

Performance em jogo: Por uma perspectiva incorporada para a pedagogia da performance musical

ISADORA SCHEER CASARI*

Resumo

O objetivo do artigo é apresentar o paradigma da cognição incorporada e apontar suas contribuições para uma pedagogia da performance. Nessa perspectiva epistemológica, o corpo é o vetor semântico a partir do qual nossa relação com o mundo é construída. As categorias e os conceitos que usamos para descrever o mundo não são fixos, mas construídos interativamente pela nossa relação corporal com o ambiente. Esse percurso epistemológico contraria abordagens mais tradicionais da cognição ao romper com o dualismo cartesiano entre corpo/mente e sujeito/objeto por entender que tais pressupostos não apresentam condições necessárias para explicar nossos processos de construção de sentidos. Dentre esses pressupostos gostaria de destacar a concepção de que sujeito e objeto de conhecimento são instâncias autônomas, o que será criticado no presente artigo por meio do conceito de “jogo” do filósofo Hans-George Gadamer.

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

Performance at play: an embodied perspective for a pedagogy of music performance

Abstract

This paper aims to address the embodiment cognition and its contributions to a pedagogy of the performance. On this epistemological perspective, the body is a semantical vector that builds our relationship with the world. The categories and concepts used to describe the world are not stable, they are constructed interactively by our bodily connection with the environment. This epistemological path questions more traditional understandings of cognition by the dissolution of Cartesian dualism like body/mind or subject/object. It also assumes that these dualisms aren't sufficient to comprehend meaning production. One of the traditional presuppositions that this paper address is the conception that subject and object of knowledge are autonomous. This presupposition will be criticized through the concept of “play” following the philosopher Hans-Georg Gadamer.

Keywords: embodied cognition, pedagogy of music performance, play, gesture, metaphor

* Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO
E-mail: isadorascheer@hotmail.com

Introdução

É tácito o entendimento de que a performance musical é a expressão de uma ideia artística, sonora e musical. Entretanto esse entendimento não é suficiente para explicar o que é a experiência da performance sob o ponto de vista de sua produção. A performance é uma ação que depende da atuação de um corpo e, como experiência corporificada, tem o corpo como campo fenomênico, um corpo que experimenta¹ e que transmite sentidos. A expressão de ideias e intenções musicais só pode ganhar materialidade por meio da construção e da ampliação de um repertório de ações. A produção do som com objetos, tais como instrumentos musicais, implica a atuação de um corpo e uma organização gestual que, mediada pela memória, emparelha movimentos da experiência cotidiana e sentidos musicais. Portanto, na performance musical operam de maneira integrada a imaginação e as memórias auditiva, visual e cinestésica (Holmes, 2005); e uma característica chave da performance é a recombinação de comportamentos previamente exercidos (Schechner, 2003). Enfim, tanto na vida cotidiana quanto na performance artística, a incorporação dos sentidos de experiências sensorio-motoras permeia a produção conceitual em diferentes situações².

94

Assim sendo, o entendimento de que o corpo experimenta e expressa sentidos opõe-se à concepção dualista da tradição epistemológica ocidental, que entende mente e corpo, sujeito e objeto, eu e mundo como instâncias separadas e hierarquizadas. Essas dicotomias vêm permeando nossa visão de mundo e a forma como construímos entendimentos: o corpo como o invólucro do eu e a ideia de conhecimento como reprodução e não como criação. Entendendo que a experiência musical, tanto sob o ponto de vista de sua produção quanto de sua recepção é *incorporada* e buscando novos modelos cognitivos para explicá-la é crescente o interesse de pesquisadores que estudam os processos de construção de sentidos em música (Nogueira, 2014; Oliveira, 2014; Zbikowski, 2002) em buscar modelos que superem o paradigma representacionista da cognição. Neste modelo epistemológico aquilo que conhecemos é a representação de uma realidade externa e objetiva independente do sujeito cognoscente, a consciência assim apreende e representa internamente objetos externos. Nesse sentido estrito, representação é a operação mental na qual a mente humana reproduz na consciência um objeto que lhe é exterior. Por meio das representações

¹ Equilíbrio, movimento e trajetória entre outros são sentidos que aprendemos corporalmente desde que nascemos e que posteriormente projetamos para entendimentos mais abstratos.

² Como será apresentado adiante, a metáfora tem um papel central em como fazemos o trânsito de sentidos entre diferentes contextos e modalidades perceptivas.

mentais, tornamos então a realidade, que nos é exterior, um objeto da consciência. Desse modo, uma visão representacionista do conhecimento é balizada por uma dupla dicotomia: a separação entre sujeito e objeto e entre corpo e mente.

