevier, 2005. p. Xxiii-XXXii

TURNER, M. (Ed.). *The Artful Mind: Cognitive Science and the Riddle of Human Creativity*. New York: Oxford University Press, 2006.

Van GELDER, T. What might cognition be, if not computation? *Journal of Philosophy*, v.XCII, n.7, p.345-381,1995.

VARELA, F. J.; THOMPSON, E.; ROSH, E. *The embodied Mind: cognitive science and human experience*. Cambridge/London: MIT Press, 1993.

VELMANS, M. Consciousness, brain, and the physical world. *Philosophical Psychology*, n. 3, p. 77-99, 1990.

VELMANS, M. Making sense of causal interactions between consciousness and brain. *Journal of Consciousness Studies*. v.9 , n.11, p. 65-95, 2002.

VILICIC, F. Afinal, a leitura da mente. Especial. Revista Veja. 4 julho. 2012. p. 84-91.

VOROBOW, C.; ADRIANO B. A revolução de Koellreutter: lições de vanguarda. *Folha Mais!* São Paulo, 07 de novembro de 1999.

WACHOWICZ, F. Dança, Cognição e Memória do movimento. In: V Congresso ABRACE, 2008. Belo Horizonte. Resumos completos. Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/vcongresso/resumospesquisadanca.html>> Acesso em: 28 de abril de 2011

WACHOWICZ, F. Os processos cognitivos de atenção e percepção: suas relações com a execução, a observação e o aprendizado na dança. In: VI Congresso ABRACE, 2010. São Paulo. Resumos completos. Disponível em: <<http://portalabrace.org/portal/>> Acesso em: 28 de abril de 2011

WALLER, A.D. The Sense of Effort: an objective study. *Brain a Journal of Neurology*, v.14, n.2-3, p.179-249, 1891.

WALLON, H. *A Evolução psicológica da criança*. São Paulo: Edições 70, 1981.

WELLS, R. *O corpo se expressa e dança*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1977.

WIEDMER, E. *VI Ciclo de música Contemporânea*. 11 de julho de 1989.

WILLEMS, E. Programa a ser desenvolvido no curso de educação musical: princípios adotados pelo professor Edgar Willems. *Jornal da APEMBA*. Salvador, Jun, 1973.

WILLEMS, E. *Educacion Musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1966.

WILSCHUT, A.; THEEUWES, J.; OLIVERS, C. N. The time course of attention: selection is transient. *PLoS One*, v.6, n.11, 2011. Disponível em: <<http://www.plosone.org/article/info%3Adoi%2F10.1371%2Fjournal.pone.0027661>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2011.

WILSON, M. Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin & Review*. v 9, n.4, p.625-636, 2002.

WOLFORD, L. Grotowski's vision of the actor.: the search for contact In: HODGE, A. *Twentieth Century Actor Training*. London: Routledge, 2000.

WUNDT, W. *Outlines of psychology*. Leipzig, Germany: W. Engelman, 1897.

YOUNG, S. Physical Movement: Its place in Music Education. *British Journal of Music Education*, v. 9, p. 187-194, 1992.

YUASA, Y. *The Body: toward an eastern Mind-Body Theory*. Tradução Shigenori Nagamoto; Thomas P. Kasulis. New York: State University of New York Press, 1987.

ZABEL, A.T.; THOMSEN, C. V.; COLE, C.; et al. Reliability concerns in the repeated computerized assessment of attention in children. *Clin Neuropsychol*, v. 23, n.7, p.1213-1231, 2009.

ZAJONC, R. B. Feeling and Thinking: preferences need no inferences. *American Psychologist*, v.35, n.2, p.151-175, 1980.

ZAJONC, R. B. On the primacy of affect. *American Psychologist*. v. 39, n.2, p117-123, 1984.

Disponível em: < <http://bienaldospiorespoeamas.blogspot.com>>. Acesso em: 22 de abril de 2011.

Disponível em: < <http://www.veraoarte.com.br/vac2010>>. Acesso em: 22 de abril de 2011.

Disponível em: < <https://www.msu.edu/user/thomasna/dalthea1.html>>. Acesso em: 13 de novembro de 2010.

Disponível em: < http://bethms.com/DSI/DSI_htms_pages/DSI_eurhythmcis.html>. Acesso em 20 de novembro de 2010.

Disponível em: < http://bethms.com/DSI/DSI_htms_pages/DSI_eurhythmcis.html.> Acesso em 2 de abril de 2010.

Disponível em: < <http://www.jstor.org/stable/906104> >. Acesso em: 23/03/2010.

Disponível em: <<http://www.encyclopedia.com>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2011.

APÊNDICE A- ROTEIRO DA 1º ENTREVISTA SOBRE RÍTMICA CORPORAL COM IONE DE MEDEIROS/2010A

Data da entrevista:

Lugar da entrevista: residência da entrevistada

Duração da entrevista: 120 min.

Objetivo: tomar conhecimento da formação de Ione de Medeiros e do ambiente cultural da década de setenta.

Roteiro da entrevista:

- 1- Você poderia falar-me sobre sua formação artística e acadêmica?
- 2- Qual a relação que você vê entre a sua formação artística e a acadêmica.
- 3- Você fez cursos livres em J.F ou BH que tenham influenciado na sua maneira de trabalhar?
- 4- Palestras marcantes assistidas no final da década de 1970 que influenciaram sua trajetória como professora e como diretora teatral.
- 5- Como era o ambiente artístico em BH quando você chegou aqui? Pessoas, cursos, lugares.
- 6- Algum desses artistas, intelectuais, professores influenciaram sua maneira de trabalhar? Como e porquê?
- 7- Dentre os pedagogos musicais quais você considera que influenciaram sua produção docente e artística?
- 8- Você relaciona sua função como professora e como artista?
- 9- Você conhece o sistema de J.Dalcroze, Edgar Willems, ou outros pedagogos do ritmo musical?
- 10- O seu trabalho é eminentemente prático, mas você teria algum autor ou livro que te acompanha na sua trajetória como professora e artista?
- 11- Há algo mais que você gostaria de me dizer?

APÊNDICE B - ROTEIRO DA 2º ENTREVISTA SOBRE RÍTMICA CORPORAL COM IONE DE MEDEIROS/2010B

Data da entrevista: 11 de outubro de 2010

Lugar da entrevista: residência da entrevistada

Duração da entrevista: 90 min.

Objetivo: Escutar a professora discorrer sobre seus exercícios de Rítmica Corporal de maneira livre e sem interrupções.

Roteiro da entrevista:

- a- O que é a Rítmica Corporal?
- b- Por que você trabalha com esses exercícios?
- c- Para que servem?
- d- O que você gostaria que eles aprendessem com a Rítmica?
- e- A Rítmica é um treinamento ou uma formação?
- f- Como você descreveria a Rítmica Corporal para alguém que nunca tivesse feito esse treinamento?
- g- Você poderia me falar um pouco mais sobre as principais características dos exercícios de Rítmica?
- h- Qual a diferença você vê na Rítmica que você fazia com as crianças junto ao piano e a Rítmica Corporal que você faz hoje?
- i- O piano faz falta?
- j- O que você consegue perceber em seus atores em relação às suas capacidades e dificuldades durante a prática de Rítmica Corporal.
- k- O que é mais importante para você que os alunos de Rítmica façam durante a prática?
- l- Em que se deve prestar atenção durante a prática da Rítmica Corporal?
- m- Quais são os principais pontos que você chama atenção?
- n- Há algum pre-requisito para quem começa a fazer a aula de rítmica?
- o- Gostaria que você falasse um pouco sobre a estrutura de uma aula de Rítmica Corporal. Como você começa, e como finaliza.
- p- Suas aulas seguem sempre um mesmo padrão?
- q- Seus exercícios possuem muitas variações e variações durante o mesmo exercício. Qual é o objetivo dessas variações?
- r- Quando você ensina Rítmica a seus alunos/atores, há momentos de improvisação? O que é improvisação para você?
- s- Quais as características de uma improvisação dentro da Rítmica Corporal?
- t- qual valor musical possuem os seus exercícios de Rítmica. ? Quais elementos musicais eles trabalham?
- u- A ordem dos exercícios é importante no seu trabalho?
- v- Você propõe esses exercícios no seu grupo com objetivos musicais?
- w- Qual relação você vê entre esse tipo de treinamento e os espetáculos do GOM?
- x- Como você vê a relação da Rítmica Corporal com a etapa de criação do grupo?
- y- As pessoas aprendem exercícios de Rítmica Corporal e começam a ensiná-lo o que você pensa disso?
- z- E a questão da autoria dos seus exercícios?

APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM EDLA LOBÃO LACERDA/2010

Data: 7 de outubro de 2010

Local: residência da entrevistada

Objetivo: Saber do ambiente e das características da RCIM por outra professora de musicalização da FEA.

Roteiro da entrevista:

- 1- Relação com a FEA
- 2- Formação em música
- 3- Escola de Música da Bahia
- 4- Professores de Rítmica
- 5- Relação com Ione de Medeiros

APÊNDICE D - ROTEIRO DA 3ª ENTREVISTA SOBRE RÍTMICA CORPORAL COM IONE DE MEDEIROS/2010C

Data da entrevista: 24 de novembro de 2010

Lugar da entrevista: galpão de ensaio do GOM

Duração da entrevista: 20 min.

Objetivo: esclarecer dúvidas resultantes da observação participante

Roteiro da Entrevista:

- 1) Por que você trabalha com números?
- 2) Você considera que se deva explicar quantas vezes um exercício?
- 3) Quando você pede para os atores criarem movimentos mais fluidos eles demonstram dificuldade. Por que você acha que isso acontece?

APÊNDICE E - Breve questionário da pesquisa: Rítmica Corporal e aspectos cognitivos.

Aplicado antes da realização dos testes Raven e CPT

Data: a partir do dia 15 de setembro de 2010

Período do dia: manhã e tarde

- 1- Idade:
- 2- Nível de escolaridade:
- 3- Profissão:
- 4- Há quanto tempo você trabalha com artes cênicas?
- 5- Você pertence a algum grupo teatral? Qual?
- 6- Você pratica algum tipo de exercício físico para seu trabalho de atuação? Em caso afirmativo, qual é a atividade e com que frequência você a pratica?
- 7- Você estuda música? Em caso afirmativo, qual instrumento você toca e com que frequência?
- 8- Você teve uma boa noite de sono? Você está descansado?
- 9- Como você está se sentindo agora? Qual o seu estado de ânimo?
- 10- Atualmente está sob uso de algum medicamento? Em caso afirmativo, qual?

APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO: ANTES E DEPOIS DO PRIMEIRO DIA DE PRÁTICA – GOM

Data: 15 de outubro de 2010

Local: galpão de ensaio do GOM

Objetivo: conhecer o estado de ânimo e o sentimento dos atores do GOM antes de depois da prática de RCIM em um mesmo dia.

1- Qual o seu estado de ânimo?

cansado desanimado bem disposto animado outro _____

2- Como você se sente agora?

tristeza tranquilidade irritação alegria outro _____

3- O que você gostaria de fazer agora?

dormir dançar ir embora improvisar outro

APÊNDICE G - QUESTIONÁRIO: NONO E DÉCIMO DIA DE PRÁTICA DE RCIM- GOM

Data: 24 de novembro de 2010

Local: Galpão de ensaio do GOM

Objetivo: Conhecer o estado de animo dos atores do GOM após a pratica de RCIM, bem como seu conhecimento e opinião a respeito.

- 1) Como você se sente depois da prática de Rítmica Corporal? Detalhe o seu estado.
- 2) Como você define a Rítmica Corporal? O que é a Rítmica Corporal para você?
- 3) Para que serve a Rítmica Corporal?
- 4) Quais benefícios você encontra nessa prática?
- 5) Você vê alguma relação da Rítmica com seu trabalho de ator no GOM? Explique.
- 6) Você já tinha feito um exercício desse tipo antes da prática no GOM? Em caso positivo, qual e como era?
- 7) Há algo que você não gosta nesses exercícios? O que?

APÊNDICE H- IONE DE MEDEIROS: ARTISTA-PROFESSORA

Foi a partir do diálogo entre ensinar e encenar que Medeiros consolidou sua carreira artística como diretora do GOM e professora de musicalização. A pesquisadora em arte transita entre a cena e a sala de aula, firmando-se como autora de uma expressão particular na qual música, teatro, dança e artes visuais se equiparam na construção de sentido que permeia um processo contínuo de criação artística. As marcas desse percurso estético são “persistência, investimento na imaginação, paixão pela linguagem, liberdade de fazer/refazer/transformar e uma compusão inventiva” (MEDEIROS, 2007, p. 16).

A trajetória artística de Ione de Medeiros iniciou-se em sua infância, quando aos setes anos de idade aprendia piano sob a orientação de sua mãe, Maria de Lourdes Medeiros. Nascida em Juiz de Fora, Minas Gerais, em 1942, Medeiros familiarizou-se desde cedo com duas estratégias de estudo de música: a repetição e a interpretação. Na sua formação, ela vivenciou o ensino tradicional de música, no qual não havia espaço para a criação, que era considerada brincadeira, e “piano não era lugar de brincar” (MEDEIROS, 2010 a).

Aos dez anos mudou-se para Petrópolis, Rio de Janeiro, onde cursou o ensino médio, durante oito anos, no Colégio *Notre Dame* de Sion, em regime de internato. Lá continuou a estudar piano com a professora irlandesa *Mer* Eucharia, e tocou Bach, Mendelson, Chopin, Debussy, Octavio Maul, Villa Lobos, entre outros. Aos dez anos de idade gravou um disco e, dessa forma, aos quinze tornou-se a pianista do Colégio, tocando em todas as ocasiões festivas para os alunos, professores e visitantes.

Mais tarde, em 1966, ingressou no *Conservatório Estadual de Música de Juiz de Fora*, no qual, após exame de aptidão e habilidade, foi direcionada para o sétimo ano. Formou-se em Piano em 1969, estudando, além do instrumento, teoria musical, solfejo e ditado. Aos dezenove anos deu início ao curso de Letras na *Universidade Federal de Juiz de Fora*, licenciando-se em Letras Neo-Latinas, com habilitação em Francês. Ressalta-se que toda a sua formação básica está fundamentada na repetição, no rigor e na disciplina.

No início da década de 1970, a musicista Ione de Medeiros fixa residência em Belo Horizonte e conhece a Fundação de Educação Artística (FEA).¹⁵⁹ Como contraponto para sua formação tradicional em música, Medeiros encontra na FEA professores e artistas movidos pelo interesse de investigação e experimentação artístico-pedagógica. O encontro com Berenice Menegale, diretora e fundadora da FEA, foi um dos mais marcantes em sua trajetória. Por indicação dela, Medeiros assistiu ao curso de musicalização da professora Lina

¹⁵⁹ A Fundação de Educação Artística, fundada em 1963, é uma escola de música sediada em Belo Horizonte e atualmente dirigida pela pianista Berenice Menegale. Para mais informações sobre a FEA, ver apêndice I.

Márcia de Campos Pinheiro Moreira, e, pela primeira vez, viu o corpo sendo utilizado amplamente em aulas de música. Foi quando a artista-professora percebeu que era possível, e aconselhável, incluir vivências corporais no processo de aprendizagem de música.

Eu sempre fazia tudo no piano, eu sempre tocava. Então, a primeira vez que eu vi a possibilidade da criança andar no ritmo da música, de bater uma palma no apoio, de na pausa fazer um gesto, foi com a Lina Márcia. A primeira vez que eu vi que o corpo podia estar compreendendo através da ação, e que a musicalização pode repercutir no seu corpo, como ela pode ser vivenciada de uma forma muito simples, mas assim, fraseado, assim terminava a frase e as crianças paravam ou então mudavam de direção. Toda a estrutura da música era representada fisicamente pelo corpo e no espaço (MEDEIROS, 2010 a).

Logo depois, ainda em 1970, frequentou o curso de *Atualização Musical e Rítmica* ministrado pelos professores Anita Regina Patusco, José Adolfo Moura, Lina Márcia de Campos Pinheiro Moreira e Maria Amélia Martins. Esse grupo de professores mantinha, paralelamente às suas atividades docentes, um núcleo de pesquisa de metodologias de ensino de música, ao qual Medeiros se integrou e construiu as bases de sua Rítmica Corporal. Depois que esse grupo se desfez, Medeiros começou uma parceria com Edla Lobão Lacerda, musicista formada na Escola de Música da Bahia, então professora da FEA. Até os dias atuais, Medeiros mantém diálogo com Lacerda sobre as experiências metodológicas de Rítmica Corporal.

Como parte de sua formação extra-acadêmica, destacam-se alguns cursos e oficinas, citados a seguir. No Curso de *Novos Caminhos da Educação Musical*, realizado no Conservatório Brasileiro de Música, no Rio de Janeiro, em 1973, estudou expressão corporal, harmonia prática e técnica de arranjo, métodos e técnicas de educação musical com os professores Patrícia Stokoe, Herz Dawid Korenchandler, Dulce Leal de Souza e Violeta Hemsy de Gainza, respectivamente. No mesmo ano, foi aluna do *Curso Intensivo de Educação Musical* promovido pela Sociedade Mineira de Educação Musical (SOMEM), tendo aulas com Helder Parente, de *Música e Movimento*; com Angel Vianna, de *Expressão Corporal*; com José Maria Neves, de *Pesquisa com Sons Gravados e os novos caminhos da música no século XX*; e com Silvia Aderns, de *Música e Atividades Artísticas Integradas*. No ano seguinte, 1974, participou de um breve curso de educação musical, *Ver, ouvir, Movimentar*, com Maria de Lourdes Martins. Nesse mesmo ano foi aluna de Alda Oliveira, Donato Donatta e Marisa Sant'Anna no *Curso de Artes Integradas da Educação*, também promovido pela SOMEM. Foi aluna da bailarina Graziela Figueroa, na *Oficina de Expressão*

Corporal e Rítmica, em 1976, e também de Marilene Martins, fundadora e diretora da Escola de Dança Moderna Marilene Martins, futuro Trans-Forma Centro de Dança Contemporânea.

Nessa época, a FEA e a Escola de Belas Artes da UFMG criaram o até hoje reconhecido Festival de Inverno da UFMG, evento anual comprometido com a arte contemporânea e com pesquisa contínua e renovada nessa área. A primeira participação de Medeiros como docente nesse Festival foi em 1974, no VIII Festival de Inverno da UFMG em Ouro Preto, ao ministrar o curso *Música para professores*. Nesse curso apostava no trabalho de um corpo plenamente desenvolvido em suas possibilidades de percepção, integrando som, forma, movimento para a expressão artística (MEDEIROS, 1996 a). Dessa forma, começou a desvanecer deliberadamente as fronteiras entre as distintas áreas de expressão, consolidando os primórdios de seu trabalho como professora de musicalização e como artista. Em 1977 e 1978 participou do XI e do XII do Festival de Inverno da UFMG, como professora de música para crianças no Festival Mirim.

Em 1977, no XI Festival de Inverno da UFMG, frequentou o curso que mudaria o rumo de suas atividades artísticas, *Oficina de Arte Integrada*, com o professor e compositor argentino Rufo Herrera. Após fazer essa oficina,¹⁶⁰ tornou-se membro do Grupo Oficina Multimídia (GOM), que passou a funcionar como núcleo de pesquisa e experimentação em arte da Fundação de Educação Artística.

O GOM apresentou *Sinfonia em Ré-Fazer*, em 1978, sob a batuta do compositor argentino, no XII Festival de Inverno da UFMG. Nessa peça, os integrantes utilizavam os instrumentos produzidos pelo compositor Marco Antônio Guimarães.¹⁶¹ No XIII Festival de Inverno da UFMG, em 1979, ainda sob direção de Herrera, o grupo apresentou a peça infantil *Curió*, com a qual posteriormente foi feita uma turnê por diversas escolas municipais. Foi também em 1979 que Medeiros assumiu a assistência de direção musical do Grupo Oficina Multimídia com a peça *Cantata Nheegari*, apresentada no XIII Festival de Inverno da UFMG. No ano seguinte, foram apresentados *Ato Vivencial e Recreação*, e *Quatro Lendas Indígenas*, dirigidos por Herrera, no Museu de Arte Moderna da Pampulha, Belo Horizonte.

De 1972 a 1984, lecionou cursos especiais de *Iniciação Musical* para crianças e adultos na Fundação de Educação Artística. Paralelamente à sua atividade nessa instituição,

¹⁶⁰ O Curso de Arte Integrada foi realizado pela segunda vez no XI Festival de Inverno da UFMG, em 1977, e propunha partir de uma referência musical, cênica ou plástica para deslocar-se entre as distintas áreas, buscando unidade na diversidade e respeitando as especificidades de cada uma delas. A busca era pela integração de som, forma e movimento na expressão de uma idéia. (MEDEIROS, 1996a).

¹⁶¹ Marco Antônio Guimarães é compositor oriundo da Escola de Música da Bahia e fundador do grupo de Música Instrumental UAKTI.

ministrou aulas de musicalização infantil no Instituto Decroly, no Centro de Puericultura Picapau Amarelo, na Escolinha Villa-Lobos, Escolinha de Artes Maria Helena Andrés, todas em Belo Horizonte, além de participar dos diversos Festivais de Inverno da UFMG, realizados nas cidades de Outro Preto, Diamantina e São João del Rei.

