

Os saberes da corporeidade: um caminho para reencantar a educação musical

Valéria Carvalho Silva

Resumo: O presente artigo tem a finalidade de refletir sobre a necessidade de se reencantar a educação musical. A autora propõe construir um caminho pedagógico enfatizando como discussão preliminar, os princípios metodológicos para a educação musical gerados a partir dos saberes da Corporeidade, trazendo para discussão, *o ser*, reconhecendo que os sentimentos e as emoções estão presentes no processo da aprendizagem.

Este artigo se propõe a retomar uma questão apontada pela professora Nize Maria Campos Pellanda (2004) onde a mesma discorre sobre a música como pressuposto para reencantar a educação. Muito nos instigou o desafio que lançou aos educadores musicais: “*Como criar uma escola onde se aprenda a viver e a amar? Uma escola onde se invente a vida?*”

Tomando como pressuposto o conceito de *autopoiesis*, oriundo da Biologia da Cognição desenvolvida pelos biólogos Maturana e Varela, ressalta Pellanda, que o conhecimento é, antes de tudo, inseparável do processo de viver, e que, sem encantamento não há conhecimento. Discorre a autora, sobre o processo de fragmentação das dimensões humanas e como isso repercutiu em uma educação divorciada da vida, onde a imaginação e a emoção foram negadas como instrumentos cognitivos.

Movidos pelo desafio supracitado, nos propomos como pesquisadores na área da educação musical a construirmos um caminho pedagógico que enfatizasse como discussão preliminar, os princípios metodológicos para a educação musical gerados a partir do pressuposto teórico da Corporeidade, trazendo para discussão, *o ser*: o corpo, as emoções, a sensibilidade, os sentimentos, ou seja, o campo energético de cada pessoa e sua implicabilidade na educação musical.

Trabalhar com o pressuposto da Corporeidade na educação musical significa reconhecer que os sentimentos e emoções estão presentes no pro-

cesso da aprendizagem. Nas palavras de Cavalcanti (2004), corporalizar significa tornar corpóreo, subjetivar corporalmente uma idéia, um sentimento, uma emoção, intencionalmente ou não. Para a autora, corpo, corporalização, corporalidade, são noções fundamentais para se compreender o pulsar da vida humana, a energética do ser, o corpo como legitimação espaço-temporal do ser no mundo.

A corporalização traduz a dinâmica entre o manifesto e o não-manifesto da subjetividade humana. A corporalidade ou corporeidade refere-se ao campo existencial das vivências, historicamente vividas pelo Ser corporalizado. Corporeidade e educação. Um encontro para celebrar a vida! (Cavalcanti 2004:06)

Construindo caminhos

O homem é uno, mas a visão dualística a seu respeito, é muito antiga. A discussão sobre a participação do corpo e/ ou da mente nas diferentes concepções do mundo, remonta aos tempos gregos e perpassa por toda a história. A música, vivenciada pelo corpo, foi compartilhada em muitas civilizações por pessoas de diversas idades e classes sociais, assumindo variadas funções conforme cada período da história da humanidade, ora desempenhando importante papel nos rituais e cultos religiosos, ora assumindo a função de formar o caráter dos aprendizes servindo aos propósitos militares de nações. Desde as mais antigas civilizações — Egito, Mesopotâmia, Pérsia — a música era estritamente voltada à aquisição do movimento, coordenando voz, palmas, danças e calcar de pés ao chão, com o objetivo de criar uma ambiência sonora para o povo da época saudar as suas divindades.

Pesquisas indicam que são os gregos, os primeiros a pensarem em novas dimensões para a música. Conforme suas crenças, buscavam viver em equilíbrio com a mente e com o corpo, o que é demonstrado na forma como concebiam a educação do seu povo. A educação da época compreendia um duplo aspecto: a ginástica para o corpo e a música para a alma. É importante observarmos o fato de que já Platão insistia em que a educação devia concentrar-se em duas atividades: a ginástica e a música.