Sua aproximação à dança moderna belorizontina se deu de maneira concreta ao ministrar o curso de *Música* na escola Trans-Forma Centro de Dança Contemporânea, em 1981, e ao ministrar *Curso Integrado de Dança, Música e Artes Plásticas* no XIV Festival de Inverno da UFMG, em Diamantina, MG. Nesse curso havia três professores especialistas, um de cada área, que trabalharam visando à integração das experiências num resultado comum. O trabalho de Medeiros com a experiência de integração das expressões artísticas desenvolvido no GOM se trasladava para sua ação docente.

Em 1982, participou da peça 7+7, ballet-cantata inspirada na obra de Bertolt Brecht, *Os Sete Pecados Capitais*, com direção musical de Rufo Herrera e direção de cena de Carmem Paternostro. Também assumiu a coordenação de área de Música no Festival Mirim, do XV Festival de Inverno da UFMG, em Diamantina, MG.

A partir de 1983, dois fatos marcaram, de maneira decisiva, sua trajetória como artista-professora. É admitida, por meio de concurso público, para dar aulas no setor de Educação Artística no Centro Pedagógico da UFMG, e passou a ser a diretora do grupo Oficina Multimédia com a estreia do espetáculo cênico-musical *Biografia ou Juguinho de Poder*. Ser professora na UFMG permitiu-lhe aprofundar suas pesquisas estéticas e pedagógicas. A partir de então, começa a realizar uma série de direções artísticas com o grupo Oficina Multimédia.¹⁶²

Em 1983, coordenou a área de Música do Festival Mirim, no XV Festival de Inverno da UFMG, e em 1985 retornou ao Festival, o XVII, para coordenar novamente a área de Música e criar as oficinas livres de arte na periferia. No ano seguinte, foi a vez do GOM oferecer a *Oficina de Linguagem Multimeios*, no XVIII Festival de Inverno da UFMG, envolvendo as quatro áreas de trabalho do grupo naquela época: a voz, a criação de instrumentos musicais e objetos sonoros, composição musical e corpo. Em 1987, sob coordenação do professor José Adolfo Moura, ministra no XIX Festival de Inverno da UFMG a oficina *Pesquisa e Criação* nas diversas áreas de expressão, envolvendo crianças de 7 aos 15 anos.

¹⁶² Para mais informações sobre sua trajetória artística, ver o livro “Grupo Oficina Multimédia: 30 anos de Integração das Artes no Teatro”. MEDEIROS (2007).

Assumi, pela primeira vez, a coordenação da área de Arte e Educação em 1988 no XX Festival de Inverno da UFMG com o projeto *Arte: Perspectiva e Abordagem para crianças e jovens da comunidade*. Em 1989, coordenou a área de Arte e Educação recebendo também adultos e crianças e oferecendo música de câmara, teatro, artes plásticas e tecnologias como de desenho animado. O resultado final desse festival foi mostrado no Teatro Francisco Nunes de Belo Horizonte, com mais de trezentas crianças, consolidando assim a presença delas no Festival de Inverno da UFMG.

Em 1990, novamente coordena a área de arte-educação, denominada *Novas Propostas em Arte e Educação*, oferecendo oficinas de coral, circo, desenho animado, laboratório de som e teatro para adolescentes. No ano seguinte, inclui a educação física entre as oficinas.

Em 1994, continua coordenando a mesma área, naquele momento batizada de Festival Jovem, no XXVI Festival de Inverno, que passou a abranger uma nova faixa etária: os adolescentes. O jovem significava para Medeiros “um estágio de abertura para o aprendizado, de desapego de conhecimentos estratificados e de disponibilidade para a aventura da criação” (MEDEIROS, 1996a, p.61). Nenhum dos cursos da área tinha pré-requisito, porque a filosofia adotada era aceitar o aluno exatamente no ponto em que estivesse. O objetivo era despertar nos educandos o gosto pela arte, mantendo sempre o compromisso com o risco e a ousadia. Esteve à frente do Festival Jovem até 1998.

Sua atuação como artista-professora estendeu-se para além do grupo e da sala de aula, ao promover encontros, comemorações e festivais. Desde 1989, no dia 16 de junho ela promove com o GOM o *Bloom's Day* — evento literário que comemora o dia internacional do escritor irlandês James Joyce. A partir de 1998, inaugurou a *Bienal dos Piores Poemas*, BPP, evento de caráter cênico e literário que busca questionar, de maneira irreverente, o excesso de academicismo e a ideia do que é considerado melhor e de bom gosto.¹⁶³ Realiza, desde 2007, o Festival *Verão Arte Contemporânea*, que integra teatro, dança, música, artes plásticas, cinema, moda, gastronomia e ecologia, numa mostra que promove e valoriza a pesquisa e experimentação tanto de grupos novos, quanto dos já consolidados.¹⁶⁴

Medeiros também participou de diversas palestras, espetáculos, conferências, debates e bancas em eventos como *Encontro Mundial de Artes Cênicas*, *Festival Internacional de Teatro de Belo Horizonte*, assim como *Ciclos de Música Contemporânea* e festivais de Teatro Nacionais e Internacionais.¹⁶⁵

¹⁶³ Disponível em: < <http://bienaldospiorespoemas.blogspot.com> >

¹⁶⁴ Disponível em: < <http://www.veraoarte.com.br/vac2010> >

¹⁶⁵ A lista de eventos dos quais Medeiros participou encontra-se no Anexo A.

Recebeu, em 1994, Prêmio Golden Minas pelo espetáculo *Bom Dia Missislifi* (1994); o Prêmio Gentileza Urbana, em 1998, pela coordenação da intervenção *Zum zum zum lá no meio do mar*, no Festival Internacional de Teatro de Belo Horizontedaquele ano. Em 2000 recebeu o Prêmio Bonsucesso pela direção do espetáculo *Zaac & Zenoel* e, em 2008, Ione de Medeiros recebeu a *Medalha de Honra da Inconfidência* do Estado de Minas Gerais. Em 2009, a Comissão Organizadora do prêmio SESC/SATED de Minas Gerais conferiu à artista-professora a *Homenagem Especial – Área de Teatro –*, assinalando o importante trabalho por ela realizado por meio do projeto *Verão Arte Contemporânea*. Além disso, recebeu o Prêmio Funarte Myriam Muniz, em 2006, para montagem do espetáculo *Beabá Brasil*; o Prêmio Funarte Myriam Muniz, em 2008, para montagem do espetáculo *As últimas Flores do jardim das Cerejeiras*; e o Prêmio Petrobrás Cultural 2010, para circulação no Brasil com o espetáculo *As últimas Flores do jardim das Cerejeiras* e para montagem e estreia de *Aldebaran* em 2013.

APÊNDICE I- A FUNDAÇÃO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: COMPROMISSO COM A EXPERIMENTAÇÃO

“Foi lá que eu experimentei tudo o que podia”.
Ione de Medeiros

A criação de uma escola livre de música em Belo Horizonte na década de 1960 se deu a partir da iniciativa de um grupo de artistas-professores pianistas após estância de formação musical na Europa, onde vivenciaram rigorosos formatos de ensino musical, porém pautados no conhecimento, não no título, e na informalidade de organização pedagógica, apesar do rigor e excelência de ensino. Ao primeiro grupo que se reuniu para criar a FEA, formado por Berenice Menegale, Eduardo Hazam e Vera Lúcia Campos Nardelli, agregaram-se Venício Mancini, pianista, Antonieta Salles, professora de flauta doce, e Sergio Magnani, em 1962 (MENECALE, 2010). Posteriormente, aproximaram-se outros artistas¹⁶⁶, e começou a idealização daquela que viria a ser a Fundação de Educação Artística de Belo Horizonte, uma escola de música sem proprietários, pautada pela liberdade de criação artística e pedagógica e voltada para a atualização no ensino de música e a difusão musical.

Essa ideia foi apoiada pelo então Ministro da Educação, Darcy Ribeiro, que após reunião com Berenice Menegale destinou verba para a implantação da escola. Essa verba resultou do estímulo que o MEC estava oferecendo para novas propostas para o ensino. O apoio do Ministério destinou-se ao pagamento de seis meses de aluguel e à compra de quatro pianos (MENECALE, 2010). Esse foi o impulso inicial para a criação da Escola de Música da Fundação de Educação Artística, que começou suas atividades no dia 8 de maio de 1963.¹⁶⁷

Na época, o ensino de música em Belo Horizonte era incipiente e apoiava-se em modelos tradicionais. A Fundação começou suas atividades experimentando práticas e metodologias distintas das existentes no contexto belo-horizontino (PAOLIELLO, 2007).

Naturalmente nós lamentávamos nesta altura a ausência de uma formação musical mais profunda, mais meditada, mais moderna, com outra metodologia de ensino, mas principalmente que fosse mais nas raízes do fato musical, que não se limitasse ao

¹⁶⁶ Cada um desses pioneiros convidou outros que julgava que seriam importantes. O Magnani trouxe a Maria da Conceição Rezende, o violinista Leônidas Autuori e o clarinetista Salvador Villa, e o Mancini trouxe a Maria Clara Paes Leme (MENECALE, 2010).

¹⁶⁷ O primeiro local de funcionamento foi uma casa na Avenida Bias Fortes, número 532, pertencente ao coreógrafo Klaus Vianna e que havia sido adaptada para seu curso de dança. Naquela época Klauss buscava auxílio para mudar-se para a Bahia e alugou sua casa-estúdio (MENECALE, 2010).

fenômeno digital, relativo a um ou outro instrumento. E encontramos essa harmonia de idéias com o grupo dos fundadores. Assim nasceu a Fundação (MAGNANI, 1989).

A Fundação funcionou inicialmente como uma pequena escola de música voltada para crianças e músicos que buscavam atualização. Pouco a pouco foi se definindo como escola livre de música que oferecia alternativas para a realidade de ensino-aprendizagem de música em Belo Horizonte, não exigindo conhecimento prévio para o ingresso. A FEA oferecia um período de curso básico composto por quatro semestres a partir dos quais o aluno estaria apto a dar continuidade ao aprendizado de música. A continuidade se daria conforme as necessidades individuais, não sendo definida *a priori* por um plano pedagógico. Por outro lado, sempre houve o acompanhamento das atividades docentes por meio de reuniões semanais. Então as demandas eram, e ainda são, atendidas prontamente sem ter que passar por processos burocráticos (MENEGALE, 2007a).

Interessada na iniciação musical, a FEA teve como diferencial o ensino para crianças e a ênfase na teoria musical. Em Belo Horizonte, a FEA foi também pioneira no ensino de música aliado à atenção ao aspecto motor da criança. A iniciação musical era dada conjuntamente com a ginástica rítmica, pois se considerava o corpo na aprendizagem de música (MOREIRA, 1988 *apud* PAOLIELLO, 2007). Ali era possível experimentar pedagogias musicais “derivadas não apenas de conhecimentos adquiridos por sujeitos que traziam ‘novidades’ da Europa, mas também que muitas vezes se constituíam em esforços individuais de renovação dessas práticas” (PAOLIELLO, 2007, p. 88).

O trabalho de pesquisa acerca de metodologias de musicalização foi iniciado com o professor

“Sandino Hohagene, mais tarde continuado por Maria Amélia Martins, Rosa Lúcia dos Mares Guia, Marco Antônio Guimarães, (estes três primeiros passaram pelos Seminários da Bahia), Eliane Fajoli, Tiago Veloso, Ione de Medeiros, Edla Lobão Lacerda, Rubner de Abreu Júnior, Susy Botelho, Sebastian Grabe, Lina Márcia Pinheiro Moreira, Marisa Gandelman, Jônia Lentz, Maria Betânia P. Fonseca, Marcos Menezes, José Julião Jr., Rogério Vasconcelos Barbosa, Patrícia Furst Santiago, Eduardo Campolina”, entre outros (PAOLIELLO, 2007, p.88).¹⁶⁸

Maria Amélia Martins foi, inicialmente, a responsável pela educação infantil, trazendo de sua experiência discente na UFBA princípios de Willems, Dalcroze e Orff.

¹⁶⁸ Hohagen empreendeu um trabalho de reciclagem na área da musicalização, solfejo, percepção, introduzindo métodos para a época inovadores, tais como o “Treinamento elementar para músicos”, de Paul Hindemith.

É importante ressaltar que numa turnê pelo norte e nordeste brasileiro na década de 1960, Berenice Menegale conheceu os Seminários Livres da Bahia. Promovidos pelo então reitor da Universidade Federal da Bahia, Edgard Santos, esses seminários eram derivados dos Seminários Internacionais de Música liderados por Hans Joachin Koellreutter, discípulo do revolucionário Arnold Schoenberg. O objetivo pedagógico desses eventos era a renovação do ensino, da produção e da criação artística. Os seminários foram um centro de liberdade, pesquisa e experimentação artístico-musicais. “A Bahia oferecia efetivamente as condições institucionais para a ousadia cultural” (RISÉRIO, 1995, p.77). As décadas de 1950 e 1960 na Bahia foram “sacudidas” culturalmente por personalidades como Lina Bo Bardi, na arquitetura; Hans Joachin Koellreutter, Ernst Widmer, Anton Walter Smetak, na área da música; Martim Gonçalves, Walter da Silveira, no teatro; Yanka Rudzka, na dança; e Pierre Verger, na fotografia, entre outros. Todos se destacaram como representantes da vanguarda europeia e trouxeram para a Bahia o repertório experimental erudito.

Na música, Koellreutter fez aproximar-se Widmer e Smetak, e a partir desse trio surgiram Lindenbergue Cardoso, Jmary Oliveira, Fernando Cerqueira e Marco Antonio Guimarães. Rufo Herrera também passara por lá, antes de fixar residência em Belo Horizonte, integrando o grupo dos compositores da Bahia no final da década de 1960. Na dança, o reitor Edgar Santos convidou Rudzka para dirigir a Escola de Dança, por indicação de Koellreutter. Da primeira turma da Escola de Dança, saíram Lia Robato e Dulce Aquino, que mais tarde se somariam ao quadro docente da Escola. Rudzka posteriormente cedeu seu lugar ao também europeu, alemão, Rolf Gelewski, oriundo das origens da dança moderna expressionista alemã, tendo sido formado por Mary Wigman na Escola Federal de Dança em Berlim. Gelewski esteve na direção da escola desde o início da década de sessenta até 1975. Nessa época, a Escola de Dança recebeu Clyde Morgan^{xix}, Marilene Martins^{xx} e Klauss Vianna^{xxi}, entre outros.

Desse modo, o pensamento arrojado da Bahia na década de 1960 contaminou especialmente Belo Horizonte tanto na música, por meio da FEA, quanto na dança por meio do Trans-Forma Centro de Dança Contemporânea. Foram décadas de expansão de ideias e de formas estético-culturais na Bahia, que se fez emblemática dos signos de modernidade e radicalidade cultural.¹⁶⁹ A Bahia nessa época fervilhava uma cultura que mesclava a tradição com a erudição e culminou com o Cinema Novo, o Tropicalismo e a Música Contemporânea

¹⁶⁹ Para Edgar Santos, a Universidade não deveria oferecer apenas cursos utilitários, mas também investir na criação de novas formas culturais. A esfera cultural era para ele mais elevada e repercutia na vida social, modificando-a. Para tanto, reforçou a necessidade de a Universidade importar os chamados instrumentos de cultura por meio de livros, máquinas e pessoal necessários ao aperfeiçoamento do ensino (RISÉRIO, 1995).

Brasileira. Em sua turnê pelo nordeste, Menegale captou com sua sensibilidade a essência de todo esse movimento baiano, o compromisso com a invenção e a experimentação.

A idealização e criação dos Festivais de Inverno foi outro aspecto relevante da atuação da FEA.¹⁷⁰ O Festival surgiu depois do sucesso obtido com a oferta de um curso de férias do professor de piano Hans Graf, realizado em julho de 1965. Os primeiros festivais foram idealizados por meio de uma parceria entre a FEA e a Escola de Belas Artes da UFMG e abrangiam a área de música e as artes plásticas.^{xxii} O primeiro festival data de 1967. Os Festivais de Inverno foram idealizados como encontros de trabalho pedagógico e artístico, e ainda hoje existem, gerando inúmeros desdobramentos, articulando formação, apreciação e produção em arte.

Os cursos oferecidos no Festival, na área de música, eram logo em seguida realizados na FEA. Como o Festival sempre buscou trazer profissionais nacionais e internacionais que estivessem em consonância com pesquisas atuais, a FEA tornou-se um pólo da música contemporânea e de experimentações de todo tipo. A partir da década de 1970, a ênfase na área de música se deu sobre os processos de criação de compositores vivos. Em 1971, a FEA iniciou o contato com os integrantes do chamado Grupo de Compositores da Bahia por intermédio dos suíços Ernst Widmer e Walter Smetak.^{xxiii} Muitos cursos iniciados nos festivais tiveram continuidade em Belo Horizonte na FEA e propiciaram a criação dos grupos UAKTI e Officina Multimédia.¹⁷¹

Marco Antonio Guimarães, fundador e idealizador do UAKTI, veio para a FEA em busca de um lugar que abrigasse suas pesquisas de criação no âmbito pedagógico e artístico com a manufatura de instrumentos com materiais não convencionais, atividade oriunda de suas experiências com Walter Smetak, na Bahia. Guimarães trouxe Rufo Herrera, que também estava na Bahia, e ambos realizaram juntos diversas atividades naquela época. Tinham em sua essência um espírito de oficina, de manufatura. Trabalhavam com a invenção de ideias, objetos e principalmente de música.

Os dois compositores vinham de uma experiência na escola da Bahia, mais especificamente do Grupo de Compositores da Bahia. Apostavam na criação como método de aprendizagem musical, tendência impulsionada na Bahia por Ernst Widmer, que implantou o

¹⁷⁰ Medeiros teve intensa participação nos Festivais de Inverno da UFMG, conforme visto no APÊNDICE H. Para ela, foi também no Festival de Inverno que pôde construir sua história como artista- professora (MEDEIROS, 2010a)

¹⁷¹ Também da FEA foram originados os Ciclos de Música Contemporânea, liderados por Paulo Sérgio Guimarães Álvares e Eduardo Álvares, e o Encontro de Compositores Latino-Americanos, ambos sintonizados com a criação musical contemporânea e com o compromisso de difusão de pesquisas na área de música (PAOLIELLO, 2007).

curso superior de composição em 1963. O trabalho de Widmer caracterizava-se pela “fusão entre o processo de ensino/aprendizagem com a produção composicional e teórica concomitante e tanto Herrera quanto Guimarães disseminaram essa idéia na Fundação de Educação Artística” (PAOLIELLO, 2007, p. 122).

A criação e a experimentação caracterizaram as pesquisas metodológicas e artísticas realizadas na FEA. Pode-se inferir que a FEA nasceu sob, e manteve contato com, a atmosfera da vanguarda da Bahia. Essa relação foi frutífera no que concerne ao experimentalismo das propostas desenvolvidas na FEA.

APÊNDICE J - DE ÉMILE HENRI JAQUES A ÉMILE JAQUES-DALCROZE (1865-1950)

O compositor e pedagogo Émile Henri Jaques, filho de suíços, nasceu em Viena em 1865. Lá permaneceu até aproximadamente seis anos de idade, quando toda a sua família mudou-se para a Suíça, e Émile deu início a seus estudos de piano no Conservatório de Genebra. No ano de 1884, aos dezenove anos, mudou-se para Paris e estudou teatro e declamação com Denis-Stanislaw Talbot, e música com Gabriel Faurré. Sua vida artística teve início com apresentações de piano no cabaré parisiense *Chat Noir*. Após dois anos na França, voltou a Genebra, e enquanto realizava um trabalho de verão no resort *Saint-Gervais-les-Bains*, conheceu Leo Delibes, famoso pela composição do Balé Coppélia, com quem viria a ter aulas de composição. Ali também conheceu o compositor Ernest Adler, que o convidou para uma assistência de direção da orquestra do *Théâtre des Nouveautés* na Argélia, no norte francês da África (LEE, 2003).

Foi na Argélia, por volta de 1886, que Émile-Henri Jaques tornou-se Émile Jaques-Dalcroze¹⁷², e que ouviu os ritmos árabes e os viu interpretados nos corpos humanos (LEE, 2003, p. 15). Sua vivência na Argélia foi marcada por momentos de intensa sensualidade, tendo participado de rituais mágicos africanos, observado a dança contorcionista dos argelinos e a vivacidade de sua música. O exercício natural da polirritmia desse povo despertou-lhe grande interesse. Mais tarde, ele viria a incorporar a irregularidade rítmica dos argelinos nas suas aulas, por considerar que tal procedimento poderia interferir na percepção de seus alunos (SCHNEBLY-BLACK; MOORE, 2003).

Jaques-Dalcroze chegou a declarar que seu sistema de educação, principalmente no que se refere à polirritmia, aos pés descalços e à irregularidade rítmica, fora criado na Argélia (MADUREIRA, 2008). Depois de menos de um ano na África, o teatro faliu e, apesar dos convites para permanecer, decidiu retornar à Europa.

De volta à Áustria, estudou órgão e composição no Conservatório de Viena com o professor Anton Bruckner e, posteriormente, devido a desavenças pessoais, passou a estudar com Hermann Graedner e com Prosnitz. Foi nessa época que conheceu Mathis Lussy, que muito o influenciou por se ocupar das leis de expressão musical e do ritmo. Por intermédio de Lussy, Jaques-Dalcroze toma consciência de que toda expressão musical tem um fundamento

¹⁷² Jaques tinha um amigo suíço chamado Valcroze, cujo nome ele admirava pela musicalidade. Como naquela época havia outro compositor conhecido como Jaques, ele pediu autorização a Valcroze para utilizar seu nome, substituindo o V pelo D. Obtida a autorização, começou a denominar-se Émile Jaques-Dalcroze. Mais tarde, designaria com seu último nome o sistema de educação que criou: Rítmica Dalcroze.

fisiológico (SILVA, 2008). Os ritmos naturais como os da respiração, o ritmo do coração, assim como a métrica do caminhar, eram considerados por Lussy como fundamentos fisiológicos da expressão musical.

Depois de Viena, Jaques-Dalcroze parte em 1891 para Genebra, onde passou a dar aulas de história da música e, em 1892, de harmonia e solfejo na Academia de Música de Genebra. Lá começou a desenvolver exercícios especiais que trabalhavam a educação musical por meio do movimento corporal. No entanto, com o passar do tempo, recebeu severas críticas relacionadas à sua suposta falta de clareza e precisão. As críticas eram suavizadas, visto que eram contrapostas a elogios acerca de seu vigor e brio didático.

Em 1905, ele apresentou no Congresso da Associação de Músicos da Suíça¹⁷³, em Soleure, suas propostas para reforma suíça do ensino de música, com uma demonstração do trabalho de seus alunos. Entusiasmado com o sucesso obtido, tentou criar uma turma para experimentar seus novos exercícios, mas o Conservatório não foi muito receptivo, obrigando-o a buscar um espaço particular e encontrar seus próprios alunos de Rítmica. Apesar da resistência do Conservatório, as ideias de Jaques-Dalcroze se espalharam pelo país e pela Europa e, “em 1906, ele publicou seu primeiro livro, *Méthode Jaques-Dalcroze: pour Le développement de l’instinct rythmique, Du sens auditif et Du sentiment tonal em 5 partie*” (LEE, 2003, p. 20). De 1906 a 1909 ministrou vários pequenos cursos. A sua proposta de educação pelo ritmo e para o ritmo foi se estruturando sobre bases sólidas, e os primeiros professores de Rítmica foram formados.

Jaques-Dalcroze fez em 1907 uma série de viagens pela Europa demonstrando a Rítmica com seus alunos mais adiantados. Na ocasião de uma dessas apresentações, na Alemanha, Wolf Dohrn, o secretário do grupo de Reforma Social alemão, conhecido como Hellerau Werkbund, e seu irmão mais novo, ambos fascinados com o trabalho apresentado, fizeram a Jaques-Dalcroze um convite para que ele conhecesse a comunidade modelo de Hellerau, nas proximidades de Dresden. Hellerau Werkbund era uma *Gardenstadt*¹⁷⁴, comunidade planejada de trabalhadores e tinham entre seus propósitos o refinamento do gosto, sempre coerentes com uma vida de trabalho em harmonia e paz. Os irmãos Dohrn, após assistirem o trabalho de Jaques-Dalcroze e algumas de suas aulas em Genebra, começaram a ver que sua proposta tinha os meios para harmonizar, alimentar, reformar e desenvolver a sociedade humana em geral, não se aplicando apenas às habilidades musicais (LEE, 2003).

¹⁷³ Association of Swiss Musicians

¹⁷⁴ Cidade Jardim (tradução nossa).

Inicia-se umas das etapas de maior difusão de seu sistema de trabalho, com sua atuação no Instituto para a Formação de Música e Ritmo Jaques-Dalcroze. Em 1909, os irmãos Dohrn ofereceram a Jaques-Dalcroze um contrato de dez anos para que criasse o referido instituto, cuja edificação correria por conta deles. A convite de Jaques-Dalcroze, Adolph Appia, cenógrafo, desenhou os chamados *Espace Rhythmique* e trabalhou com o arquiteto Heirich Tessenov na idealização e construção do Instituto de Jaques-Dalcroze.^{xxiv} Esse seria o centro cultural, educacional e arquitetônico da comunidade. Assim, toda a família e alguns de seus alunos seguiram para Hellerau em 1910.

As atividades de Jaques-Dalcroze em Hellerau começaram em 1911.^{xxv} Como descrito no próprio nome, o Instituto para a Formação de Música e Ritmo Jaques-Dalcroze era uma escola de formação. Os irmãos Dohrn tinham como objetivo principal cultivar nos estudantes o gosto e a necessidade da expressão estética (Madureira, 2008). Foi em Hellerau que Jaques-Dalcroze integrou elementos de dança e de teatro nos seus exercícios. Os famosos Festivais de encerramento letivo ocorreram em 1912 e 1913, atraindo pessoas de todas as partes do mundo.

No entanto, no final de 1914 faleceu Wolf Dohrn, e as aulas foram interrompidas. Com o início da Primeira Grande Guerra, em pouco tempo o instituto foi transformado em enfermaria militar, posteriormente em quartel das forças armadas, centro de recrutamento e treinamento nazista.¹⁷⁵ Nesse período, Jaques-Dalcroze posicionou-se contrário às atrocidades que o governo alemão vinha fazendo e manifestou-se contra o ataque da Catedral de Reims. Essa postura distanciou seus alunos alemães e, conseqüentemente, a Rítmica foi pouco a pouco banida da Alemanha.

Ao retornar a Genebra, em 1914, recebeu do psicólogo educacional e parceiro de pesquisa Édouard Claparèd e do poeta suíço Jacques-Chenevière o convite para criar o Instituto Jaques-Dalcroze de Genebra, o que se deu em 1915. Jaques-Dalcroze começa mais um ciclo de grande sucesso e disseminação de suas ideias. Funda a União Internacional de Professores de Rítmica, em 1926, com intuito de fortalecer as bases de seus ensinamentos. Aos sessenta anos, realizou o primeiro Congresso do Ritmo em Genebra, reunindo professores e pedagogos musicais de toda a Europa. Em 1935, como parte da celebração de seus setenta anos, houve um curso de férias do Instituto Jaques-Dalcroze no qual ele recebeu um livro com mais de “10.500 assinaturas de seus alunos de Rítmica oriundas de todas as partes do mundo” (LHONGUERES, 2002, p.45).

¹⁷⁵ Mais tarde serviu de abrigo para uma comunidade punk, e logo depois como centro cênico disponibilizado para instalações de artistas berlinenses (FERNANDEZ; JAQUE, 2005).

Mas em 1939, por ocasião da segunda Grande Guerra, sobrevêm inúmeras dificuldades, caracterizando mais um momento de entraves para a consolidação internacional da Rítmica. Só após a guerra é que se pôde perceber que seu sistema tinha sobrevivido às intempéries, pois Jaques-Dalcroze realizou uma série de publicações^{xxvi}. Em junho de 1950, falece.

Percebe-se que os registros biográficos de Jaques-Dalcroze vieram decrescendo a partir de 1914. Em 1977, a União Internacional de Professores de Rítmica torna-se a Federação Internacional de Professores de Rítmica (FIER)¹⁷⁶. As principais propostas de sua obra espalham-se por todos os continentes e, se não diretamente, pelo menos indiretamente afetam o modo de se ensinar música em todo o ocidente.¹⁷⁷

¹⁷⁶ Hoje integram essa Federação, participantes da Bélgica, Holanda, Espanha, Portugal, França, Itália, Suíça, Grécia, Turquia, Iugoslávia, Gran Bretanha, Suécia, Estados Unidos, Canadá, Chile, Japão, Argentina, Alemanha e África do Sul.

¹⁷⁷ Para estudo mais aprofundado da biografia de Jaques-Dalcroze, sugere-se a leitura da tese de doutorado de José Rafael Madureira (2008).

APÊNDICE K- RESSONÂNCIAS DE JAQUES-DALCROZE

Passível de ressalvas e considerações, como qualquer outro sistema de trabalho de ensino-aprendizagem, a Rítmica parece ter exercido influências não somente nas pedagogias musicais, mas também no teatro, na dança e em terapias corporais. Isso pode ter ocorrido em razão das inúmeras demonstrações de trabalho realizadas por Jaques-Dalcroze e suas alunas na Europa, somando-se a essas demonstrações a incontestável popularidade dos Festivais de Hellerau. Para se ter uma ideia da visibilidade alcançada com os festivais de conclusão de curso, vale citar algumas personalidades que nesses eventos estiveram presentes: Paul Claudel, G.Bernard. Shaw, Constantin Stanislavski, Max Reinhardt, Georges Pitoëff, Ernest Ansermet, Ernst Bloch, o príncipe Wolkosky, Serge Diaghilev, Rachmaninoff, William James, Rudolph Laban, Hanya Holm, Mary Wigman, Marie Rambert, Anna Pavlova, Percy Ingham.

Jaques-Dalcroze afirmava que para iniciar alunos na arte do teatro ou da dança é necessário aumentar a potência de seus movimentos (JAQUES-DALCROZE, 1924). Potência aqui refere-se ao caráter expressivo do movimento, que está totalmente vinculado a sua concepção de ritmo. Depois que Jaques-Dalcroze revelou suas descobertas e seus princípios, a relação vital do corpo humano com os ritmos artísticos não poderia mais separar-se dos modos corporificados da dança e do teatro. O que foi, a princípio, aplicado em aulas de educação musical e Rítmica, tornou-se, “em cem anos, princípios fundamentais e indispensáveis da dança moderna e do treinamento teatral” (LEE, 2003, p.62).

-na Dança¹⁷⁸

A relação da dança moderna com Jaques-Dalcroze não está escrita em seus livros, pois surgiu na maturidade desse artista-professor, no início do século XX. Ele não tinha qualquer relação particular com a dança, como tinha com a música e com o teatro. Também não teve nenhum mestre no estudo de movimento, apenas a parceria de Lily Brown. Para Jaques-Dalcroze, o movimento corporal é uma experiência muscular apreciada pelo sexto sentido: o sentido muscular (JAQUES-DALCROZE, 1921). O sentido muscular, para esse artista, é o responsável por controlar os matizes de velocidade, os diversos tons muscular, assim como as emoções que ‘inspiram’ os movimentos. No entanto, afirmava que suas alunas de Plástica Animada não eram dançarinas e não pretendiam ser, mas eram musicistas que exprimiam com seus corpos as emoções musicais.

¹⁷⁸ Este texto foi publicado como resumo expandido nos anais da Reunião Científica da ABRACE (2011).

Ele nunca fez dança e não pretendia fazê-lo. A Rítmica de Jaques-Dalcroze não era dança. Pode-se dizer até que a sua teoria do movimento rítmico constituiu-se a partir de sua crítica à dança daquela época. Jaques-Dalcroze diferenciava a Rítmica da dança, ao ver esta última como atividade superficial, apesar de promover estado de alerta e graciosidade e, a Rítmica, como atividade que cultivava a mente, o corpo e o espírito (JAQUES-DALCROZE, 1914). Os *insights* de movimento que Jaques-Dalcroze teve são oriundos de sua experiência com a música, e não com a dança ou algum treinamento físico. Estava interessado na natureza psicofísica e musical do ser humano, na base rítmica e expressiva da música. Pesquisou ainda sobre o modo como as emoções eram expressas pelo uso rítmico do corpo.

Apesar de não ter sido um foco de suas pesquisas, a dança foi por ele comentada, analisada e criticada. Dizia que a dança deveria aproximar-se da música. Partindo dessa premissa, Jaques-Dalcroze afirmava que o dançarino deveria ser dotado de musicalidade, da capacidade de execução de movimentos plásticos e de tornar os ritmos sonoros visíveis para recriar a música plasticamente. Para ele, as capacidades imaginativas e emotivas governam a habilidade rítmica e motora, pois “dançar é a arte de expressar emoções por meio de movimentos corporais rítmicos” (JAQUES-DALCROZE, 1912b, p.176)¹⁷⁹. A função do ritmo é controlar e refinar os movimentos, tornando-os verdadeiramente artísticos. Afirmava ser fundamental considerar na arte da dança, a unidade que engloba corpo plástico e ritmo musical. Acrescentava, ainda, que não se dava real importância ao treinamento musical na formação dos dançarinos, e que essa era a causa de profundas lacunas em sua capacidade expressiva. Para Jaques-Dalcroze, aos dançarinos deveria ser oferecida uma educação musical que lhes permitisse compreender melhor a música e, aos músicos, uma educação do corpo expressivo. Ele diferencia o ritmo na música e no movimento:

A arte do ritmo musical consiste em diferenciar durações de tempo; combiná-las em sucessão; arranjar pausas entre elas; e acentuá-las conscientemente e inconscientemente, de acordo com a lei fisiológica. A arte do ritmo plástico é designar movimentos no espaço, interpretar valores de longa duração com movimentos lentos no espaço, e de pequenas durações com movimentos rápidos, regular as pausas em suas diversas sucessões e expressar acentuações sonoras em suas múltiplas nuances aumentando ou diminuindo a sensação do peso do corpo por meio das inervações musculares (JAQUES-DALCROZE, 1912b, p.182).¹⁸⁰

¹⁷⁹ Dancing is the art of expressing emotion by means of rhythmic bodily movements.

¹⁸⁰ The art of musical rhythm consists in differentiating time-durations, combining them in succession, arranging rests between them, and accentuating them consciously or unconsciously, according to physiological Law. The art of plastic rhythm is to designate movement in space, to interpret long time-values by slow movements, and

Um dos exercícios que ele propõe para a educação musical dos dançarinos é o seu clássico “caminhar no tempo”. Como um metrônomo natural, o passo regular é a base para inúmeras variações rítmicas. Por meio de exercícios de caminhada, o dançarino aprenderia não somente a andar no tempo, mas também a variar velocidades e a reprimir movimentos. Esta última habilidade, de fundamental importância, capacitará o dançarino para criar contrastes e introduzir a polirritmia com variação da dinâmica e da agógica — variações de intensidade e de velocidade, respectivamente. O que deve ser treinado não são apenas os músculos, mas também a sensibilidade e a inteligência musical.

Por essas observações e pelo fato de que a Plástica Animada, parte do sistema de Rítmica Dalcroze, era muitas vezes compreendida como movimento expressivo de dança, mais que como música corporificada, a influência de Jaques-Dalcroze na dança foi forte, sendo ele visto até mesmo como teórico e crítico de dança. As ressonâncias de seus princípios se fizeram sentir nos envolvidos com o surgimento da dança moderna.

A influência de Jaques-Dalcroze na dança moderna se deu por meio, principalmente, de três de suas alunas: Myriam Ramberg (Marie Rambert), Marie Wigman e Suzanne Perrottet. Todas elas formaram-se em Rítmica com Jaques-Dalcroze e dele se distanciaram por divergências na concepção da relação música/movimento.

Suzanne de Perrottet foi aluna de Jaques-Dalcroze no Conservatório de Genebra. Era a sua principal aluna e o acompanhou a Hellerau, onde foi professora de Ginástica Rítmica e improvisação ao piano. No entanto, por volta de 1912, ela começou a desentender-se com seu mestre, e ambos chegaram à conclusão de que parceria estava no final. Ao lado de Marie Rambert, Annie Beck e Marie Wigman, Perrottet já estava experimentando o movimento desvinculado da música (LEE, 2003). Em pouco tempo estaria trabalhando com Rudolf Laban no Monte Verità. Para Laban, o corpo do dançarino não precisava e nem deveria ficar a serviço dos compositores e das formas musicais. Essa maneira de pensar somou-se às ideias de Perrottet.

Marie Wigman, após formar-se na Rítmica, foi para o Monte Verità conhecer o trabalho de Rudolf Laban e reencontrar-se com Perrottet, pois, segundo esta, a dança em Monte Verità estava livre dos compassos da música. Wigman tornou-se discípula e colaboradora de Laban. Depois de um tempo ela seria, junto com Kurt Joss, a referência e uma das fundadoras da dança expressionista alemã e da dança-teatro.

A terceira aluna de Jaques-Dalcroze que disseminou seus princípios na dança foi Myriam Ramberg, conhecida como Marie Rambert. Ela também ficara um tanto quanto desanimada com o sistema de Jaques-Dalcroze, pois ele afirmava que o movimento deveria estar a serviço da música, mais do que ser uma forma independente de expressão pessoal. Além disso, não havia qualquer valor estético específico nos movimentos de Jaques-Dalcroze, e nenhuma técnica de movimento era ensinada a seus alunos. No entanto, foi Rambert quem levou os princípios dalcrozianos a Nijinski. Sergei Diaghilev¹⁸¹ assistira a uma demonstração de exercícios em Hellerau e, impressionado com o que vira, referente à relação entre movimento e música, solicitou que Marie Rambert desse aulas para os artistas do Balé de Moscou. Rambert acabou indo trabalhar com a Cia. de Diaghilev e aproximou-se muito de Nijinsky, auxiliando-o no estudo do ritmo para a coreografia *Sagração da Primavera* (1913). Após sua estadia na Rússia, com o Balé Russo, Rambert fixou residência em Londres e parece ter influenciado toda a dança inglesa.

Apesar de as três alunas terem se separado de Jaques-Dalcroze, infere-se que inevitavelmente tenham disseminado princípios dalcrozianos no que viria a ser a dança moderna no século XX. Além disso, pesquisas registram que Laban tinha ido a Hellerau, visita que pode ter gerado sua aproximação com Perrotett e Wigman, visto a demonstração de trabalho de Rítmica, e de alguma forma teria sido por esta influenciado (ODOM, 2002).

Também na América do Norte, Jaques-Dalcroze teve seus princípios difundidos por alunos de Hellerau. Na *Denishawn School*¹⁸² havia, além dos fundadores da escola, uma professora da técnica de Delsarte, Henrietta Hovey, e Marion Kappes, ex-aluna de Jaques-Dalcroze em Hellerau. Apesar de Ruth Saint Denis ter realizado o que chamou de visualizações musicais — partituras musicais por meio de movimentos corporais —, ela negava que esse conceito fosse derivado do sistema de Jaques-Dalcroze. No entanto, afirmou que compartilhava com Jaques-Dalcroze um mesmo princípio, que era compreender a música por meio do movimento. Doris Humphrey encantou-se ao assistir as visualizações musicais de Ruth Saint Denis, e ambas fizeram um estudo sobre valores métricos e padrões rítmicos, e criaram movimentos para cada valor de duração das notas. Trabalhavam com variações de intensidade muscular aumentando o tônus nos momentos fortes da música e diminuindo nos pianos ou pianíssimos (LEE, 2003). Pode-se dizer que essa foi uma experiência bastante dalcroziana, ainda que essa influência não tenha sido reconhecida. Já o parceiro de Saint

¹⁸¹ Empresário cultural russo, fundador e diretor do Balé Russo.

¹⁸² Ruth Saint Denis e Ted Shawn, precursores da dança moderna americana, fundaram a *Denishawn School* em Los Angeles, por volta de 1915.

Denis, Ted Shawn, em suas palestras sobre o movimento, por volta de 1938, “citava princípios da Rítmica a partir do livro *Música, Ritmo e Educação*”, embora não relate como conheceu o sistema de Jaques-Dalcroze (LEE, 2003, p.92).

Martha Graham, Doris Humphrey e Charles Wiedman, representantes dos primeiros alunos da *Denishawn School*, vivenciaram a Rítmica na própria escola. Além disso, segundo Dale (2010), o músico John Colman, diplomado em Rítmica pelo próprio Jaques-Dalcroze, trabalhou com Doris Humphrey, Kurt Jooss, George Balanchine, Erick Hawkins, Hanya Holm, entre outros dançarinos, e ensinou a Rítmica a muitas companhias de dança, como as de Doris Humphrey, Jooss-Leeder, Pauline Koner, e ainda em universidades como o *Colorado College* e a Universidade de Wisconsin, em Madison.

Assim, as técnicas de dança moderna deixadas por Martha Graham, Mary Wigman, as teorias de Rudolf Laban e as propostas de Ted Shawn tiveram na origem de sua concepção entrelaçamentos vivenciais com a Rítmica Jaques-Dalcroze, apreendida por meio dos ensinamentos de alunos e alunos de alunos de Jaques-Dalcroze. Todos os dançarinos e coreógrafos citados tiveram, ao longo de sua trajetória artística, alunos que podem ter disseminado a dança moderna com ressonâncias dalcrozianas por todo o ocidente.

- no Teatro

O teatro fez parte da vida de Jaques-Dalcroze desde cedo. Ainda criança encenava contos infantis, e na adolescência integrou o grupo dirigido por Samuel Jaques Bonarel (LEE, 2003). Assim, entusiasmado, aos dezoito anos foi para Paris estudar declamação com Talbot. Como pianista, acompanhando paródias musicais no *Cabaret Chat Noir*, exercitava a improvisação e a performance humorística. Além disso, Jaques-Dalcroze era espectador assíduo de óperas e concertos. Desse exercício de fruição, Jaques-Dalcroze retirou o princípio de que toda música deveria ser uma experiência visceral e espiritual que envolvesse tanto o músico quanto a plateia. Na medida em que seu trabalho de músico e compositor lhe satisfazia, o desejo de ser ator diminuiu. No entanto, o gosto pelas artes teatrais não cessou, tendo em vista sua memorável direção de *Orfeo e Euridice*, com o apoio de Adolph Appia, nos Festivais de Hellerau.