Na Idade Média, encontramos a música desempenhando importante função nos cultos cristãos. Tinha a função de criar o ambiente sonoro, deixando - o propício para o culto religioso. Segundo Beyer (1999), instalam-se neste período, duas “práticas”: o saber musical que “fala” de números e o saber musical do “produzir o som”, que estão associadas a dois ideais de profissionais: o *musicus* e o *cantor*. Quanto ao *musicus*, era o profissional

que mantinha a busca das relações matemáticas na música, enfocando-a segundo uma visão mais teórica. Quanto ao *cantor*, era o que trabalhava a prática musical, seguindo as necessidades de serviço nos cultos cristãos. Aí verificamos que o *musicus* dava prioridade ao funcionamento da “mente”, e o *cantor*, à “atividade corporal”. Há uma clara separação entre o corpo e a mente.

As idéias pedagógicas pós Idade Média, receberam grande influência de Comênius (1592-1670), que apregoou uma formação iniciada pelos sentidos e pela ação do sujeito. Em pleno século XVII, defendia uma escola em que as crianças fossem respeitadas como seres humanos dotados de inteligência, aptidões, sentimentos e limites. A prática escolar, para ele, deveria imitar os processos da natureza. Nas relações entre professor e aluno, seriam considerados as possibilidades e os interesses das crianças, bem como, a organização do tempo e do currículo levaria em conta os limites do corpo e a necessidade, tanto dos alunos quanto dos professores, de ter outras atividades.

Neste período, a educação era vista e praticada como um castigo e não oferecia elementos para que depois as pessoas se situassem de forma mais ampla na sociedade. Comenius reagiu a esse quadro com uma pergunta: *por que não se aprende brincando?* Acreditava que, por ser dotado de razão, o homem podia entender a si e a todas as coisas. Portanto deveria se dedicar a aprender e a ensinar, concluindo que o mais importante na vida não é a contemplação e sim a ação, o “fazer”. Segundo a educadora Gainza (1964), Comênius foi o precursor dos métodos sensoriais e ativos.

Os séculos XVII e XVIII caracterizam-se no plano filosófico - cultural por um projeto iluminista, isto é, tudo o que se faz é feito com a certeza de que as “luzes da razão” iluminam os homens. Não se trata de imitar, mas de significar! A estética é enfocada como necessidade de estruturar e reivindicar a autonomia da arte e do próprio artista, unindo artistas e intelectuais na reflexão sobre a mesma. A arte estava vinculada à representação exata da verdade, baseada na observação e sujeita à comprovação da razão, e o homem, começava a ser visto como um ser de duas esferas - sensibilidade e razão - e deveria agir de maneira que a razão predominasse sobre a sensação. Também no século XVIII, amplia-se a formação do pedagogo musical. Rousseau (1712-1778), filósofo e escritor francês, defende a idéia de que a criança não deve ser avaliada com os parâmetros dos adultos, devendo ser deixada livre para que cresça e a natureza aflore; as

crianças deveriam ter a oportunidade de cantar melodias e canções que correspondessem às suas necessidades e características mentais.

O século XIX nasce com duas tendências que se manifestam em especial nas Ciências Humanas e na Arte. Nas palavras de Fonterrada (1992), a primeira delas, valoriza a expressividade, as vivências, as idéias românticas e realistas. A outra tendência desse século, valoriza a objetividade, e é representada pelo Positivismo, que privilegia o genérico, o estável, o mensurável. A Educação Musical apresenta algumas correntes que seguem dentro da linha positivista, e outras que se afastam da concepção lógico-racional.

Seguindo a corrente positivista, podemos citar, entre outros, Kodaly que, a partir das constantes rítmicas e melódicas do folclore de sua terra, a Hungria, desenvolve um método ordenado e seriado que tem como objetivo o domínio da leitura musical através da prática do canto. Também podemos citar Suzuki, que desenvolve um método de ensino de instrumentos de cordas (violino e violoncelo), que conjuga o desenvolvimento auditivo à prática instrumental. Como reação ao intelectualismo em que se apoiava o racionalismo do século XIX, surgem os métodos “ativos”, cujos autores são os principais representantes do movimento denominado “Escola Nova” e cujas raízes estão no trabalho dos pedagogos sensoriais Comenius e Rousseau e na continuidade dada com Pestalozzi e Froebel.

Como representantes dos integrantes da corrente que traz a música para o campo da vivência, da sensorialidade, da sensibilidade e da subjetividade, podemos destacar, entre outros, Jaques Dalcroze, que centra seu sistema de Educação Musical no movimento e no desenvolvimento psicomotor; Carl Orff, que enfatiza a criação e o contato com outras linguagens expressivas e Edgar Willems, que investiga as bases psicológicas da Educação Musical.