Jaques-Dalcroze teve uma relação muito próxima com Adolph Appia que, admirador da teoria de *Arte Total* de Richard Wagner, considerava que a expressividade cênica originasse da música, e afirmava que atores e cantores deveriam ser capazes de corporificá-la. Appia conheceu Jaques-Dalcroze e seu sistema em 1906 durante uma demonstração da Rítmica. O trabalho o deixou muito bem impressionado, e nos anos seguintes Jaques-Dalcroze e Appia

tornaram-se grandes amigos, colaboradores e parceiros. Appia, como colaborador de Jaques-Dalcroze, trabalhou em todos os Festivais de Hellerau e projetou os famosos *Espaços Rítmicos* (LEE, 2003). Para ele, Jaques-Dalcroze havia criado exercícios especiais, capazes de elevar o corpo do ator à condição de aglutinador de todas as artes. Appia “produziu uma série de trabalhos que aproximavam a rítmica das artes dramáticas” (MADUREIRA, 2008, p.94).

Dos atores que tiveram contato com a Rítmica Jaques-Dalcroze, destaca-se George Pitoëff, que estudou em Dresden por muito tempo. Sua importância está no fato de talvez ter sido ele quem proporcionou a Stanislavsky o conhecimento do trabalho desenvolvido por Jaques-Dalcroze. Em 1911 Pitoëff levou a Hellerau o príncipe Sergei Wolkonsky, superintendente do Teatro Imperial da Rússia. Impressionado com o trabalho de Jaques-Dalcroze, o príncipe levou-o para demonstrar seu trabalho na Rússia e, no ano seguinte, colocou-o em contato com os atores do Teatro de Arte de Moscou, dirigido por Constantin Stanislavski. Lee afirma que a Rítmica não somente foi demonstrada, mas ensinada no Teatro de Arte de Moscou pelo próprio príncipe Sergei Wolkonsky, que se qualificou para isso (LEE, 2003). Como resultado, a Rítmica passou a fazer parte do treinamento dos atores do Teatro de Arte de Moscou (NATHAN, 1995).

Há autores que sugerem que Stanislavsky utilizava exercícios de Jaques-Dalcroze em seu treinamento de ator, e que o conceito de tempo-ritmo no movimento era uma evidência disso. Rogers (1966), estudioso das influências dalcrozianas na arte dramática, fez um estudo comparativo entre os exercícios de Stanislavsky e de Jaques-Dalcroze, concluindo que descobertas stanislavskianas como uso de uma técnica física, padrões de voz e movimento para estimular memórias emocionais e respostas corporais eram desdobramentos das idéias de Jaques-Dalcroze.

Parece que Vsevolod Meyerhold também assistiu às demonstrações rítmicas de Jaques-Dalcroze no teatro de *Saint Petersburg* e passou a utilizar a Rítmica no treinamento de seus atores. Meyerhold afirmava que não havia serventia para o ator que sabia como se mover, mas não sabia como pensar. Seus exercícios focavam o conceito do ritmo, mais especificamente o ritmo espacial e o ritmo temporal ou musicalidade (LEACH, 2000).

Sugere-se que também Grotowski tenha sido influenciado por Jaques-Dalcroze, o que pode ser inferido pela Plástica realizada em seus treinos. A Plástica usada por grotowskiconstava de uma “seqüência de movimentos que deveriam ser executados de maneira precisa e com cujos elementos improvisava-se em seguida, atentando para tornar vivos os detalhes de cada movimento” (WOLFORD, 2000). Ele trabalhava, assim como Jaques-Dalcroze, espontaneidade e disciplina ao mesmo tempo. Também se pode inferir que

Grotowski utilizara a RJD na preparação de seus atores, e que Peter Brook trabalhava com exercícios de polirritmia (FERNANDINO, 2008).

Jacques Copeau foi o que mais levou as ideias de Jaques-Dalcroze para o teatro moderno, com a clareza de que a performance teatral caracteriza-se pela fisicalidade do ator no espaço. Copeau foi para Genebra encontrar-se com Jaques-Dalcroze no inverno de 1913, e lá assistiu uma demonstração de Rítmica. Fez aulas no Instituto de Rítmica de Genebra, em 1915, saindo de lá convicto na introdução da Rítmica no treinamento de atores no *Théâtre Du Vieux Colombier*. No entanto, em 1921, após trabalhar com três diferentes professores de Rítmica, decidiu não mais usá-la, por considerar o sistema de Jaques-Dalcroze outra linguagem, com suas próprias especificidades (RUDLIN, 2000). No entanto, Copeau tinha o objetivo de integrar a música ao aprendizado do movimento e, com a colaboração de Suzanne Bing, seus atores praticavam o caminhar no tempo, os exercícios de polirritmia e, inclusive, os de resposta rápida ao estímulo utilizando o *hop* dalcroziano. São indícios bastante evidentes das ressonâncias da Rítmica no treinamento de atores por Copeau. Assim, tanto Louis Jouvet quanto Charles Dullin, que eram atores de Copeau, vivenciaram a RJD. Charles Dullin chegou a dizer que a Rítmica era um meio indispensável de educação plástica na formação dos jovens atores.¹⁸³ Considerava que esse tipo de treinamento rítmico auxiliava o ator a se movimentar junto com os demais atores.

- nas Terapias do Corpo

Devido à ênfase na economia de esforço e no controle da musculatura envolvida no movimento, Jaques-Dalcroze terminou por influenciar fortemente as terapias ou matérias do que se conhece como Educação Somática. Dentre essas terapias, destaca-se a Eutonia, de Gerda Alexander, que propõe a justa afinação das tensões musculares. Vale ressaltar que Gerda foi uma das primeiras alunas de Jaques-Dalcroze e atribuiu a ele o “grande impulso estético-pedagógico de seu trabalho” (MADUREIRA, 2008, p. 36).

- nas Pedagogias Musicais

Entre os pedagogos musicais da primeira metade do século XX, posteriores a Jaques-Dalcroze, estão Edgar Willems, Maurice Martenot, Carl Orff, Zoltán Kodaly, Hans Joachim Koellreutter e, posteriormente, Violeta de Gainza. Pode-se relacionar todos esses educadores ao modelo moderno de educação musical, que tem a psicologia cognitiva como base de

¹⁸³ Disponível em: <http://www.msu.edu/user/thomasna/dalthea1.html>

sustentação, o que promove uma valorização do sujeito-aprendiz nos processos de ensino (SANTOS 2006).

Edgar Willems, músico belga, aluno direto de Jaques-Dalcroze, tinha como premissa o conhecimento da psicologia do desenvolvimento infantil e das bases psicológicas da educação musical e também valorizava a ação corporal. A música está, para ele, relacionada à natureza humana. Dentre os princípios que fundamentam a sua proposta, estão a observação das relações psicológicas estabelecidas entre a música e o ser humano, “a não utilização de recursos extra-musicais no ensino de música e a necessidade da prática” (SANTOS, 2006, p.47). Para ele, o aprendizado musical favorece o *despertar* das faculdades humanas por meio dos elementos da vida trabalhados, a saber: o ritmo, a melodia e harmonia. Relaciona esses três elementos à vida fisiológica ou ação, à vida afetiva ou sensibilidade e à vida mental ou conhecimento, respectivamente.

Apesar da ênfase dada à psicologia, seu trabalho desenvolveu-se a partir de sua experiência docente com crianças. Assim como Jaques-Dalcroze, considera que a prática precede a teoria e afirma que é necessário um mínimo de teoria para um máximo de prática interiorizada. Para Willems, o sentido rítmico está associado ao instinto e à consciência. A premissa dalcroziana de o movimento corporal ser o meio de aprendizagem do ritmo também está presente na pedagogia musical de Willems, que trabalha o sentido do ritmo através de movimentos corporais, coordenação motora entre braços e pernas e exercícios sobre o andar. O ritmo é considerado um movimento ordenado e tem papel fundamental em sua pedagogia musical. A improvisação também é praticada desde o início da educação musical. Seu objetivo era desenvolver o amor pela música, o ouvido musical e o sentido rítmico, este anterior ao Solfejo, e favorecer a continuidade da educação musical no meio familiar.^{xxvii}

A chave do trabalho de Willems encontra-se na escuta afetiva (melodia), baseada na sensorialidade e sustentada pelo ritmo. Com o ritmo visava trabalhar a repetição, alternância, intensidade, o contraste e a velocidade. A educação musical proposta por Edgar Willems inspira-se no método global com relação à vida e no método analítico para a tomada de consciência. Assim como Jaques-Dalcroze, o pedagogo busca a passagem do instinto à consciência e ao automatismo. No entanto, afirma que as lições de iniciação musical não são nem ginástica, nem rítmica, nem mímica, nem coreografia, nem simples lições de canto segundo MÉTODO... (1973). Para ele, deve-se primeiro viver os fenômenos musicais e, depois, senti-los sensorialmente e afetivamente para só então saber o que se vive, para conscientizar-se. Seu trabalho com o ritmo incluía “batimentos espontâneos por imitação e por improvisação; batimentos empregando onomatopéias, palavras, números, frases;

exercícios de coordenação rítmico-motora; batimentos com diferenciação na intensidade e na duração; improvisação rítmica e exercícios de polirritmias” (WILLEMS, 1973, p.5).

Maurice Martenot aborda a contraposição entre esforço e relaxamento e compreende a música como liberação da expressão, envolvendo todo o ser. O ritmo é, para Martenot, o início da educação musical; ele enfatiza o desenvolvimento da memória rítmica, além de trabalhar com jogos em seu processo de musicalização. Nos seus exercícios, ressalta-se a importância dada ao relaxamento corporal e à respiração.

Pode-se dizer que o alemão Carl Orff trabalha com a palavra falada em rimas, refrões e combinações rítmicas de palavras. O corpo é utilizado como instrumento percussivo. Para ele, a improvisação se realiza pela variação do ritmo, fracionando-o, fundindo-o e adornando-o. Também trabalha com jogos corporais e linguísticos, por considerar fundamental a criatividade no processo de aprendizagem. A pedagogia Orff sugere o trabalho em quatro níveis de processos de aprendizagem, a saber: imitação, exploração, alfabetização e improvisação. São utilizados elementos como estruturas musicais, sequências e padrões de movimento, formas de dança e coreografias (LIMA; RÜGER, 2007). Valoriza-se principalmente a linguagem falada, com seus aspectos rítmicos e expressivos em relação aos elementos musicais.

Kodaly objetiva o aprendizado musical por meio de vivências da música folclórica e canções populares, preferencialmente com movimentação corporal. Somente depois dessa etapa, o aluno passaria ao aprendizado de um instrumento. Visa desenvolver o ouvido interno, o Solfejo relativo e a alfabetização musical. Koellreutter, alemão que exerceu intensa influência em músicos eruditos e populares, deu aulas na Universidade Federal da Bahia, criando todo o setor de música da Escola de Música. Mais tarde estabeleceu relações com a FEA, participando dos Festivais de Inverno da UFMG. Ministrou aulas para inúmeros professores mineiros, entre eles Rubner de Abreu, Lina Márcia, Betânia Parizzi, João Gabriel Fonseca, e tinha relações educacionais e estéticas com Berenice Menegale, Rufo Herrera, Eládio Perez González, entre outros. Seu método valoriza a livre expressão do aluno pela busca de sua identidade artística e abrange três premissas fundamentais: não há valores absolutos, só relativos; não há coisa errada em arte, e o importante é inventar o novo. Para ele, ensinar é desenvolver no aluno seu estilo pessoal (VOBOROW; ADRIANO, 1999). Considera como fator básico da compreensão musical a interdependência entre sentimento e racionalidade; entre tecnologia e estética (KOELLREUTTER, 1977). Era antidualista e considerava-se inspirado pela ciência ocidental e pela filosofia oriental, ambas antidualistas.

Nascida na Argentina, Violeta H. de Gainza, representante dos pedagogos musicais modernos, desenvolve os conceitos de criatividade semeados por Jaques-Dalcroze e posteriormente por Willems (SANTOS, 2006). Gainza, aluna de Edgar Willems, considera que o trabalho corporal consciente é fundamental para o aprendizado da música. Também foi aluna, nos Estados Unidos, de Raymond Burrows, Robert Pace e Gerda Alexander, dos quais declara ter tido grande influência. Posteriormente, deu aulas de Eutonia aplicada à técnica instrumental (GAINZA apud ALSINA, 2010).

Assim como para os representantes da Escola Ativa ¹⁸⁴ — Jaques-Dalcroze, Maternot e Willems —, para Gainza o aluno, além de ser o protagonista do ensino, deve ter liberdade para explorar suas próprias formas de expressão, materiais, técnicas e estilo.^{xxviii} Gainza, assim como Jaques-Dalcroze e Willems, também considera que a educação musical proporciona crescimento e alegria.

Tendo participado da grande revalorização de métodos de ensino musical na Argentina a partir de meados do século XX, Gainza afirma que durante a década de sessenta a Europa produzia pedagogia musical, os Estados Unidos a comercializava e a América Latina a consumia (GAINZA, 2004). A Argentina, em especial, teve acesso ao amplo e diverso panorama dos métodos e tendências de ensino musical europeu e americano, e isso influenciou de maneira positiva o seu próprio desenvolvimento. Violeta de Gainza tornou-se referência de pedagogia musical na América Latina na década de sessenta do século XX. Atuou em diversos congressos e encontros realizados em toda a América Latina. No Brasil, ministrou conferências e cursos no Conservatório de Música do Rio de Janeiro e no Festival de Inverno da UFMG, entre outros eventos.

Gainza revela ter sido fortemente influenciada por Willems em relação à psicologia do educando no ensino de música; por Kodaly, em relação à valorização do folclore; e já na década de setenta, por Murray Schafer, que objetivava sensibilizar a escuta e desenvolver a curiosidade nos alunos. Para ela, Schafer foi o propulsor de uma nova sensibilidade sonora e da ecologia acústica, por meio da valorização das paisagens sonoras.

¹⁸⁴ A Escola Ativa, na Música, era decorrente dos aportes filosóficos da Escola Ativa ou Escola Nova da pedagogia.

APÊNDICE L- A RÍTMICA DE JAQUES-DALCROZE

A rítmica está sem dúvida baseada na experiência muscular.
Jaques-Dalcroze.

Som e ritmo são, para Jaques-Dalcroze, os elementos essenciais da música. O ritmo na música corresponde a uma série regularmente recorrente de sons acentuados e de pausas, expressos na Rítmica pela execução e inibição de movimentos. Para Jaques-Dalcroze (1909), o ritmo é o que conforma esteticamente uma justaposição dos sons, imprimindo nesta uma característica particular, e o sentido do ritmo musical não é um assunto mental, mas físico em sua essência. A sensação sonora, conforme Jaques-Dalcroze (1915a), possibilita a criação de imagens rítmicas no cérebro, por meio da realização do movimento rítmico.

Tanto o ritmo quanto a dinâmica dependem do movimento. As nuances de tempo, expressas nos mais diversos andamentos musicais¹⁸⁵, podem ser manifestadas por intermédio do corpo. Sendo assim, quanto maior a exatidão na execução motora decorrente de uma precisão nas sensações e percepções, maior será a acurácia do sentido musical. Quando o professor expõe ao aluno o ritmo por meio de um gesto, ele transpõe para o movimento a sua própria consciência. Assim, o movimento rítmico é a manifestação visível da consciência rítmica (JAQUES-DALCROZE, 1915a).

No ensino de música proposto por Jaques-Dalcroze, a experiência motora do ritmo precedia os exercícios de percepção auditiva e de reflexão crítica, porque, para ele, os músculos locomotores seriam conscientes e, devido a isso, seu treino propiciaria um sentido rítmico, pois o ritmo é movimento. “Os músculos foram feitos para o movimento, e ritmo é movimento. É impossível conceber um ritmo sem pensar em um corpo em movimento” (JAQUES-DALCROZE, 1907, p.62).¹⁸⁶ Além disso, Dalcroze afirmava que o tom não tem sua origem e modelo em nós, como tem o ritmo por meio dos ritmos biológicos como a respiração, marcha e batimentos cardíacos. Para ele, pensar o ritmo é pensar o movimento, e a ação de mover-se requer uma quantidade de força, tempo e espaço. Com relação ao espaço e ao tempo, dizia que ambos dependiam da gravidade, da elasticidade e da força muscular, e concluía que “o movimento é o produto final da combinação da energia muscular, do espaço e

¹⁸⁵ Andamento: velocidade média da peça musical, que expressa o grau de rapidez ou lentidão com que se desenvolve a obra. Pode ser fixo, como os andamentos lentos (largo, larghetto, lento, adágio, grave), moderado (andante, andantino, allegretto) e rápido (allegro, presto, prestissimo) ou variável como accelerando, ralenando, ritardando, slargando, ad libitum, a piacere, senza tempo, gran pausa, calderón, calando, morendo, perdendosi, smorzando) (ABBADIE; MADRE, 1974).

¹⁸⁶ Muscles were made for movement, and rhythm is movement. It is impossible to conceive a rhythm without thinking of a body in motion.

do tempo envolvidos em sua formação” (JAQUES-DALCROZE, 1907, p.62).¹⁸⁷ Assim, a educação pelo ritmo e para o ritmo estava condicionada à aquisição do domínio do movimento em relação à energia, ao tempo e ao espaço.

Essa educação rítmica seria realizada com a criação de um sistema de exercícios que trabalhasse o controle da contração e do relaxamento muscular, a expansão e o recolhimento do corpo no espaço e as velocidades e durações do movimento. O sentido do tempo seria despertado pelo sentido métrico, por meio da respiração e do passo, e pelo sentido rítmico, que é decorrente da consciência do ritmo musical e do ritmo plástico. Falava em *despertar*, por considerar que todos teriam, *a priori*, dentro de si, o chamado instinto rítmico.

Sendo assim, a consciência musical será então decorrente de uma experiência eminentemente física. A consciência do ritmo musical resultará do domínio da realização dos movimentos no tempo, e a consciência do ritmo plástico, da perfeição de realização de movimentos no espaço. Logo, o movimento rítmico era o mais adequado para se trabalhar a consciência e o domínio dos movimentos expressivos no espaço-tempo.

Apenas depois do treinamento de Rítmica, ou Ginástica Rítmica, com a qual se desenvolveria o sentido rítmico e métrico; do Solfejo ou treinamento auditivo, com o qual se desenvolveria a escuta interna e o domínio da voz; e da Improvisação, é que o aluno poderia ser submetido ao estudo do instrumento. O primeiro instrumento a ser trabalhado, afinado, é o próprio corpo, pois o corpo tem o papel de intermediar a relação entre os sons e o pensamento (JAQUES-DALCROZE, 1898; 1915a).

A educação musical, no sistema da Rítmica Jaques-Dalcroze, subdivide-se em três campos — a Ginástica Rítmica ou Rítmica, o Solfejo ou Treinamento Auditivo e a Improvisação. O estudo do ritmo por meio do movimento, colocando o indivíduo em contato com as sensações psíquicas do som e com as sensações físicas do movimento no tempo e no espaço *desperta* a percepção do ritmo corporal e a percepção auditiva do ritmo. A escuta é a chave para a experiência corporal do ritmo. A percepção do ritmo corporal desenvolve a capacidade de perceber e expressar nuances de força e elasticidade no espaço e no tempo. Do mesmo modo, Jaques-Dalcroze visa trabalhar a concentração e a espontaneidade tanto na execução dos movimentos rítmicos quanto na expressão vocal, possibilitando que os alunos leiam, marquem e criem ritmos mentalmente e também fisicamente.

Assim, Jaques-Dalcroze propôs uma técnica corporal não para teorizar sobre o movimento, mas para capacitar os rítmicos corporalmente: um exercício de preparação para a

¹⁸⁷ [...] the finished movement is the product of the combination of muscular energy and the space and time involved in its formation.

Rítmica. A técnica corporal visava permitir aos alunos e levá-los a inventar movimentos e depois combiná-los de maneira associada, dissociada, com polirritmias e polidinâmicas. Ao mesmo tempo em que a Rítmica demanda um alto nível de concentração, também é preciso descontração para a liberdade de criação e composição. O incentivo à criação por meio de exercício acontece em toda aula de Rítmica.

A experiência muscular é possibilitada pelo que Jaques-Dalcroze chamou de *sexto sentido* ou sentido muscular. O aprimoramento do sexto sentido ocorre com a prática de vários exercícios que tinham temas gerais visando desenvolver a força e elasticidade muscular, a independência dos membros, o equilíbrio dos movimentos e todos os graus de força e velocidade (BACHMANN, 1998). O primeiro tema dessa preparação corporal dos rítmicos, extraído do manuscrito de Jaques-Dalcroze datado de 1926, cuja posse é de Bachmann (1998), refere-se aos exercícios de elasticidade para trabalhar a capacidade de mudar voluntariamente a direção de um movimento, assim como a capacidade de fazer regressar uma parte do corpo a sua posição inicial após mudança brusca de posição. A contração e o relaxamento muscular, outro tema, levaria ao controle do tônus muscular, possibilitando o trabalho com várias qualidades musculares ou dinâmicas musculares. A respiração é o tema pelo qual se busca o estudo da influência da respiração no corpo. Saber onde inicia e onde termina cada movimento era fundamental para Jaques-Dalcroze, de acordo com o tema relacionado aos pontos de chegada e de partida do gesto.

Dalcroze também trabalhava o estudo dos impulsos e reações motoras voluntárias e involuntárias para verificar a influência desses impulsos e reações sobre movimentos secundários. Ele buscava exercitar a percepção motora do espaço por meio do estudo do gesto e seus encadeamentos, com a mobilização das articulações em flexo-extensão e torções. Estuda ainda as diferentes atitudes — que são pontos de parada do movimento — efetuando exercícios com o espaço pessoal, equilíbrio e direções.

Outro tema era o passo e seus adornos, pela percepção de seu tamanho, duração, da transferência de peso, das formas de parar e da experimentação de diferentes planos. Por ser passível de ser realizado de maneira regular, o passo funciona como um perfeito ponto de partida para a aquisição da consciência rítmica, medindo simultaneamente tempo e espaço.

Além desses, estuda os saltos, as corridas e o rebote. O tema dos pontos de apoio, com as transferências de peso, e o das resistências do movimento, reais ou imaginárias, são também abordados, assim como a utilização do espaço com a realização de linhas curvas, retas, angulares ou quebradas, além da ideia de espaço pessoal e coletivo. Com este último tema são trabalhados deslocamentos individuais, coletivos, utilização de diferentes planos,

construção de figuras geométricas, encadeamento de figuras diversas e as linhas de movimento. As linhas de movimento podem ser divididas em nove ângulos de orientação dos membros superiores do corpo feitos na vertical e em oito segmentos verticais e horizontais aplicáveis tanto aos braços quanto às pernas, com ou sem deslocamento de peso.

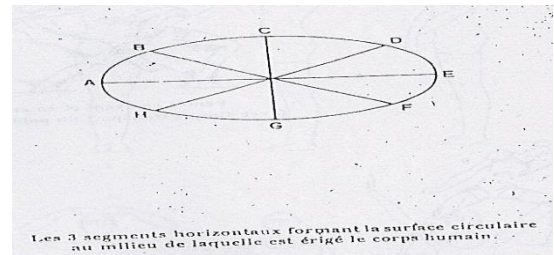
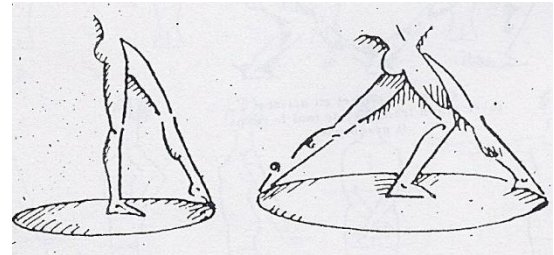
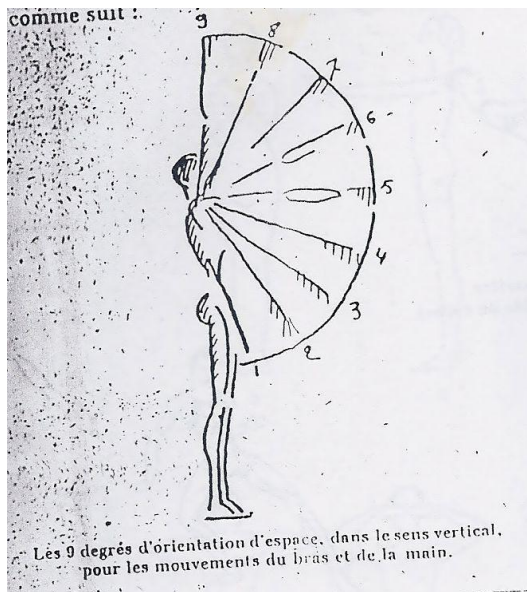


IMAGEM 3- Segmentos verticais e horizontais propostos por Jaques-Dalcroze.
Fonte: JAKES-DALCROZE, 1916a, p.22.

Por meio de exercícios de reação rápida, com os quais os alunos passavam por esses diversos pontos de referência, foram criados os “Vinte Gestos” característicos da Plástica Animada:

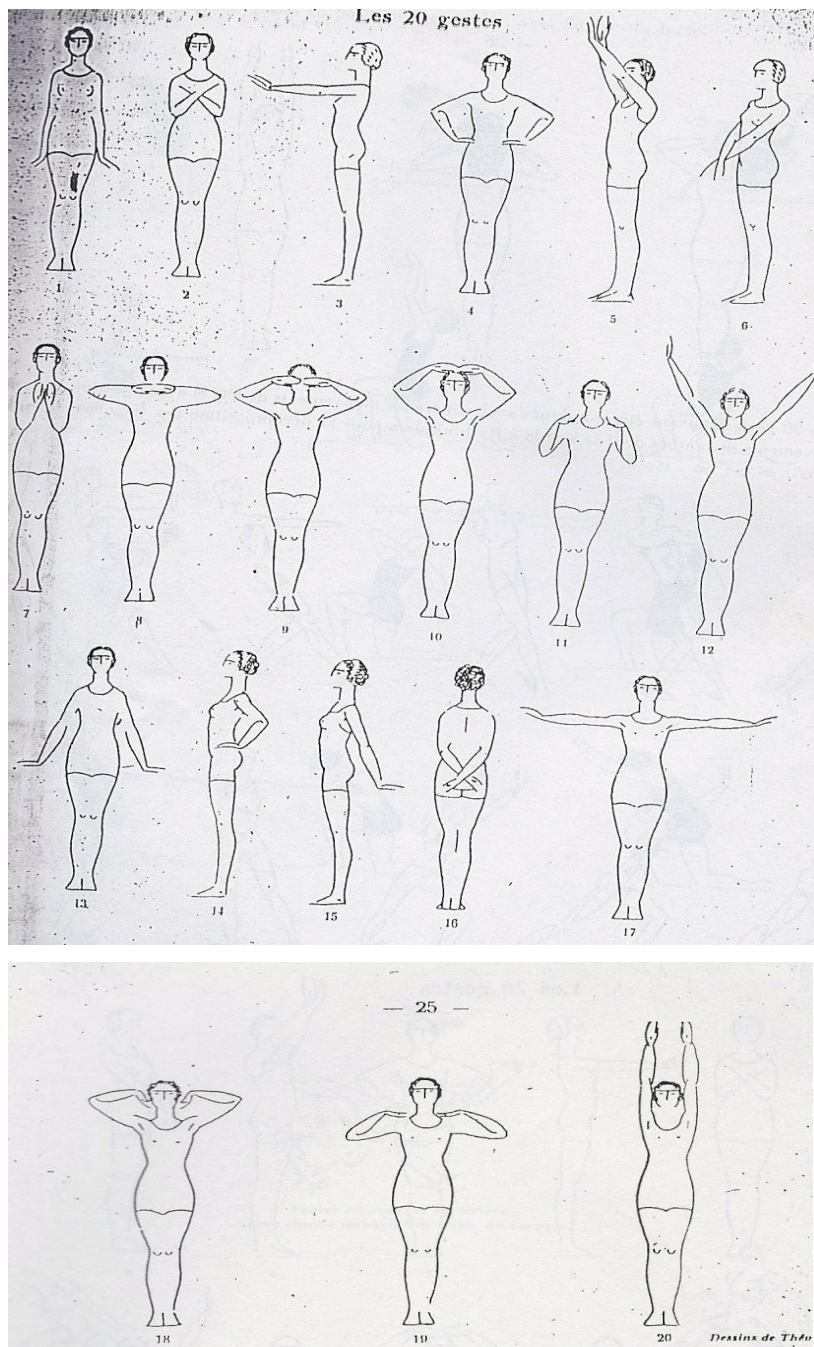


Imagem 4: Os 20 Gestos propostos por Jaques-Dalcroze
 Fonte: JAQUES-DALCROZE, 1916a, p.24.

O estudo das relações do corpo com as várias divisões do espaço partia do corpo como centro, e daí estabeleciam-se as distâncias para a periferia. A relação entre a amplitude do gesto e o tempo gasto na sua realização, a duração, também eram abordados. O último tema trata da expressão de movimentos a partir de sensações reais ou imaginárias, com o objetivo de verificar e analisar as influências e modificações que essas sensações imprimem no corpo e

espaço. A composição também é investigada com exercícios de associação de movimentos, harmonização de gestos, contrastes e oposições corporais.

Na época de Dalcroze, a ginástica física era feita de maneira mecânica e demasiado métrica, o que fugia à sua concepção de trabalho com o corpo em arte. Por essa razão ele próprio, com o auxílio da especialista em movimento Lily Braun, sistematizou exercícios já existentes, que foram revisitados pela Rítmica. Todos os temas acima citados guardam relação com aspectos musicais associados à dinâmica — matizes de intensidade muscular; à agógica — matizes de duração; e à elasticidade — relações no espaço-tempo, que são considerados por Jaques-Dalcroze os elementos primordiais do ritmo (JAQUES-DALCROZE, 1942 *apud* BACHMANN, 1998)¹⁸⁸. O movimento de todo o corpo, característica fundamental do método de Jaques-Dalcroze, visava à preparação corporal necessária para se perceber e realizar estruturas rítmicas.

É importante ressaltar que essa abordagem da Rítmica Jaques-Dalcroze decorre de uma revisão histórica, e sabe-se não atualizada frente às novas tendências do sistema dalcroziano. Apesar de a autora desta tese ter experienciado a Rítmica na prática ministrada pela *maestra* Elza Galante em Buenos Aires, Argentina, não se pode dizer que tenha entrado em contato com o modo de promover as propostas dalcrozianas na atualidade. Isso porque Galante conduz suas aulas pautando-se exclusivamente nas proposições primevas de Jaques-Dalcroze, o que torna seu curso uma possibilidade de conhecer na prática tudo o que foi experienciado na leitura das obras.

O próprio Jaques-Dalcroze afirmava que para compreender a Rítmica era imprescindível praticá-la. Cabe apresentar alguns pontos presentes em qualquer aula considerada dalcroziana. Primeiramente vale ressaltar que os três principais campos de trabalho de Jaques-Dalcroze — Ginástica Rítmica, Solfejo e Improvisação — não ocorrem, na prática, de maneira independente um do outro. A divisão se deve mais a questões didáticas de teorização sobre o sistema. Não existe um melhor exercício para iniciar o trabalho com a Rítmica Jaques-Dalcroze. Pode-se começar de vários modos: pela sensibilização auditiva; pelos exercícios de resposta rápida; por meio do relaxamento; caminhando em diferentes velocidades, de acordo com o piano tocado pelo professor, etc. Não há uma regra, não existe um manual, uma lista de exercícios modelo. É importante rememorar que a música é totalmente improvisada pelo professor e que esse fato cria uma cumplicidade entre os alunos,

¹⁸⁸ JAQUES-DALCROZE, E. Souvenirs, notes et critiques, Neuchâtel : Attinger, 1942.

a música e o professor. Esta cumplicidade é o diferencial dos processos de aprendizagem da RJD (BACHMANN, 1998).

Numa aula de Rítmica, os alunos são convidados a explorar suas possibilidades musculares, auditivas e visuais em diversas direções, sempre testando seus limites frente aos constantes desafios que essa prática lhes proporciona. Por intermédio da repetição, é favorecida a tomada de consciência na qual o aluno se percebe no ritmo, assim como percebe a sua relação com os elementos musicais. Da experiência individual passa-se a uma experiência de todo um grupo, que compartilha suas consciências num determinado espaço-tempo.

APÊNDICE M- BREVE PANORAMA DA COGNIÇÃO E AFETIVIDADE

As distintas abordagens da cognição estão correlacionadas às diferentes concepções das relações entre a mente e o cérebro. As especificidades dessa relação podem ser rastreadas nas metáforas dos diferentes modelos de cognição aqui apresentados. As metáforas do computador, do sistema e de rede sintetizam o pensamento subjacente aos modelos e organizam a respectiva compreensão.

1- Cognição: a metáfora do computador

O modelo cognitivo clássico, aceito tanto na psicologia cognitiva quanto na primeira geração das ciências cognitivas, nas neurociências e na educação, é o modelo de cognição como processamento das informações por meio de símbolos, com base em regras e combinações. Berthoz (2000) diz que nessa abordagem a linguagem é a referência para a compreensão das funções cognitivas, o que torna os animais seres não-cognitivos.

A ideia de cognição como processamento de informação por meio de símbolos pressupõe que as informações são disponibilizadas no ambiente como estímulos, problemas e tarefas, e são processadas por vários sistemas — atenção, percepção e memória de trabalho, entre outros — que as transformam, resultando em resposta adequada ao problema (EYSENCK, 2007). Trata-se do esquema *input-output*, no qual a cognição age a partir do conhecimento do sujeito que entra em contato, via *input* sensorial, com as informações do meio externo e as compara com informações armazenadas — memória —, gerando um *output*. Esse modo de funcionar parte do pressuposto de que há no cérebro humano uma representação interna do mundo exterior, e as tarefas são planejadas de acordo com essa representação do mundo somada ao conhecimento adquirido. Com a visão da representação interna, pressupõe-se que há um mundo externo com seus objetos, e que o processo de representação deverá reproduzir esse mundo. Desse modo, separam-se o objetivo do subjetivo, o homem da coisa, numa clara descendência dualista.

Sem qualquer referência às bases neurais do cérebro, esse modelo de cognição tem o computador como metáfora da relação mente-cérebro. Não importa de que é feita a base física desse “computador”, e sim o modo de organização e os tipos de operações com os símbolos. Desse modo, esse tipo de máquina pode operar também em outros materiais como ferro, silício, tungstênio etc.

Nessa abordagem, denominada cognitivismo, a cognição é definida como representação simbólica e “consiste na ação baseada em representações que são fisicamente percebidas na forma de códigos simbólicos no cérebro ou em uma máquina” (VARELA, THOMPSON, ROSCH, 1993, p.40).¹⁸⁹ O processamento da informação pode ocorrer como *botton-up* ou *top-down*. A estratégia de processamento diretamente afetada pelo estímulo é conhecida como *botton-up* — de baixo para cima —, ou seja, ocorre a partir dos receptores sensoriais para os sistemas ditos superiores de processamento. É um tipo de operação serial, na qual cada processo é completado antes que se inicie o seguinte. Certamente, a condição serial não atende aos inúmeros fenômenos cognitivos humanos, o que revela um dos problemas dessa proposta. A estratégia de processamento *top-down* considera inicialmente o sistema como um todo, e depois parte para uma descrição de seus elementos básicos; ou pode-se dizer que parte do cérebro e vai em direção aos efetores comportamentais como glândulas e músculos. No entanto, Eysenck (2007) afirma que geralmente ocorre uma mistura *top-down* e *botton-up* no ato cognitivo. A respeito disso, Berthoz e Petit (2006b) declaram que a ideia de uma estratégia *top down* e *botton up* revela que nas teorias clássicas da percepção — como no cognitivismo — há uma valoração diferenciada entre o nível dos receptores sensoriais, considerado como inferior, e o nível cortical, superior. De certo modo, essa diferença também reforça o dualismo que separa a razão — supervalorizada — do corpo, que é desconsiderado nos processos cognitivos.

Assim, a cognição funciona através de um dispositivo que pode manipular os símbolos, que são os elementos funcionais, interagindo somente com seus atributos físicos, e não com seu significado. Clark (2001) considera as propriedades semânticas como aquelas que envolvem o significado de palavras e frases; já as sintáticas são não-semânticas e referem-se ao modo de organização. Os símbolos não possuem acepção semântica, mas sintática, pois o que importa é apenas o modo de sua organização — as regras que operam sobre essas representações simbólicas desprovidas de significado. Segundo Clark (2001), o único aspecto semântico desses símbolos está na possibilidade de significado oriunda dos seus modos de associação e organização. A lógica formal que rege a visão computacionalista é a operação simbólica por meio de regras. A cognição é compreendida como um programa de computador que possibilita comportamentos decorrentes dessas operações simbólicas.

A operação cognitiva obtém sucesso quando o processamento da informação gera uma solução adequada ao problema dado ao sistema (VARELA, THOMPSON, ROSCH, 1993).

¹⁸⁹ [...] that cognition consists of acting on the basis of representations that are physically realized in the form of a symbolic code in the brain or a machine.

Esses autores observam que na abordagem cognitivista, orientada pela metáfora computacional, a cognição prescinde de um *self*, o que coloca em dúvida a importância da experiência de *si* no processo de construção do conhecimento. O cérebro é análogo ao *hardware*, e a mente, ao *software*.

Outro problema dessa abordagem refere-se à sua não consideração do cérebro biológico, pois, desse modo, a mente — considerando a consciência, pensamentos, sentimentos — pode ser decorrente de uma máquina, pois depende apenas do programa de operação dos símbolos. Ou seja, qualquer máquina que opere esse mesmo sistema de regras pode ter experiências como os seres humanos. O aspecto dualista dessa proposição está no fato da mente ser, ainda que relacionada ao *hardware* cerebral, independente deste, podendo ser aplicada a outras bases materiais. É importante dizer que na atualidade diversas pesquisas no âmbito da neurotecnologia estão sendo realizadas com intuito de possibilitar que tecnologias computacionais possam decifrar as informações de ondas cerebrais humanas, sendo possível estocá-las após seu mapeamento e digitalização (VILICIC, 2012). Nesse caso, não se reduz a experiência a símbolos abstratos, mas parte-se da matéria corpo, ondas cerebrais, para interpretá-las visando acessar o conteúdo da consciência humana. Possibilidades para um futuro possivelmente não tão distante.

A concepção de um sistema de símbolos físicos como conjunto de símbolos interpretáveis e combináveis faz parte da visão computacionalista da cognição. Newell e Simon (1976 *apud* CLARK, 2001)¹⁹⁰ definem os sistemas físicos simbólicos, característicos da Inteligência Artificial, como dispositivos físicos que possuem meios suficientes e necessários para ações inteligentes por meio de combinações e interpretações dos símbolos. Como no cognitivismo, a manipulação simbólica gera a cognição, e as máquinas podem pensar de modo inteligente porque para isso basta a manipulação simbólica. Ou seja, a cognição depende apenas das representações internas manipuladas por meio de regras. Os símbolos são manipulados, copiados, movidos, conjugados num nível superior desse sistema, gerando comportamentos inteligentes. A cognição é equiparada à resolução de problemas, e a inteligência está sempre no nível do pensamento deliberativo.

A representação é considerada uma noção puramente mental que reproduz o mundo. Mas, pode-se perguntar: como é que esse construto adquire significado? Além disso, a ideia

¹⁹⁰ NEWELL, A.; SIMON, H. Computer science as empirical inquiry: symbols and search. Communications of the Association for Computing Machinery, 19, 113-126. Reprinted in J. Haugeland (ed.). Mind Design II. Cambridge, MA:MIT Press, 81-110.

de que existe uma representação interna do mundo, ou construtos que representam o mundo, pressupõe a existência de um mundo *a priori* da ação cognitiva.

1.1- A questão do termo “Representação”

A palavra *representação* é muito contaminada pela sua referência à imagem visual. Porém, ao se “abrir” o crânio de um indivíduo não se pode perceber nada que se assemelhe a uma imagem visual ou uma representação simbólica ou matemática. Não há qualquer fidelidade imagética ao objeto, pessoa, evento “representado” no cérebro.

São muitos os sentidos atribuídos à representação, mas a partir de 1960 esse termo é relacionado com a metáfora computacional, na qual o cérebro adquire informações e as processa para selecionar as ações mais adequadas para se alcançar um determinado objetivo. Na abordagem cognitivista, o processamento se dá através de representações que pressupõem símbolos, estáveis e identificáveis, que substituem as características ou estados das coisas (ANDERSON, 2003). Como os símbolos são desprovidos de significados, são necessárias regras que os manipulem, copiem ou combinem, proporcionando estados cognitivos. Segundo os representacionistas, os estados mentais são resultantes da interação entre o organismo e suas próprias representações internas do mundo externo.

Para Varela, Thompson e Rosch (1993), assim como para Berthoz (2000) e Damásio (2000; 2010), entre outros, o que os cognitivistas chamam de *representação* são, na realidade, padrões de atividade cerebral — padrões neurais. Damásio (2000) utiliza o termo *imagem* e *mapa* para referir-se a esses padrões neurais. Apesar do termo *imagem* remeter muito diretamente à ideia visual, quando se trata de imagem cerebral ela necessariamente provém dos diversos sistemas sensoriais: auditivo, visual, olfativo, gustativo e somato-sensorial. Esse último inclui as informações, sinais, sensoriais advindas do tato, das variações — de tensão, comprimento e ângulo — nos padrões musculares, da temperatura, dor, das vísceras e do sistema vestibular. São imagens multimodais.

Imagens em todas as modalidades “representam” processos e entidades de todos os tipos, concretas e abstratas. As imagens também “representam” as propriedades físicas das entidades e, às vezes de maneira completa, às vezes não, as relações

espaciais e temporais entre as entidades, assim como suas ações (DAMÁSIO, 2000, p. 318).¹⁹¹

As imagens ou mapas podem ser conscientes ou não, sendo as conscientes de fácil acesso, e as não conscientes não acessíveis diretamente. De acordo com Damásio (2000), o processo de construção das imagens se dá tanto no contato com pessoas, objetos, lugares e eventos quanto na evocação mnemônica ou no ato de sentir as emoções, e baseia-se em alguns neurônios que formam determinados circuitos envolvidos nessa interação. Em 2010, Damásio reconsiderou a utilização do termo imagem mental para se referir aos padrões neurais. Segundo ele, ao dizer imagem mental poder-se-ia ter a ideia de algo que emerge do cérebro, de maneira consideravelmente dualista. Então, ele passou a utilizar os termos imagem — excluindo o atributo mental — e mapa como metáforas adequadas para o que ocorre no cérebro, dado que os neurônios se ligam numa determinada configuração espacial, formando desenhos que se modificam a todo instante. São mapas flexíveis de acordo com as alterações sofridas no interior e exterior do corpo e, acima de tudo, são privados, particulares a cada sujeito, podendo ser aprendidos, memorizados e evocados posteriormente. Ainda não se sabe quão fiel esses mapas ou imagens são em relação ao que representam. O fato é que os padrões neurais correspondem tanto a criações do cérebro quanto às do mundo exterior ao cérebro que requerem sua criação e, além disso, essa habilidade de mapeamento é relacionada à percepção. O mapa pode ser visto como “representação” da interação do organismo com o mundo, mas, do ponto de vista do sujeito, o mapa é o constituinte da experiência desse sujeito no mundo.