A passagem para o século XX marca um momento de grandes alterações, que é, segundo Fonterrada (1992), o rompimento de limites e barreiras, pela diversidade de formas, funções e meios de expressão. Isto se dá porque segundo a autora, muitas são as tendências que convivem lado a lado, conferindo à produção artística da época um caráter de multiplicidade. Podemos observar que o século XX adquire novas características, se afastando do modelo científico, para dedicar-se ao estudo interpretativo do homem e à explicação do mundo através de suas manifestações no ser humano. “A idéia de mundo previamente construído cede lugar à de mundo criado a partir da experiência do sujeito”. (Fonterrada 1992: 53)

O pensamento filosófico de Merleau-Ponty (1996) insere-se neste espírito contemporâneo, sendo responsável por certas noções novas no campo estético, como por exemplo, a forma de olhar a obra, a participação do sujeito como parte do processo criador através da sua intencionalidade, envolvendo esta noção de sujeito, tanto o artista como o espectador, na medida em que a relação com o objeto artístico pressupõe uma corporeidade, uma vivência do sujeito no mundo com as coisas, uma vivência contextualizada. A concepção de Arte para este autor está no todo que relaciona sujeito e mundo num processo de significação e conhecimento, tomando sentido a forma interação do homem com o mundo, com os outros e, também, como fonte de atribuição de significado, percepção e expressão humanas. Enfatiza que é pelo corpo que o artista capta e expressa o sentido originário do mundo, e este sentido é compreendido, extrapolado ou negado pelo público que recebe uma obra, fazendo desta um prolongamento, um eco de sua corporeidade. Nas palavras de Mariotti (2000) o termo “corporeidade” designa o viver, o acontecer da totalidade corpo-mente, o abstrato e o concreto convivendo numa dinâmica de autoprodução constituindo o *ser* como uma inteireza indissociável.

Compositores e educadores musicais como Schafer, Koellreutter, Swanwick, Gainza, entre outros, buscam, através de seus métodos pedagógicos, trabalhar a música em sala de aula, de modo que, simultaneamente, o aluno encontre meios para libertar a energia criativa exercitando sua mente na percepção e análise de suas próprias criações e interagindo com seu corpo por inteiro: mente e corpo unidos em ações que o levem a descobertas.

Podemos observar que o século XX nos trouxe, entre outras coisas, o aumento do conhecimento acerca dos aspectos físicos, cognitivos e afetivos do homem e a pedagogia musical, como um tema questionador, tem suas propostas passíveis de novos questionamentos. Como nos diz Schafer (1991), a música existe para que possamos sentir o eco do Universo, vibrando através de nós. E para captar essas vibrações, precisamos de uma educação musical na qual mente e corpo se unam em ações de autodisciplina e descoberta.

Para a educação do século XXI, Jaques Dellors (2003) coordenou um relatório apresentado à UNESCO onde apontou quatro pilares do conhecimento: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*. Enfatiza que a educação apareça como uma experiência global, a ser utilizada ao longo de toda uma vida, no plano cognitivo como

também no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade. Isto supõe que ultrapassemos a visão puramente instrumental da educação (adquirir conhecimentos e saber-fazer), e passemos a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser, desenvolvendo seu autodescobrimento, aumentando sua capacidade de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal.