2- Cognição: a metáfora da rede

A abordagem conexionista sugere que a cognição emerge a partir da interação de muitos processamentos simples de unidades ou neurônios. Assim, para que um sistema seja considerado cognitivo, deve estar capacitado para o paralelismo distribuído (GERSHENSON, 2003).

Depois de aproximadamente vinte anos de domínio cognitivista, na década de 1970 o cérebro passou a ser visto com suas inúmeras interconexões distribuídas entre grupos neuronais que possuem a capacidade de se modificar por meio da experiência (VARELA,

¹⁹¹ Images in all modalities “depict” the physical properties of entities and, sometimes sketchily, sometimes not, the spatial and temporal relationships among entities, as well as their actions.

THOMPSON e ROSCH, 1993). De acordo com o conexionismo, o cérebro é um sistema altamente cooperativo, que funciona localizadamente e globalmente. Essa abordagem ressalta a importância da comunicação entre os neurônios e das propriedades que emergem das interações paralelas entre as redes neuronais.

O conexionismo é uma abordagem também muito utilizada na Inteligência Artificial. Os conexionistas criam simuladores de comportamento inteligentes, análogos estrutural e funcionalmente ao cérebro humano. Esses dispositivos artificiais têm a capacidade de aprender com exemplos. São modelos utilizados em computação, tecnologias de reconhecimento de voz e processamento de sinais, entre outros.

Algumas limitações do modelo conexionista podem ser levantadas, como a dificuldade em processar símbolos, planejar ações e generalizar comportamentos. Além disso, Varela, Thompson e Rosch (1993) apresentam algumas características desse modelo que diferem da abordagem cognitivista, a qual, segundo eles, é limitada para a necessidade humana. Primeiro, apontam que, no cognitivismo, o processamento de informações se dá de forma serial, e não paralelamente como no conexionismo. Segundo, que para os cognitivistas o processamento simbólico é localizado. Se assim fosse, a perda de uma parte desses símbolos resultaria em um mal funcionamento cognitivo. Já no conexionismo, a operação é distribuída, e seus propositores conferem ao cérebro uma condição de equipotencialidade relativa. Na abordagem conexionista, a cognição opera por intermédio do funcionamento de toda a rede neuronal ou artificial. O sujeito recebe a informação, que ativa determinadas estruturas, as quais, por sua vez, estão conectadas a outras, e ao final dessa rede de conexões o cérebro alcança um estado de “equilíbrio”, ou seja, adquire conhecimento.

Na abordagem conexionista, não são necessários símbolos para o processamento cognitivo, mas sim a conexão entre as unidades que constituem o sistema, no caso, os neurônios. O sistema se auto-organiza. O conexionismo se baseia em algo que seria anterior aos símbolos, que são as ligações entre os neurônios. É muito importante para os conexionistas a Lei de Hebb, na qual a atividade cerebral é resultante do grau de atividade correlata entre os neurônios: “[...] se dois neurônios tendem a estar ativos conjuntamente, sua conexão é fortalecida, caso contrário é enfraquecida” (VARELA, THOMPSON, ROSCH, 1993, p. 86).¹⁹²

De acordo com Varela, Thompson e Rosch (1993, p.99), a cognição, na abordagem conexionista, é a “emergência de estados globais numa rede de componentes simples”, que

¹⁹² [...] if two neurons tend to be active together, their connection is strengthened; otherwise it is diminished.

“funciona por meio de regras locais e globais que agem na conectividade entre esses componentes”. Sugerem que, para o conexionismo, o sistema cognitivo “funciona bem quando as propriedades emergentes correspondem a capacidades cognitivas específicas e promovem uma solução adequada a uma determinada tarefa”.¹⁹³

No conexionismo os símbolos dão lugar a operações numéricas, ou seja, as unidades de significado são padrões complexos de atividades das unidades da rede e também uma função do estado global do sistema. Varela, Thompson e Rosch ressaltam que para alguns teóricos o conexionismo opera num paradigma subsimbólico, que está acima do biológico, ainda que mais próximo deste que o paradigma representacional do cognitivismo.

3- Cognição: percepção-ação

Se, na visão representacionista, o ambiente não possui todas as informações necessárias para a interação com o sujeito e, portanto, são necessárias representações internas, na abordagem ecológica da percepção-ação de Gibson “as propriedades do mundo estão disponibilizadas no ambiente e são detectadas sem a necessidade de processos cognitivos” (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2005, p.98). A teoria de Gibson se baseia em dois conceitos fundamentais: as *invariantes*, que promovem informações sobre o ambiente, e os *affordances*¹⁹⁴, que promovem informações para o animal sobre possibilidades de ação oferecidas pelo ambiente (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2005).

Para Gibson, a percepção não é um fenômeno psicológico, mas sim uma consequência de leis naturais, e ainda afirma que “o pressuposto de que a informação pode ser transmitida e o pressuposto de que possa ser armazenada são apropriados para a teoria da comunicação e não para a teoria da percepção” (GIBSON 1986, p.246 *apud* OLIVEIRA; RODRIGUES, 2005).¹⁹⁵ Além disso, Gibson sugere que a informação, em relação à percepção, não necessita de um canal de transmissão nem de emissor, pois não é uma relação de comunicação entre ambiente e homem. A informação, como um padrão específico, está disponibilizada para ser captada no próprio ambiente, não sendo necessária a interpretação e, tampouco, mediações. Na abordagem da percepção-ação proposta por Gibson, não são necessárias representações internas do mundo externo.

¹⁹³ Them emergence of global states in a network of simple components.[...] Through local rules for individual operation and rules for changes in the connectivity among the elements. [...] When the emergent properties can be seen to correspond to a specific cognitive capacity – a successful solution to a required task.

¹⁹⁴ Qualidade de um objeto ou organismo no ambiente, que permite que o indivíduo realize uma ação.

¹⁹⁵ GIBSON,J.J. The ecological approach to visual perception. Boston: Houghton-Mifflin Company, 1986.

Oliveira e Rodrigues (2005, p.105) apresentam as principais diferenças entre a abordagem de Gibson e a representacionista, adotada pelos cognitivistas:

“Enquanto a perspectiva representacionista defende que o ponto de partida da percepção está na imagem da retina, Gibson afirma que está no arranjo óptico.

A perspectiva representacionista aponta a necessidade de transmissão da informação, Gibson defende que a informação está disponível para ser captada.

A representacionista assume que a informação precisa ser enriquecida mentalmente, Gibson defende que a informação é suficientemente rica.

A representacionista entende que o significado está na mente do percebedor, Gibson entende que ele, o significado, está na relação entre o agente e o ambiente.

A perspectiva representacionista defende que a percepção é mediada por processos inferenciais através da utilização de representações mentais e experiências passadas, Gibson defende a hipótese de que a percepção é direta através da captação de invariantes.

A perspectiva representacionista separa o agente de seu ambiente, Gibson compreende que o agente e o ambiente formam um único sistema”.

Dizer que um sistema é cognitivo implica que esse sistema sabe como realizar determinadas tarefas em determinado ambiente-contexto. Para Maturana (2001b, p.124), “o conhecimento tem a ver com as ações. Tem a ver com ações consideradas adequadas em um domínio particular”. O que diferencia um sistema de outros é o grau de complexidade no que se refere à quantidade de transformações que um *input* requer (GERSHENSON, 2003). Pode-se dizer que a ação está sempre imbricada na percepção (JEANNEROD, 2006; BERTHOZ, 2000; DECETY; JAKSON, 2004). O modelo gibsoniano parece propor que a cognição se dá a partir da percepção e da ação, e pressupõe que o modelo representacionista — o cognitivismo — não satisfaz as necessidades da complexidade do mundo.

Assim, para alguns teóricos o cérebro é um órgão de representação, enquanto para outros é órgão de ação e está voltado para a ação. Para os representacionistas, a ação é transformada pela cognição em uma representação. Para os não representacionistas gibsonianos, que têm a ação como base da percepção e da cognição, a experiência é levada em consideração, e tudo já está presente na própria informação. Além disso, quando se pensa em representar o mundo dentro da mente, ocorre uma cisão entre homem e mundo, interior e exterior, de maneira que o estímulo do exterior precede a percepção interna. Segundo Leman (2008), a percepção, no modelo ecológico gibsoniano, se dá de modo direto e, portanto, é

baseada na sintonia com a informação. O centro da proposta de Gibson é o acoplamento entre ação e percepção na relação direta que acontece entre o sujeito e o ambiente-contexto.¹⁹⁶

Entenda-se que ação não é propriamente movimento, mas “a intenção de interagir com o mundo, ou consigo próprio como parte do mundo” (BERTHOZ, 2006a, XI).¹⁹⁷ É uma intencionalidade corporal no sentido de a ação estar em relação com o conhecimento do mundo decorrente do acoplamento entre ação e percepção. Quando objetivada, a ação organiza a percepção. Então a percepção está voltada para a ação, combinando “estímulos atuais e o conhecimento armazenado para determinar o curso da ação adequado para a tarefa” (ARBIB, 1993, *apud* BERTHOZ, 2000, p.110).¹⁹⁸ Para Berthoz (2006b), o cérebro, como simulador, é capaz de construir um mundo no vazio da mente. O que não significa que o cérebro esteja no lugar de “Deus”, pois as decisões presentes nessa percepção ativa e interacional com o mundo dependem de uma parte inata e de outra adquirida.

4- Cognição: a metáfora do sistema

Com o crescimento da abordagem dos sistemas de símbolos físicos, da Inteligência Artificial, a teoria dos sistemas dinâmicos, característica das décadas de 1940 e 1950, foi desconsiderada. No entanto, na metade da década de 1990, surge novo impulso com os trabalhos de Tim van Gelder (1995), Thelen; Smith (1994) e Kelso (1995), entre outros.

Denominada *dinamicismo*, essa abordagem busca instrumentos analíticos apropriados para o estudo de sistemas complexos interativos (CLARK, 2001). Um sistema dinâmico é aquele que se modifica com o transcorrer do tempo, mas somente quando os padrões de mudança exibem um determinado tipo de complexidade. Tal sistema consta da interação

¹⁹⁶ Noë (2006) critica a concepção de Gibson ao afirmar que o conteúdo da experiência perceptiva não está apenas disposto no ambiente, mas é dependente das capacidades sensório-motoras e cognitivas do sujeito perceptivo. A informação estaria então acessível ao sujeito percebido. Para Noë o conteúdo da experiência perceptiva é virtual, não estando nem somente na cabeça, nem somente no ambiente. Virtual, para Noë, não significa ilusório, mas sim acessível, e disponível como potência de ação. O mundo virtual e o mundo real são similares, mas o mundo virtual está designado a simular o mundo real. Para Noë algumas experiências podem ir além das fronteiras do crânio e envolvem tanto o substrato neural quanto o corporal e o ambiente. Ele defende o externalismo enativo, que é compatível com a ideia de que as mudanças na consciência são decorrentes de alterações nos circuitos cerebrais. O que ele procura reforçar é que a experiência não sobrevém apenas nos circuitos neurais, mas sim nos circuitos neurais somados às condições do ambiente. Não pretendemos aprofundar a discussão entre os internalistas, que consideram que tanto a consciência quanto os processos cognitivos e afetivos estão na dependência estrita dos fatores neurais, e os externalistas, que incluem o ambiente nessa equação. Para tanto, sugere-se a leitura de Noë (2006), somada a outras leituras como Searle (1992).

¹⁹⁷ Action is not movement; it is the intention to interact with the world or with oneself as a part of the world.

¹⁹⁸ Perception is action-oriented, combining current stimuli and stored knowledge to determine a course of action appropriate to the task at hand. ARBIB, M.A. Interaction of Multiple Representations of Space in the brain. In: PAILLARD, J. (ed) *Brain and Space*. Oxford: Oxford University press, 1993.p.380-403.

complexa entre o cérebro, o corpo e o ambiente. Por meio de ferramentas conceituais e da matemática, os dinamicistas visualizam o modo como ocorrem essas mudanças, considerando a precisão dos parâmetros dos padrões que possibilitam inferências preditivas.

Conceitos como *não linearidade*, *acoplamento*, *atratores* e *forças* são por eles utilizados. Na teoria dos Sistemas Dinâmicos não se trabalha com a ideia de representação interna do mundo, mas com atividade que transcorre no tempo sendo controlada por padrões. Considera-se que o cérebro não computa, mas lida com estados nem sempre estáveis por intermédio de leis dinâmicas não lineares. Clark (2001) ressalta a ideia de continuidade entre vida e mente por via do acoplamento entre sistema nervoso, corpo e ambiente. Essa ideia tem relação com a proposta de cognição corporificada.

Desse modo, os dinamicistas consideram o cérebro como um sistema auto-organizativo formador de padrões. Nessa abordagem, a cognição emerge de sequências de estados temporariamente estáveis baseadas em padrões sem programação. Clark (2001) diz que um dos problemas da abordagem dos sistemas dinâmicos está no fato de considerarem o cérebro apenas como mais um elemento da cognição, desconsiderando o impacto de sua complexidade no comportamento.¹⁹⁹

5- Sobre os estudos da emoção

São importantes para esta tese alguns apontamentos acerca da afetividade, tendo em vista sua notória presença durante a prática da RCIM. No entanto, afetividade, tanto relacionada aos estudos sobre aprendizagem quanto aos estudos do cérebro, tem sido menos investigada que a cognição (MAHONEY; ALMEIDA, 2009; Le DOUX, 2001). Na abordagem cognitivista, os componentes afetivos são inclusive considerados pensamentos sobre as situações vividas, sob o jugo da cognição, não sendo diferentes desta.

O caráter genérico da noção de *afeto* é problematizado por alguns autores, os quais consideram que toda emoção é afetiva, mas nem todo evento afetivo é emocional. De acordo com Schwarz e Clore (2007), para citar um exemplo, a afetividade pode relacionar-se à valência positiva ou negativa de objetos, acontecimentos e pessoas. Já as emoções emergem em resposta a um referente identificável que gera necessidade de ação. O humor distingue-se da emoção por não possuir um referente de fácil identificação, podendo ser menos intenso e

¹⁹⁹ É importante mencionar que a Robótica, na década de 1990, também reconheceu a importância do corpo, das ações e do ambiente em relação ao comportamento inteligente. Para mais informações, sugere-se a leitura de Clark (2001).

durar mais que os estados emocionais. Os sentimentos informam o sujeito-percebedor de estados corporais como fome, dor e prazer, e influenciam a cognição.

Entre os estudos acerca da afetividade, destacam-se as teorias que tentaram explicar as emoções. Platão, Aristóteles, René Descartes, David Hume, William James, Baruch Espinosa estão entre os precursores dos estudos da emoção.²⁰⁰

Etimologicamente emoção relaciona-se com ação — *emotione*, que significa movimento, ato de mover-se —, e o corpo foi evidenciado como seu protagonista desde o final do século XIX, com os estudos realizados por Charles Darwin, William James e Sigmund Freud. No entanto, no século XX a investigação sobre as emoções continuou apartada das pesquisas científicas, ainda prevalecendo uma clara supervalorização da cognição. Apenas na última década do século XX, emoção e sentimentos passaram a ser objeto de pesquisas científicas (Damásio, 2000). Ainda assim, muitas das pesquisas realizadas sobre as emoções incluíam-se num objetivo considerado maior, que era investigar a mente (DALGLEISH; POWER, 2007).

6 Emoções: James-Lange

William James destaca-se por ter alterado a concepção tradicional acerca das emoções. Com James, a emoção deixa de ser o resultado da percepção de um fato que afeta o sujeito e passa a ser aquilo que causa a percepção do fato emotivo. No início de seu célebre artigo *What is emotion?* (1884), James afirma que seu interesse reside no estudo das emoções que possuem uma diferenciada expressão corporal, e não apenas no sentimento de prazer e desprazer referente a estados ideacionais mais que corporais. Para ele a expressão corporal das emoções é sua linguagem natural. Sua tese é de que “as mudanças corporais decorrem diretamente da percepção do fator estimulante, e que nossa sensação dessas mudanças assim como do modo em que elas ocorrem é a emoção” (JAMES, 1884, p. 3).²⁰¹

As emoções são sempre acompanhadas de uma reação corporal, e é isso que as distingue. As diferentes reações corporais provocam sensações internas que, por sua vez, irão gerar sentimentos — aspecto consciente da emoção — diferentes. O sentimento é derivado das alterações fisiológicas, e não o contrário, como se pensava tradicionalmente. Para James, o

²⁰⁰ Sugere-se a leitura de Dalgleish; Power (2007) para maior aprofundamento.

²⁰¹ [...] the bodily changes follow directly the perception of the exciting fact, and that our feeling of the same changes as they occur is the emotion.

corpo se altera em razão de uma percepção direta do estímulo, e o sentimento dessa alteração é a emoção (BERTHOZ, 2006a).

O estímulo emocional coloca, primeiramente, o corpo em ação — tanto internamente por meio das alterações fisiológicas viscerais e hormonais, quanto externamente por meio das ações musculares — e, em seguida, toma-se consciência do que está acontecendo em termos de sentimento. As áreas motoras seriam responsáveis pela produção das respostas, e as sensoriais pelo sentir o *feedback* das reações corporais.

Na mesma época, Carl Lange publicou artigos com ideias similares, mas frisando os aspectos cardíacos e ressaltando a importância do papel do sistema nervoso autônomo. A teoria ficou conhecida como James- Lange *Emotion Theory* e foi revolucionária ao sugerir que não se chora por estar triste, mas, sim, torna-se triste ao chorar.

7 Emoções: Cannon-Bard

A James-Lange *Emotion Theory* perdurou até a década de 1920, quando, em 1929, o fisiologista Walter Cannon a contrapôs no que se refere à relação entre as reações fisiológicas e à distinção entre cada emoção. Para Cannon, a resposta fisiológica é praticamente a mesma para todas as emoções e, além disso, é muito lenta para ser anterior à experiência subjetiva da emoção. James considerava que os padrões fisiológicos seriam diferentes para cada emoção e, portanto, produziriam sentimentos coerentes com esses padrões. No entanto, ambos consideravam que o sistema nervoso central era o responsável tanto pelas reações fisiológicas quanto pela experiência subjetiva, e também que os sentimentos produzidos pelas emoções não eram iguais aos produzidos por estados não emotivos (LEDOUX, 2001). Mas, se James postulava que o *feedback* era o responsável pela discriminação entre as diferentes emoções, Cannon considerava que isso era pouco provável, declarando que o cérebro não precisava interpretar as reações físicas.

Assim, no modelo James-Lange a resposta corporal ao estímulo se dava antes do sentimento, e no modelo Cannon-Bard isso ocorreria de maneira paralela. Ressalta-se que Cannon foi o primeiro, junto com seu aluno Philip Bard, a tentar elucidar, por meio de experimentos, as bases neurais subjacentes às emoções, sugerindo que o hipotálamo seria o responsável pelas reações emocionais e o tálamo por retransmitir as mensagens para o hipotálamo e para o córtex. Cannon e Bard sugeriam que haveria um centro inicial para o processamento emocional, o tálamo (LENT, 2010).

Le Doux (2001), afirmou posteriormente que Cannon e Bard estavam certos ao questionarem a capacidade de percepção de reações fisiológicas em razão da baixa velocidade de seu curso, mas não devido à especificidade dessas reações. Na atualidade, sabe-se que os órgãos viscerais podem responder de maneira diferente em situações diferentes. Foi descoberto mais tarde que padrões químicos de reações corporais possuem a capacidade de alterar os sistemas cerebrais ativos, mudando o sentimento da emoção e tornando possível a percepção da passagem de uma emoção a outra.

8 Emoções: Papez; Mac Lean; Schachter e Singer

Mas foi efetivamente com James Papez, em 1937, que o processamento emocional foi compreendido em termos de circuito que ativa várias regiões cerebrais associadas circularmente, evidenciando o equívoco da proposta centralista de Cannon-Bard. Esse circuito seria então responsável pelas reações fisiológicas, comportamentais e também pelos sentimentos decorrentes da emoção.²⁰²

Papez sugeriu que o processamento das reações fisiológicas e dos sentimentos dava-se, assim como para Cannon-Bard, de maneira paralela por meio dos fluxos de pensamento — dos receptores sensoriais ao neocórtex —, e dos fluxos de sentimentos — dos receptores sensoriais para tálamo e hipotálamo —, o primeiro gerando as percepções e, o segundo, as reações fisiológicas (Le DOUX, 2001).

Mais tarde, o circuito de Papez foi substituído pelo inicialmente chamado *cérebro visceral*, em 1949, e posteriormente denominado *sistema límbico*, nome proposto a princípio por Paul Broca, mas de maneira efetiva por Paul Mac Lean em 1952. Mac Lean ampliou o Circuito de Papez, ao propor a relação entre estruturas corticais e subcorticais na formação e no controle das emoções, além da relação com o córtex pré-frontal.²⁰³

No modelo Mac-Lean, “a experiência e expressão da emoção derivam da associação de uma grande variedade de estímulos internos e externos, cujas mensagens são transmitidas como impulsos nervosos para analisadores cerebrais” (BERTHOZ, 2006a, p. 30).²⁰⁴ Os analisadores cerebrais localizam-se, de acordo com Mac Lean, no hipocampo e no neocórtex.

²⁰² O circuito de Papez incluía o córtex cingulado, o hipocampo, o hipotálamo e os núcleos anteriores do tálamo (LENT, 2010).

²⁰³ Mac Lean acrescentou ao Circuito de Papez a amígdala, o septo e o córtex pré-frontal.

²⁰⁴ The experience and expression of emotion derive from the association of a great variety of external and internal stimuli whose messages are transmitted as a nervous impulse to ‘cerebral analysers’.

A integração entre mensagens internas e externas é o que gera a experiência emocional, ou seja, os sentimentos.

As emoções foram então compreendidas como fundamentais para a sobrevivência do indivíduo. A ideia de um único sistema para o processamento emocional foi questionada por Le Doux (2001), ao considerar que esse processamento inclui vários sistemas cerebrais.

Nas décadas de 1920 a 1950, o behaviorismo, corrente psicológica que estuda o comportamento observável a partir do condicionamento clássico pavloviano, estímulo-resposta, teve forte influência nas pesquisas sobre emoções.²⁰⁵ As emoções e sentimentos, como processos mentais, não eram passíveis de serem observados; portanto, as experiências emocionais em si não eram objeto de pesquisa desses estudiosos, pois era considerada uma ideia obscura e inadequada para a psicologia. No entanto, os psicólogos Stanley Schachter e Jerome Singer, em 1962, consideraram que as reações fisiológicas emocionais informam o cérebro de uma alteração no corpo. O cérebro então compara os estímulos presentes no ambiente e os correlaciona com as informações fisiológicas, e assim toma-se consciência da especificidade da emoção sentida.

O modelo de Schachter e Singer considera que o estímulo provoca uma excitação corporal que é seguida de uma análise cognitiva que, por sua vez, gera o sentimento. Assim, os sentimentos emocionais foram associados a interpretações cognitivas, provocando muitos questionamentos (LeDOUX, 2001).

9 Emoções: Lazarus e Zajonc

O que acontece antes da reação fisiológica da emoção? Essa pergunta mudou o curso dos estudos sobre as emoções. Magda Arnold propôs uma resposta cognitiva para a questão, sugerindo que após o estímulo há uma avaliação cognitiva que julga as possibilidades de dano ou benefício frente a determinada situação (BERTHOZ, 2006). Essa avaliação produzirá uma tendência para a ação, e o sentimento se instalará. Mesmo que a avaliação seja inconsciente, irá causar um sentimento, como tendência de ação decorrente da vivência emocional.

Na mesma década, e em concordância com Arnold, Richard Lazarus declarou que para haver sentimento era preciso cognição, estando esta sempre presente ainda que de maneira inconsciente (ZAJONC, 1984). Percebe-se que a emoção estava sendo considerada, até 1980, um resultado de análise cognitiva, o que foi contraposto por Zajonc, que afirmou que o afeto precedia a cognição. Segundo Zajonc (1980), há uma discriminação afetiva que independe de

²⁰⁵ Entre os behavioristas destacam-se J.B. Watson, B.F. Skinner, E.L. Thorndicke, entre outros.

qualquer reconhecimento cognitivo. Assim, ele considera que mesmo influenciáveis, cognição e afeto são processos independentes e que há, pelo menos, dois tipos de processos inconscientes. Um deles emerge quando o comportamento está sob total influência afetiva, como na discriminação, sem a participação de processos cognitivos. O outro está implicado nas sequências de processamento de informação automatizada.

Le Doux (2001) lembra, entretanto, que apesar de estar confirmada a existência de processamento emocional na ausência de percepção consciente, isso não significa que exista, de maneira plenamente comprovada, uma independência entre emoção e cognição. Ainda com essa ressalva, Le Doux (2001, p. 63) declara que a emoção e a cognição “são melhor compreendidas como funções mentais interativas mas distintas, mediadas por sistemas cerebrais interativos mas distintos”. Assim, compreende-se que afetividade e cognição estão inter-relacionadas, mas constituem processos neurais diferentes.

ANEXO A - EVENTOS DOS QUAIS O GOM PARTICIPOU

2012

VI Verão Arte Contemporânea – BH, (MG)

2011

V Verão Arte Contemporânea – BH, (MG)

2010

Goiânia em Cena - Festival Internacional de Teatro de Goiânia 2010

Festival Internacional de Teatro de Belo Horizonte (FITBH) – Belo Horizonte, MG

IV Verão Arte Contemporânea – BH, (MG)

23º Inverno Cultural de São João del Rey (MG)

2009

III Verão Arte Contemporânea – BH, (MG)

4º Salão do Livro / Vale do Aço

Festival de Inverno de Ouro Preto e Mariana (MG)

Festival Nacional de Teatro de Patos de Minas (MG)

2008

- Temporada de “A Acusação” e “Bê-a-bá BRASIL” em Salvador (BA)

- I Cena Contemporânea de Minas – T USP – São Paulo (SP)

- II Verão Arte Contemporânea – BH, (MG)

2007

Circuito em 8 Festivais Internacionais do INTPRESENTA (Argentina)

Verão Arte Contemporânea (Belo Horizonte/MG)

Festival de Inverno de Itabira e Ouro Branco (MG)

2006

Festival Internacional de Teatro de São José do Rio Preto (SP)

Festival de Inverno / Fórum das Artes em Ouro Preto (MG)

Festival de Inverno de Diamantina (MG)

2005 - 3º Festival do Teatro Brasileiro – Cena Mineira (DF)

2004

IV Mostra Internacional de Teatro de Grupo de Itajaí (SC)

Festival de Inverno de Ouro Preto (MG)

2003

Festival Internacional de Londrina (PR)

2ª Mostra de Teatro de Grupo de Belo Horizonte – “Estação em Movimento” (MG)

2002

IV Encontro de Compositores e Intérpretes Latino Americano (FEA, BH/MG)

Festival Internacional de São José do Rio Preto (SP)

Festival de Inverno da UNI-BH, (Mariana/MG)

1ª Mostra de Teatro de Pesquisa do Itaú Cultural (Belo Horizonte/MG)

2001

1ª Mostra de Teatro de Grupo de Belo Horizonte – “Estação em Movimento” (MG)

Seminário Dadaísta – Centro de Cultura de Belo Horizonte (Belo Horizonte/MG)

2000

Festival Balaio Brasil (SESC Anchieta / São Paulo, SP)

Festival Internacional de Teatro de Caracas (Caracas-Venezuela e interior)

Festival Internacional de Teatro de Belo Horizonte (MG)

Cabaret Voltaire (Centro de Cultura Belo Horizonte, MG)

Rio Show 2000 (Rio de Janeiro, RJ)

1997

XXIX Festival de Inverno da UFMG (Ouro Preto, MG)

1996

XXVIII Festival de Inverno da UFMG (Ouro Preto, MG)

VI Festival Internacional de Artes Cênicas/FIAC (São Paulo/SP)

Festival Internacional de Teatro de Belo Horizonte (MG)

1994

Festival Internacional de Teatro de Belo Horizonte (MG)

XXVI Festival de Inverno da UFMG (Ouro Preto/MG)

1993

VI Festival Internacional de Teatro de Manta (Equador)

VIII Oficina Nacional de Dança Contemporânea (Salvador/BA)

“Variações 90” (Palácio das Artes - Belo Horizonte/MG)

1992

XVII Festival de Teatro do Oriente y Países Íbero-Americanos (Barcelona/Venezuela)

Presença Mineira (Rio de Janeiro/RJ)

Primeiro Festival de Intermídia (Belo Horizonte/MG)

Música Contemporânea Latino-Americana – Teatro Sesiminas (Belo Horizonte/MG)
Música de Domingo – Teatro Francisco Nunes (Belo Horizonte/MG)

1991

Música de Domingo – Teatro Francisco Nunes (Belo Horizonte/MG)
8º Ciclo de Música Contemporânea – Teatro Francisco Nunes (Belo Horizonte/MG)

1990

VII Ciclo de Música Contemporânea de Belo Horizonte – Teatro Francisco Nunes (Belo Horizonte/MG)

1989

VIII Bienal de Música Brasileira Contemporânea (Fundação Nacional de Arte, Rio de Janeiro/RJ)
2º Festival Latino-Americano de Arte e Cultura (Brasília/DF)
Festival Internacional de Teatro de Campinas (SP)
Ciclo de Música Contemporânea (Belo Horizonte/MG)
Variações 80 – Palácio das Artes (Belo Horizonte/MG)

1988

Festival de Música Nova (São Paulo/SP)
Festival de Inverno da UFMG (Poços de Caldas/MG)

1987

Simpósio para Pesquisadores em Música Contemporânea (FEA, Belo Horizonte/MG)

1986

Encontro de Compositores Latino-americanos (FEA, Belo Horizonte/MG)

1985 a 1991

Ciclos de Música Contemporânea (FEA, Belo Horizonte/MG)

1978 a 1990

Festivais de Inverno da UFMG (Ouro Preto, Diamantina, São João Del Rey, Poços de Caldas e Belo Horizonte/MG)

ANEXO B- PARECER COEP E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

Parecer nº. ETIC 0253.0.203.000-10

Interessado(a): Profa. Lucia Gouvêa Pimentel
Departamento de Artes Plásticas
Escola de Belas Artes - UFMG

DECISÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 04 de agosto de 2010, o projeto de pesquisa intitulado "**Rítmica corporal: uma abordagem entre ensino de arte e neurociências**" bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'M. T. Marques Amaral', is positioned above the printed name of the coordinator.

Prof. Maria Teresa Marques Amaral
Coordenadora do COEP-UFMG

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa "Rítmica Corporal: uma abordagem entre ensino de Arte e neurociências". Essa pesquisa tem como objetivo observar e analisar componentes cognitivos e afetivos presentes durante a aprendizagem de rítmica corporal.

Você irá participar de dois testes cognitivos, o CPT e o Raven, e responderá a um breve questionário.

Todos os dados dos participantes desse estudo serão mantidos em sigilo. A sua participação é gratuita e voluntária. Os dados obtidos serão utilizados somente nessa pesquisa e os resultados de sua análise apresentados em artigos e eventos acadêmicos artístico-científicos.

Você não terá qualquer benefício direto, mas a sua participação contribuirá para o avanço da pesquisa sobre os aspectos cognitivos e afetivos presentes no aprendizado de Rítmica Corporal, pois se considera que os resultados podem fornecer subsídios para reestruturar metodologias de ensino do movimento expressivo.

DURANTE TODA A REALIZAÇÃO DO TRABALHO, VOCÊ TEM O DIREITO DE SANAR SUAS DÚVIDAS SOBRE O PROCEDIMENTO A QUE ESTÁ SENDO SUBMETIDO. A PESQUISADORA ESTARÁ À DISPOSIÇÃO PARA QUALQUER ESCLARECIMENTO NECESSÁRIO.

Desde já agradecemos a colaboração.

Os pesquisadores.

Baseado neste termo, eu, _____
CI _____, órgão expedidor _____, aceito participar da
pesquisa "Rítmica Corporal: uma abordagem entre ensino de arte e neurociências" em acordo
com as informações acima expostas.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 20__.

Participante: _____

Pesquisadores:

Profa. Ms. Mônica Medeiros Ribeiro- 91088900

Profa. Dra. Lucia Gouvêa Pimentel – Professora Titular do Departamento de Artes Plásticas da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Tel. (31) 3409-5275

Dr. Antônio Lúcio Teixeira Junior – Médico, Professor Adjunto do Departamento de Clínica Médica da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais. Tel (31) 3409-9540

Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG

Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II - 2º andar, Sla 2005, Campus Pampulha Belo Horizonte, MG – Brasil CEP: 31270-901. Telefax: (31) 3409-4592

ANEXO C- APROVAÇÃO DO RELATÓRIO FINAL PELO COEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

Projeto: CAAE 0253.0.203.000-10

Interessado(a): **Profa. Lucia Gouvêa Pimentel**
Departamento de Artes Plásticas
Escola de Belas Artes - UFMG

DECISÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 31 de agosto de 2011, o relatório final do projeto de pesquisa intitulado "Rítmica corporal: uma abordagem entre ensino de arte e neurociências".

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Maria Teresa Marques Amaral".

Profa. Maria Teresa Marques Amaral
Coordenadora do COEP-UFMG

Notas de fim

ⁱ Abbadie e Madre (1974) **definem o acento** como uma força maior sobre determinado som (portato-apoiado-; marcato-marcado-; sforzato-com força). Os **matizes dinâmicos** referem-se às variações de intensidade de um ou vários sons (pianíssimo, dolcíssimo, piano, dolce, mezzo piano, mezzo dolce, sottovoce, mezza voce, mezzo forte, forte, fortíssimo), que também podem conter **intensidades variáveis** como o crescendo, decrescendo, diminuendo, rinforzando e sforzando. **O movimento** tem relação com a velocidade média em que se desenvolve uma obra musical, podendo esta ser fixa (lento, largo, larghetto, lento, adágio; moderato, andantino, allegretto, rápido, alegre, presto, prestíssimo) ou variável (acelerando, ralenando, ritardando, slargando, ad libitum, a piacere, senza tempo, gran pausa, calderón, calando, morendo, pérendosi, smorzando). Já **as articulações** são as diferentes maneiras de emitir e encadear sons (ligado, estacato, stacadissimo, martillato, portato).

ⁱⁱ Levitin (2010, p.89) define o agrupamento como “um processo hierárquico, e a maneira como nosso cérebro forma grupos perceptivos depende de um grande número de fatores, dos quais alguns são intrínsecos aos próprios objetos — forma, cor, simetria, contrastes e princípios relativos à continuidade das linhas e bordas do objeto — e outros são de natureza psicológica, ou seja, tem origem em nossa mente — por exemplo, a direção que tentamos conscientemente imprimir a nossa atenção, as lembranças que temos desse objeto ou de outros semelhantes e nossas expectativas sobre a maneira como os objetos devem ser combinados”.

ⁱⁱⁱ São durações de tempo musical, a semibreve (4 tempos), a mínima (2 tempos), a semínima (1 tempo), a colcheia (1/2 tempo), a semicolcheia (1/4 de tempo), a fusa (1/8 de tempo) e a semifusa (1/16 de tempo).

^{iv} O problema mente/corpo não está de todo resolvido, ainda que se assuma a posição monista. A princípio esta tese parte de um materialismo que considera que as propriedades mentais são corporais, o que não significa reduzir e transformar tudo em propriedades neurais. A esse respeito, Thompson e Hanna (2003) apontam algumas objeções ao denominado problema mente/corpo, entre elas a não existência de uma teoria verdadeira da natureza do mundo físico, questionando sobre o que se quer dizer exatamente com físico ou material. Tampouco podem os dualistas discorrer sobre uma teoria do não-físico. Desse modo, o problema mente/corpo é desfeito e substituído pelo problema corpo. Então, Hanna e Thompson (2003) propõem o problema mente-corpo-corpo através do qual eles buscam compreender a relação entre a consciência subjetiva, o corpo vivo e o corpo como algo material. Eles se perguntam-se: Como podem coexistir essas três condições? Não procuram falar da natureza dessas instâncias, mas sim da relação de coexistência que há entre elas. Mente e corpo podem ser vistos com base nas proposições do dualismo de aspecto, segundo o qual está implícito que mente e corpo não são necessariamente equivalentes, são irreduzíveis um ao outro e são complementares. E ainda são característicos de uma terceira coisa, que não é nem puramente mental nem puramente física. São compreendidos como os dois aspectos do animal homem. Com base na etologia, o animal é considerado como criatura vivente que possui capacidades mentais, as quais incluem a consciência e a intencionalidade. O homem é, segundo essa perspectiva, tanto físico quanto mental.

^v Essa ideia pode ser exemplificada quando se pensa no modo como o indivíduo localiza um objeto no espaço. O seu cérebro não representa os movimentos necessários para alcançá-lo, mas simula as sensações musculares que acompanham esses movimentos. Esse fato é interessante, pois prescinde de uma noção prévia de espaço (BERTHOZ, 2000). Arbib^v (1993 *apud* BERTHOZ, 2000) diz que não existe um espaço representado em algum lugar do cérebro, mas há um acoplamento de espaços sensoriais e motores que possibilita simular e produzir ações orientadas a um fim. Dessa maneira, o espaço está relacionado às relações sensoriais e motoras do próprio corpo do sujeito. O espaço é construído com a ação. ARBIB, M. Interaction of Multiple Representations of space in the Brain. In : Brain and Space. J Paillard (Ed.). Oxford: University Press, 1993. 380-403.

^{vi} São também relacionados à abordagem enativa, que valoriza o sistema sensório-motor como base da percepção, filósofos fenomenologistas como Merleau-Ponty, cientistas cognitivos, como Alain Berthoz e Mark Jeannerod, com sua teoria motora da percepção. Todos consideram que o sistema sensório-motor é a base da percepção, e que a relação entre percepção e ação é extremamente complexa. Perceber é um modo de agir, é algo que se faz. O sujeito percebedor percebe por via do movimento físico e pela interação, lembrando que o movimento de um corpo é resultante de suas habilidades sensório-motoras. Para Noé (2006), nós agimos nossas percepções e, para isso, é necessário conhecer como o movimento afeta as sensações.

^{vii} Entretanto, Wilson (2002, p.626) aponta e contrapõe-se a mais seis declarações dos teóricos da CC que, segundo ela, deveriam ser aprofundadas:

“1- a cognição é situada; 2- a cognição é pressionada pelo tempo; 3- nós exploramos o ambiente para reduzir a carga cognitiva; 4- o ambiente-contexto é parte do sistema cognitivo; 5- cognição é ação; 6- a cognição está baseada no corpo e não está relacionada a um controle central”.^{vii}

A autora faz comentários acerca de cada uma dessas declarações. Afirmar que a cognição é situada implica reafirmar a importância de ela estar relacionada ao ambiente-contexto e envolver tanto a percepção quanto a ação. No entanto, uma atividade cognitiva como planejar não é considerada situada, pois não envolve a interação com seu referente. Devido a isso, Wilson (2002) questiona se, ao declararem a cognição necessariamente como situada, os teóricos da CC não estariam negligenciando atividades cognitivas como planejar, inferir, lembrar e representar, entre outras, com o que Anderson (2005) está de acordo. Mas pode-se pensar que como a cognição é também simulação (BERTHOZ, 2000), tal processo poderia “criar” o ambiente-contexto no próprio cérebro, o que também contrapõe-se à crítica de Wilson.

Com a declaração de que a cognição é pressionada pelo tempo, os propositores da CC afirmam que ela deve ser compreendida em termos de seu funcionamento sob pressões de uma interação em tempo real com o ambiente-contexto. Wilson (2002) argumenta que na vida cotidiana o sujeito tem geralmente a possibilidade de planejar suas ações em relação ao tempo, sendo então, essa declaração, um tanto quanto restritiva. No entanto, pode-se pensar que essa não é uma premissa clássica e amplamente referenciada pelos teóricos da CC, como se viu na apresentação das três proposições frequentemente referenciadas pelos propositores da CC.

A terceira afirmação dos teóricos da CC apontada por Wilson (2002, p.626) refere-se à ideia de que “devido aos limites de nossas habilidades de processamento de informação [...], nós exploramos o ambiente para reduzir a carga cognitiva”.^{vii} A ideia é que os organismos tornam o ambiente mais seguro, ao encontrarem nele características estáveis, como as invariantes de Gibson. Anderson (2005) colabora para o comentário sobre essa declaração ao lembrar que os organismos modificam o ambiente para simplificar as tarefas cognitivas. De modo que ao se defrontarem com situações desafiadoras, os homens normalmente fazem uso de dois tipos de estratégia. A primeira refere-se à utilização de informações anteriormente aprendidas, e a segunda refere-se à possibilidade de deixar informações no ambiente para que sejam acessadas quando necessário, alterando-o com o objetivo de reduzir o trabalho cognitivo (WILSON, 2002). Isso ocorre com o uso de agendas, computadores, *i-phones*, calendários e *i-pads*, entre outros tipos de arquivos de memória dispostos pelos homens nos ambientes-contexto, e com a criação das chamadas ferramentas cognitivas como os sinais, rótulos e bulas que facilitam a exploração dos ambientes (ANDERSON, 2005).

A quarta declaração imbrica o ambiente-contexto no sistema cognitivo, inferindo que a atividade cognitiva não está apenas na cabeça do indivíduo, mas sim na relação entre este e o ambiente. Essa característica distribuída da cognição é dificilmente mantida em termos de argumentação teórica, dado que pressupõe um sistema por demasiado fluido, temporário e não obrigatório. A natureza de um sistema denominado obrigatório mostra relativa permanência, enquanto que um sistema facultativo, ou aberto, tem natureza temporária. No caso da cognição, supõe-se que seja um sistema relativamente permanente, dado que se refere sempre a um sujeito com identidade própria e, de certo modo, constante. No entanto, Anderson (2005) sugere, relativizando o questionamento de Wilson, que se compreenda a afirmação de que a mente não está apenas na cabeça como referência às alterações feitas propositalmente nos ambientes para facilitar o trabalho cognitivo com o que se poderia denominar órteses cognitivas.