O encontro com os saberes da corporeidade

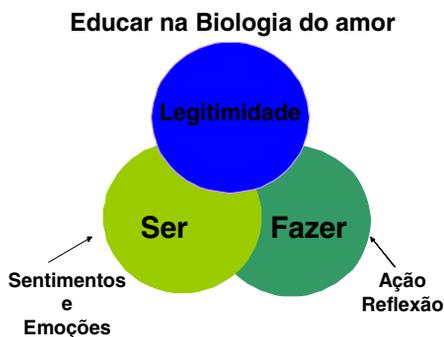
Nos pressupostos da Corporeidade, encontramos um enfoque no autoconhecimento e na religação de saberes. Mariotti (2000), cita que conhecemos o mundo da maneira como nós o percebemos, portanto, “não aprendemos o que está fora de nós, e sim o que nossa estrutura nos permite aprender, no momento em que se dá a aprendizagem. Como ela muda continuamente, não podemos afirmar que aprendemos sempre da mesma forma.” (Mariotti 2000: 216) Segundo este autor, é preciso que aprendamos a ver o mundo de outra maneira, a lidar com o imaginário, com o principal objetivo de chegar a uma nova forma de tratar os nossos semelhantes, e para tanto são fundamentais o autoconhecimento, a auto aceitação e autocrítica permanentes. Propõe cinco saberes para serem vivenciados: *saber ver, saber esperar, saber conversar, saber amar e saber abraçar*. Todos estão inter-relacionados, dependendo uns dos outros para serem vividos em sua plenitude. Saber ver o semelhante, aprender a lidar com a ansiedade e o imediatismo, saber interagir com intenções e condutas, reconhecer e legitimar o outro, compreendendo que a mão estendida é o início do abraço. “Quem ama estende a mão. Quem estende a mão prepara-se para o abraço” (Mariotti 2000: 314).

Em nossa pesquisa, estamos investigando princípios metodológicos para o ensino da música gerados a partir da vivência de cinco saberes: *saber criar, saber brincar, saber sentir, saber pensar* que nos levarão ao *saber humanizar-se* viabilizando desta forma, um novo processo de formação humana. Estamos construindo nossos conceitos a partir da metáfora de uma “Teia”, aonde os saberes se entrelaçam, interagindo na proposta de um novo saber pensar.

O *saber brincar*, traz como princípio, a pedagogia vivencial. Pensar em uma epistemologia pedagógica centrada na emoção, no sentimento de viver a vida. O *saber sentir*, contém como princípio, que “o sentimento é constituído por dois elementos: uma atividade corporal e a percepção mental dessa atividade” (Lowen 1990: 83). O sentir como força unificadora entre a mente e o

corpo, ligando a mente consciente à atividade corporal. Com o *saber criar*, interagimos com a matéria, a energia, o corpo. A vivência destes três saberes supracitados nos levará à construção de um novo *saber pensar*, que tem como princípio, partir-se do conhecido para um novo pensar.

A construção de um novo *saber pensar tem* como princípio epistemológico, as mudanças seculares. Bachelard (1996) escreveu, que se fôssemos forçados a rotular as diferentes etapas históricas do pensamento científico, poderíamos distinguir três grandes períodos: o estado pré-científico, que compreenderia a Antiguidade clássica e os séculos XVI, XVII e XVIII; o estado científico, que se estenderia por todo o século XIX e início do século XX; e o novo espírito científico, que teria seu início no ano de 1905, momento em que Einstein, em dois artigos publicados, deu início a duas tendências revolucionárias do pensamento: a teoria da Relatividade e a nova maneira de conceber a radiação eletromagnética, que viria a se tornar a teoria dos fenômenos atômicos. Segundo Capra (1975) a exploração do mundo subatômico revelou a natureza intrinsecamente dinâmica da matéria, e que as partículas subatômicas, são padrões dinâmicos que não existem como entidades isoladas, mas sim como partes integrantes de uma rede inseparável de interações. “Todo o universo está, pois, empenhado em movimento e atividade incessantes”. Segundo Maturana (1999), para que haja uma história de interação como acabamos de propor, tem que haver uma emoção que constitua as condutas que resultam em interações recorrentes. Se esta emoção não se dá, não há história de interações recorrentes, mas somente encontros casuais e separações, e o *amor*, constitui o espaço de condutas que aceitam os outros como um legítimo outro na convivência. A educação é, para esse autor, um processo de transformação na convivência, onde o aluno se transforma junto com os professores e com os demais companheiros com os quais convive.



Maturana (1999) ressalta que não devemos “ensinar valores”, mas vivê-los, cultivá-los em nossa corporeidade, a partir do respeito a si mesmo que surge no viver/conviver, no respeito mútuo.

Corporeidade e Educação Musical

A alegria, a autodescoberta, o envolvimento emocional, deverão permear todas as atividades desenvolvidas no processo da educação musical. Sentir o prazer e a emoção que advém da descoberta, do ensinar, do aprender! Estar mais sensível em perceber o processo de aprendizagem dos alunos, buscar e criar novas formas de ensinar, priorizar em cada aula, o prazer em construir conhecimento brincando com as dificuldades, buscando e criando novas formas de compreender o significado do que se propõe a ensinar. Quando o professor permite que o aluno experimente, compare, escolha, brinque com as dificuldades, a aprendizagem se torna viva, compartilhada.