A quinta declaração, de que a cognição está voltada para ação, parte dos estudos que aproximam percepção e ação, como os já citados de Willian James e J.J. Gibson. Com essa afirmação, a CC considera os mecanismos cognitivos em termos de sua funcionalidade para mecanismos adaptativos. A sexta declaração é a de que a cognição está baseada na corporalidade, principalmente nas experiências sensório-motoras. Wilson (2002) reforça essa noção, pois muitas das atividades cognitivas abstratas compreendem o uso das funções sensório-motoras quando se utiliza, por exemplo, a simulação como modo de antecipar, imaginar, prever fatos e coisas que não estão presentes no momento da realização da atividade. A simulação é ação não aparente, que já foi várias vezes relacionada com a imagem mental e a memória (WILSON, 2002). Com essas ressalvas, a referida autora propõe que o programa da CC não deva pretender explicar a cognição em toda a sua complexidade.

^{viii} Anderson (2005) mostrou que há mais críticas à CC e propôs alguns argumentos. Questiona-se o fundamento corporal para a conceituação e categorização a partir da ideia de que se o corpo apresentar algum problema em seu funcionamento geraria alguma alteração nos processos cognitivos. Isso é, deveria ter uma associação entre capacidade corporal e repertório conceitual. O autor argumenta não ter conhecimento de que algum teórico da CC tenha feito a correlação entre incapacitados fisicamente e deficientes cognitivos e, além disso, ressalta que “as pessoas podem compreender conceitos sem terem experimentado-os diretamente, utilizando a imaginação, analogias, demonstração e testemunho” (ANDERSON, 2003, p. 113) ^{viii}, e declara também que os conceitos são

derivações, de ordem superior, da experiência. Outra crítica à CC refere-se à remota possibilidade de que um organismo complexo e inteligente possa atuar sem qualquer tipo de representação. Essa crítica refere-se aos tipos de atividades que requerem um conhecimento prévio e um raciocínio derivado desse, e então Anderson (2003) propõe que a atividade cognitiva requerida não se enquadraria totalmente na abordagem da CC.

^{ix} Johnson (1987) contribui para o programa de pesquisa da cognição corporificada ao afirmar que o sentido das coisas advém dos movimentos corporais, da orientação no espaço-tempo e da interação com o ambiente, dado que essas ações portam padrões que organizam a experiência. Esses padrões são os *embodied image schemas*, propostos como constituintes da experiência organizada significativamente. Para mais detalhes sobre essa questão, sugere-se a leitura de Johnson (1987). Johnson (2008, p. 21) cita alguns desses esquemas de imagem corporificados: “source-path-goal, up-down (verticality), into-out of, toward-away from, straight-curved”. Ao incorporar a experiência na construção de sentido, esse autor associa cognição e afetividade e considera que os pensamentos são diferentes aspectos dos padrões da interação experiencial que ocorre entre o eu, o corpo-mente e o mundo.

^x A cinestesia é a consciência que se tem dos movimentos articulados e da tensão muscular durante a atividade motora (SCHMIDT; WRISBERG, 2001). Há autores que equivalem cinestesia e propriocepção, os que dizem que a cinestesia permite mensurar a propriocepção (DESHPANDE, 2003), e também os que dizem que a propriocepção é mais abrangente que a cinestesia (SMITH; WEISS; LEHMKHUL, 1997). A propriocepção ocorre por meio de receptores sensoriais musculares e receptores vestibulares. A propriocepção informa a localização do corpo no espaço, assim como o grau de tônus muscular empregado no movimento e sobre o equilíbrio e orientação, por meio dos receptores vestibulares. É a percepção do posicionamento do corpo no espaço e a cinestesia é a percepção dos movimentos do corpo em relação ao ambiente.

^{xi} Com Renné Wells, Medeiros estudou o movimento como mudança pela qual o corpo é sucessivamente presente em diferentes partes do espaço. Wells, bastante influenciado pelas ideias labanianas, sugere que a compreensão do movimento se dê pelo entendimento do que acontece e como acontece. Tal compreensão estaria associada à noção sobre as partes que se movimentam, como estas se projetam no espaço, o quanto de energia dependem e quanto tempo consomem. Com Wells, Medeiros também estudou sobre os movimentos de flexão, extensão, inclinação, rotação.

De Read pode-se inferir que reverbera no trabalho de Medeiros, a sua afirmação de que o corpo próprio é um laboratório capaz de promover o acesso à compreensão de si mesmo. Além disso, em seus estudos Medeiros afirma que Read sugere que o artista desenvolve sua sensibilidade para alargar a percepção, e que por meio das próprias intuições simboliza o mundo. Com Bertherat, reafirma a necessidade de se tomar consciência do próprio corpo. Duplan lhe proporciona as ideias de que o homem é a materialização do tempo no espaço e que o coração é o ritmo original de onde partem todos os demais ritmos.

^{xii} As qualidades de movimento ou energias fazem parte de um trabalho de variação de intensidade de tônus muscular e postura corporal oriundo da pesquisa de movimentos do professor Irion Nolasco, do Rio Grande do Sul, que apresentou ao grupo, nos anos oitenta, suas energias: *radiation, flotation e potation*. Inspirados por essa maneira de trabalhar o corpo, os membros do GOM, sob coordenação de Mônica Ribeiro e orientação continuada de Ione de Medeiros, desenvolveram mais seis qualidades de movimentos, a saber: *penetration, molengation, socation, pication, balangation, ventanation*. Cada uma delas consta de um estímulo visual ou cinestésico específico, que é trabalhado individualmente pelos atores e que os auxilia na provocação de estados corporais, musculares e, conseqüentemente, posturais, específicos. Esse modo de trabalho também é realizado por diversos grupos, que o nomeiam de outras maneiras e partem de outros estímulos para chegar a estados energéticos corporais. O GOM trabalha com as qualidades acima relacionadas e tem como referência inicial a pesquisa do professor Irion Nolasco (RIBEIRO, 2010)

^{xiii} Dentre os parceiros colaboradores de Dalcroze, além de Édouard Claparède, estão Adolphe Appia (1862-1928), considerado o pai da iluminação moderna para o palco; Paul Thévenaz (1891-1921), famoso pintor, dançarino e rítmico; Mlle. Ferriere, que viria a ser professora do método Dalcroze no Instituto de Genebra. Os dois últimos assistiram o mestre em sua metodologia de Plástica Animada, sendo que Thévenaz fez as ilustrações referentes a essa metodologia e Mlle. Ferriere organizou e classificou os exercícios (STEVENSON, 2010).

^{xiv} Marie Rambert (1888-1982), bailarina e professora de dança judia polonesa, colaborou no Balé Russo dirigido por Diaghilev, que a convidou para trabalhar com ele como professora e bailarina, após conhecê-la no Instituto

de Hellerau de Jaques-Dalcroze. Depois estudou também com Enrico Cecchetti, foi trabalhar na Ópera de Paris e depois formou sua própria companhia.

Mary Wigman (1886-1973), alemã formada na Instituto do ritmo de Hellerau (93 anos), foi para o Monte Verità e tornou-se discípula e colaboradora de Rudolf Laban. Foi uma das fundadoras da dança expressiva (Ausdruckstanz).

Hanya Holm (1893-1992), bailarina alemã conhecida como uma dos quatro fundadores da dança moderna americana (Os outros três foram Martha Graham, Charles Weidman, Doris Humphrey). Foi aluna de Mary Wigman, criou um estilo próprio de movimentação e trabalhava com improvisações em dança.

^{xv} O sentido somestésico é o sentido mais especificamente relacionado ao *soma*, corpo. “Podemos compreender a organização estrutural do sistema somestésico imaginando-o como um conjunto seqüencial de neurônios, fibras nervosas e sinapses, capaz primeiro de representar por meio de potenciais bio-elétricos os estímulos ambientais que atingem o corpo, em seguida modificar esse código de potenciais a cada estágio sináptico e, finalmente, conduzi-los a regiões cerebrais superiores para que sejam transformados em percepção e eventualmente utilizados na modulação do comportamento” (LENT, 2010, p.211). A somestesia é constituída por várias submodalidades a saber: o tato, a propriocepção, a termossensibilidade e a dor.

^{xvi} Além da teoria motora da atenção, proposta por Theodule Ribot (1889), que considerava a atenção essencialmente motora, sendo produto do comportamento e identificada com processos posturais e motores, existe a teoria sensorial da atenção, proposta por autores que discordavam de Ribot (HAMLIN, 1896). Marillier (1889) sugeriu que a atenção seria um estado de consciência resultante da predominância temporária de uma representação sobre outras, e o que determina essa predominância seriam as sensações. Waller (1892) propôs a atenção como sensorio-motora, sendo sensorial no conteúdo e motora na manifestação. Tanto a teoria motora quanto a sensorial e a sensorio-motora da atenção são consideradas teorias descritivas desse construto. Há também as teorias explicativas, que consideram a atenção como processo de facilitação (MÜLLER, 1900), de inibição (WUNDT, 1897) e de facilitação e inibição ao mesmo tempo (EXNER, 1882 *apud* TSOTSOS; ITTI; REES, 2005). No final do século XIX, William James (1890) contribuiu ao considerar que é possível exercer um controle voluntário sobre a atenção; que esta é seletiva; e que possui capacidade limitada. Diversas pesquisas subsequentes partiram dessas premissas para ampliar os estudos atencionais. De acordo com Lima (2005), a maior parte das pesquisas se ateve à localização do processo de seleção dos estímulos. Daí surgiram teorias de seleção inicial e teorias de seleção tardia. As teorias de seleção inicial consideram que os estímulos são selecionados antes de serem analisados e, na tardia, os estímulos são analisados antes da seleção. No século XX, Broadbent (1958) impulsionou os estudos da atenção ao propor a teoria do filtro, segundo a qual a seleção acontece antes da percepção, e cada estímulo é processado de uma vez. Seu caráter serial foi contraposto com a teoria de capacidade de recurso de Treisman (1969), que partindo do paralelismo considerava que os estímulos eram analisados antes de serem filtrados, e que esse filtro atenuava, e não bloqueava, como na teoria do filtro de Broadbent, os estímulos menos significativos para o indivíduo. O trabalho de Treisman possibilitou o estudo da atenção dividida. Essas duas teorias são das mais estudadas e constituem respectivamente exemplos de seleção inicial e tardia.

^{xvii} A agógica estuda as diversas velocidades ou andamentos possíveis. Gravíssimo: extremamente lento. Grave: muito lento; sério; Largo: lento; Larghetto: um pouco mais rápido que o *largo*; Adagio: devagar; calmo; lentamente; Andante: em passo tranquilo; Andantino: um pouco mais rápido que o *andante*; Moderato: velocidade moderada; Allegretto: mais rápido que o *moderato* e mais lento que *allegro*; Allegro: depressa; Vivace: com vivacidade; Presto: muito depressa; Prestissimo: o mais depressa possível (BARROS, 2002).

^{xviii} O sistema vestibular é composto pelo labirinto — células ciliadas, canais semicirculares, órgãos otolíticos. Associa-se a outros sistemas (motor, visual, proprioceptivo), sendo responsável pela estabilização da imagem na retina, pelo ajuste postural, pela orientação gravitacional e percepção do movimento.

^{xix} Clyde Morgan, norte-americano, discípulo de José Limon, chegou ao Brasil em 1971, na cidade do Rio de Janeiro. Lá conheceu Angel Vianna, Lenny Dale e frequentou o estúdio de Tatiana Leskova. Posteriormente foi contratado pela Escola de dança da UFBA para dar aulas de dança contemporânea, dança regional e dança africana. Hoje dirige o grupo *Sankofa*, da Universidade Estadual de Nova York (MORGAN, 2010).

^{xx} A ida de Marilene Martins, no início da década de sessenta, para a Bahia foi motivada pelo fato de suas irmãs Maria Amélia e Maria Amália já estarem estudando música lá e, principalmente, porque estava bastante interessada em conhecer o trabalho de Rolf Gelewski. Na Escola de Dança trabalhou informalmente como aluna e professora de dança clássica, além de integrar o grupo Juventude Dança e o Grupo de Dança Contemporânea

da Universidade da Bahia. Como aluna teve aulas de técnicas de dança moderna, composição, improvisação, estudo da forma, Rítmica, estudo do espaço, coreografia em grupo. A afinidade e os estudos com Rolf Gelewski, com Klauss Vianna e Carlos Leite resultaram na abertura, em 1969, de sua própria escola, a Escola de Dança Moderna Marilene Martins, que no final da década de setenta passa a chamar-se Trans-Forma Centro de Dança Contemporânea (CHRISTÓFARO, 2010).

^{xxi} Klauss Ribeiro Vianna (1928-1992) foi convidado em 1963 por Rolf Gelewski e Lia Robatto para fundar um núcleo de estudo de dança clássica na escola de Dança da Bahia e lá permaneceu por dois anos. Klauss realizou suas pesquisas sobre o movimento dançado a partir dos movimentos da dança clássica, mas sempre com um olhar impregnado de elementos locais que favoreciam a construção de uma identidade na dança. Estava próximo da chamada Geração Complemento, que renovou as artes em Minas Gerais nas décadas de cinquenta e sessenta e que reunia pintores, escultores, arquitetos, cineastas, cantores, músicos e escritores. Nessa época destacaram-se o Madrigal Renascentista, a Revista de Cinema, a Revista Complemento, o Teatro Experimental e o Ballet Anna Pavlova. Foi o Período de JK, no qual a esperança e a liberdade estavam em alta. Fundou o Balé Klauss Vianna em 1955 e, desde então, buscava um sentido para a dança brasileira, uma brasilidade (ALVARENGA, 2010).

^{xxii} O grupo que deu início à realização dos conhecidos Festivais de Inverno era composto por José Adolfo Moura, idealizador do nome do evento, Maria Clara Dias Paes Leme Pinheiro Moreira (coordenadora das duas primeiras edições), Fernando Pinheiro, Lina Márcia Pinheiro, Berenice Menegale e Julio Varela. Com o desejo de incluir a área de artes plásticas no evento, foram parceiros da Escola de Belas Artes da UFMG, que contava com os professores Álvaro Apocalypse, Eduardo de Paula, Haroldo Matos. Para mais informações sobre os Festivais de Inverno da UFMG, sugere-se a leitura da tese do professor Guilherme Paoliello, citado nas referências bibliográficas.

^{xxiii} Ernst Widmer (1927-1990) mudou-se da Suíça para a Bahia em 1956, quando aceitou o convite de Koellreutter para lecionar na Escola de Música da UFBA. Representante da vanguarda musical do século XX, o compositor e professor deu aulas para Lindenbergue Cardoso, Milton Gomes, Walter Smetak, Rufo Herrera, entre outros. Walter Smetak (1913-1987), residente na Bahia desde 1957, ensinava nos seminários de música da UFBA. Seu trabalho ficou reconhecido pela criação de novos instrumentos musicais a partir de objetos simples e primitivos. Influenciou de maneira definitiva o reconhecido grupo instrumental de música UAKTI (MARIZ, 2005).

^{xxiv} A ideia era fazer de Hellerau uma cidade ritmizada, sem centro aparente, mas unida por um modelo de ordem temporal compartilhado por todos os seus cidadãos. “A Ginástica Rítmica era um urbanismo de luz e exercício, com instrumentos de desenvolvimento aplicados de maneira sistemática por instrutores armados com ferramentas pedagógicas aplicadas estrategicamente sobre os habitantes da cidade. Instrutores e transmissões trabalham para reunir cada casa e cada indivíduo como engrenagens de uma grande máquina para fabricar e garantir a felicidade sincronizada” (FERNANDEZ; JAQUE, 2005).

^{xxv} A Escola em Hellerau era destinada não somente a músicos, mas também a estudantes de arte, professores de dança, crianças de todas as idades, pessoas que estivessem buscando seu caminho profissional. Havia um dormitório com capacidade para cerca de cinquenta estudantes, com quartos separados para homens e mulheres. Todos os quartos tinham em seu restrito mobiliário um piano. A pensão era composta de sala de jantar, que poderia se transformar em salão de dança, e também de uma livreria. Não havia espaço para falta de atenção e ausência de prontidão. Dalcroze começava suas aulas com vigor e seriedade. Às sete horas da manhã os alunos eram despertados por um sinal sonoro e deviam escolher entre fazer uma aula de ginástica sueca antes ou depois do café da manhã. Depois tinham aula de Solfejo, de Ginástica Rítmica e de Improvisação, cada uma com duração de cinquenta minutos e intervalo de dez minutos entre elas. Duas vezes por semana eles tinham aula de Plástica Animada. Nas demais tardes poderiam ter aulas complementares de instrumento, canto, desenho ou pintura, além de poderem sair para visitar galerias e lojas de Dresden. Conforme relato de Ingham, depois de algumas semanas de residência em Hellerau podiam-se observar mudanças positivas nos alunos — maior estado de alerta, mais ânimo e objetivos de vida mais claros (INGHAM, 1912). Jaques-Dalcroze concebia o curso em *Hellerau* como treinamento que deveria durar seis anos. No primeiro ano todos faziam aulas juntos, sem distinção de alunos mais propensos, ou não, ao aprendizado da música. Ao final desse primeiro ano, após um exame do sentido de ritmo, da acurácia vocal e da capacidade auditiva, os alunos com problemas deveriam iniciar simultaneamente ao segundo ano, um curso especial para sanar suas deficiências. No final do segundo ano, todos passariam por novo exame a partir do qual seriam dispensados os que não tivessem condições de aprendizagem, e os remanescentes seriam divididos em quatro grupos: alunos com duas a três das capacidades

acima citadas; alunos com voz deficiente, mas com as outras duas capacidades; alunos com capacidade auditiva deficiente mas dotados das outras duas capacidades, e alunos com deficiência rítmica. Após o terceiro ano, novo exame, e aqueles que não tivessem adquirido a habilidade rítmica seriam definitivamente eliminados. Os demais seriam divididos em dois grupos: alunos com as três capacidades necessárias para um músico completo e alunos com sentido auditivo e rítmico, mas com deficiência vocal; alunos com sentido rítmico e capacidade vocal, porém com deficiência na escuta. Esses dois grupos passariam mais dois anos treinando uma vez por semana, e a última classificação se daria ao final do quinto ano, quando se dividiriam entre os que seriam treinados para serem músicos completos, e os demais, que continuariam a treinar por mais um ano. No final desse sexto ano, os melhores alunos seriam admitidos depois de um exame para um curso de formação de professores de música (JAQUES-DALCROZE, 1905a).

^{xxvi} Segundo LHONGUERES (2002), Dalcroze publicou *La Rythmic, La Respiración et l'innervation musculaire, La Plastique Animée, Étude de La Partie Musicale, lès Gammes et lès tonalités, Le Phrase et lès nuances, lès intervalles et lès acordes, l'improvisation et l'acopagnement au piano*. Além dessas publicou *Marches Rythmiques, Esquisses rythmiques, Trinite leçons melodiques de sóflege, 20 caprices and Rhythmic Studies, Rythmes de chant et de danse, Coordination et disordination dès mouvements, La Jolie musique, Le jardin d'enfants (jeux rythmiques), metrique et Rythmique, Musiques em zigzag, 50 études miniatures de métrique et rythmique, 4 Danse frivoles, echos Du Dancing, Musique, Rythme et Educación*, dentre outros estudos. Também escreveu inúmeros artigos, sendo que a maior parte deles foi publicada na revista *Le Rythme*, boletim oficial do Instituto Jaques-Dalcroze em Genebra, e na revista *La Revue Musicale*, de Paris. Um detalhamento da produção bibliográfica de Emile Jaques-Dalcroze pode ser visto em obra de Llongueras (2002) e Madureira (2008).

^{xxvii} Willems organiza sua pedagogia em quatro graus. No primeiro, para crianças de até três anos, enfatiza canções e o desenvolvimento auditivo e vocal. No segundo grau, para crianças de três a cinco anos, dá muita importância ao movimento corporal natural e ao canto. O terceiro grau, da iniciação pré-Solfejo e pré-instrumental, destinado a crianças de cinco a oito anos, trabalha a passagem do concreto para o abstrato, a lateralidade corporal e aplicações instrumentais. No quarto grau são trabalhados o Solfejo vivo e a educação instrumental. A partir dos oito anos, são trabalhados o Solfejo vivo, a leitura e escrita rítmica, harmônica e melódica e inicia-se a educação com o instrumento.

^{xxviii} Os métodos Ativos, das décadas de quarenta e cinquenta, originam-se da filosofia da Escola Nova e têm como expoentes Dalcroze, Martenot e Willems. Trata-se de metodologia centrada na motivação e mobilização do educando. Os métodos Instrumentais, das décadas de cinquenta a setenta do séc XX, têm como representantes Carl Orff, Zoltan Kodaly e Shinichi Suzuki — o foco está na música como objeto do conhecimento, mais que no educando. Nas décadas de setenta e oitenta, surgem os métodos criativos, cujo foco é o exercício da criatividade, e criam-se diversos materiais para os alunos. O professor compartilha com o aluno o exercício da criatividade. Os representantes são George Self, Brian Denis, John Paynter e Murray Schafer. Na década de oitenta vem o período de integração, que acumula novidades como as tecnologias musicais, a tecnologia educativa, os movimentos artísticos alternativos, a musicoterapia, ampliando o espectro de conteúdos da educação musical. Na década de noventa, com o período dos Novos Paradigmas, polarizam-se a educação musical infantil e a educação musical em nível superior (GAINZA, 2003).