Com diz Nachmanovitch (1993), construímos o mundo por meio de atos de percepção, aprendizado e expectativa. E, por meio dos mesmos atos de percepção, aprendizado e expectativa, construímos nosso *ser*. Em educação, precisamos envolver, conquistar, trabalhar com saberes que sejam significativos, que tragam respostas aos nossos e aos sonhos dos nossos educandos. Rubem Alves, em seu livro *Concerto para corpo e alma*, escreve: “O caminho da ciência e dos saberes é o caminho da multiplicidade. Não há fim para as coisas que podem ser conhecidas e sabidas. O mundo dos saberes é um mundo de somas sem fim” (Alves 2003: 11).

Assmann (1998) também enfatiza, que precisamos reintroduzir na escola o princípio de que toda a morfogênese do conhecimento tem algo a ver com a experiência do prazer. Quando esta dimensão está ausente, a aprendizagem vira um processo meramente instrucional. A experiência da aprendizagem implica, além da instrução informativa, a reinvenção e construção personalizada do conhecimento. “Reencantar a educação significa colocar a ênfase numa visão da ação educativa como ensejamento e produção de experiências de aprendizagem” (Assmann 1998: 29).

Em sua obra *Paradigmas Educacionais e Corporeidade*, o autor defende uma idéia que vem permeando os estudos e pesquisas dos educadores que procuram dar mais vida à Educação: “Corporeidade não é a fonte complementar de critérios educacionais, mas seu foco irradiante primeiro e principal” (Assmann 1996: 77).

Compreendemos que trazer a corporeidade como foco irradiante para a educação musical significa trazer a vida para o processo educativo. Hoje, busca-se ultrapassar as limitações do ensino tradicional, o excesso de verbalismo sem a vivência correspondente, o crescente desinteresse pelo aprendizado.

Nós, educadores musicais, precisamos estar conscientes da necessidade de acompanhar as mudanças que estão sendo propostas para um novo pensar em educação, e construir uma escola onde se aprenda a viver e a amar. Onde, como propõe a professora Nize Pellanda (2004), se invente a vida.

Referências Bibliográficas

- ALVES, Rubem. *Concerto para Corpo e Alma*. 11 ed. São Paulo: Papirus, 2003.
- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente*, 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- . *Metáforas para reencantar a educação: epistemologia e didática*. Piracicaba: Unimep, 1996.
- . *Paradigmas educacionais e corporeidade*. Piracicaba: Unimep, 1995.
- BACHELARD, G. *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1986.
- BEYER, Esther. *Idéias em Educação Musical*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.
- BYINGTON, C. A. B. *A construção amorosa do saber: o fundamento e a finalidade da pedagogia simbólica junguiana*. São Paulo: Religare, 2003.
- CAPRA, Fritjof. *O Tão da Física*. Um paralelo entre a Física Moderna e o Misticismo Oriental. São Paulo: Cultrix, 1975, 1983.
- CAVALCANTI, Kátia Brandão. *Corporeidade e a ética do sentido da vida na educação: para florescer as sementes da pedagogia vivencial*. PPGED/BACOR/UFRN. Natal, 2004.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FONTEERRADA, Marisa. *Música, conhecimento e história: um exercício de contraponto*, In: Encontro Anual da ABEM. Salvador, 1992.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi, 1964.
- LOWEN, Alexander. *A Espiritualidade do Corpo: Bioenergética para a Beleza e a Harmonia*. São Paulo: Cultrix, 1990.
- MARIOTTI, Humberto. *As Paixões do ego: Complexidade, política e solidariedade*. 2. ed. São Paulo: Palas Athena, 2000.
- MATURANA, Humberto e Sima Nisis de Rezepka. *Formação e capacitação*. Trad. Jaime A. Clasen. 4 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- . *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

- NACHMANOVITCH, Stephen. *Ser Criativo: O poder da improvisação na vida e na arte*. 3 Ed. São Paulo: Summus, 1993.
- PELLANDA, Nize Maria Campos. *A música como reencantamento: um novo papel para a educação*. Revista da ABEM, Porto Alegre, V.10, 13-18, mar. 2004.
- SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Paulista, 1991.
- TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.