Os modelos filosóficos que predominaram no Ocidente desde o Renascimento até meados do século XIX preconizavam que as produções humanas eram consideradas representações fiéis de uma realidade pré-concebida (Delacampagne, 1997) e tal concepção permeia até hoje o entendimento usual da realidade, tendo dado origem ao critério moderno de objetividade. Ao contrário, no recente paradigma teórico das ciências cognitivas incorporadas (Varela, Thompson & Rosch, 1991; Lakoff & Johnson, 1999), as categorias e os conceitos que usamos para descrever o mundo não são fixos nem transcendentais, mas construídos interativamente pela nossa relação corporal com o ambiente e com a cultura. As abordagens representacionistas da cognição trouxeram consigo pressupostos epistemológicos e filosóficos que não apresentam condições necessárias e suficientes para explicar a experiência musical (Oliveira, 2014). Dentre esses pressupostos gostaria, primeiramente, de destacar a concepção de que sujeito e objeto de conhecimento são instâncias autônomas, o que procurarei abordar criticamente por meio da produção filosófica de Hans-George Gadamer (2010; 2012)—sobretudo por seu conceito de “jogo”. E, em segundo lugar, no presente artigo defenderei a fundamentação de estudos em performance musical a partir do paradigma da cognição incorporada—que entende que é a partir das experiências oriundas da materialidade do nosso corpo em movimento que construímos sentidos, negando assim a concepção da tradição moderna de que mente e corpo são instâncias separadas e hierarquizadas.

O que motiva a presente investigação é buscar um modelo de entendimento adequado à experiência da performance musical, ou seja, que a leve em consideração como fenômeno incorporado e dinâmico. A performance é a construção do gesto e entendemos que o *jogo* é um caminho para dar forma à própria ação. Pensar um evento ou uma ação como jogo pressupõe: a interação entre percepção e ação, o movimento dialético que acontece nessa interação, a delimitação desse movimento que acontece em um contexto específico, o auto movimento presente nessa dinâmica, as diferentes formas de se experimentar o tempo que o jogo suscita e a presença de um corpo que joga. Acredito que enquanto jogo a performance pode ser compreendida como um evento dinâmico e imponderável (não é possível controlar ou prever seu desenrolar), circunscrito (no tempo, no espaço e a regras ou condutas mais ou menos fixas) intrinsecamente motivado e interativo (joga-se sempre com).

1. O jogo como fio condutor de uma ontologia da compreensão

A experiência da arte é, para Gadamer (2012), uma experiência de compreensão. A arte não é apenas um “objeto” de fruição estética, pois ela nos possibilita experimentar uma verdade. Ao defender essa tese, o autor promove uma ampliação da noção de verdade que não se limita apenas àquilo que é cientificamente cognoscível (Grodin, 2012). A fim de pensar o que é o encontro com a obra de arte, que posteriormente se desdobrará como um modelo para pensar o entendimento humano, Gadamer (2012) utiliza o conceito de jogo como fio condutor para explicação ontológica da experiência da arte, pois “entender uma obra de arte é deixar-se levar por seu jogo” (Grodin, 2012). Em sua obra seminal *Verdade e Método*, publicada pela primeira vez em 1960, Hans-George Gadamer (1900–2002) dedica-se a investigar modalidades de conhecimento que ultrapassam o campo de controle da metodologia científica. O filósofo, representativo da hermenêutica³ contemporânea, compreende que tanto na arte quanto na experiência histórica existe uma “verdade” que escapa a noção tradicionalmente difundida na ciência. Gadamer entende a experiência de verdade não como uma apreensão correta da realidade, mas como o próprio ato do entendimento. Apesar do título, *Verdade e Método* é uma crítica à ideia de que a verdade é apenas uma questão de método (Grodin, 2012). A noção de método, que pressupõe uma distância entre observador e objeto, não se basta para as ciências humanas e as artes, uma vez que o espectador está sempre comprometido em algum nível com a interpretação desse objeto e, como veremos adiante com o conceito de jogo proposto por ele fica cada vez mais diluída a ideia de que sujeito e objeto são instâncias separadas.

A verdade, antes de ser uma questão metodológica, é uma experiência de entendimento mútuo e que acontece dentro de uma certa linguagem. Não é assim o “desvelamento de uma situação oculta” (Grespan, 2008, p. 12), mas é o próprio ato da compreensão que produz conhecimento. Com isso, não se pretende deslegitimar o conhecimento que chamamos de científico, construído segundo critérios objetivos e do método científico, mas a crítica de Gadamer é justamente à visão de que o conhecimento científico é o único verdadeiro. Ele critica a imposição a um tipo de conhecimento que se coloca independente do

³ A ideia central da concepção filosófica hermenêutica contemporânea é que o entendimento e a interpretação são processos essencialmente humanos sendo, portanto, o que poderíamos chamar de uma filosofia do entendimento.

intérprete, imposição essa que tende a nos tornar impenetráveis ao reconhecimento de outras modalidades de saber que são próprias das ciências humanas e das artes, e é a partir da experiência da arte que o autor constrói seu modelo de entendimento. No modelo proposto por Gadamer, por meio do conceito de jogo a experiência estética não é restrita ao sujeito (ou à sua consciência estética), nem a arte pode ser entendida simplesmente como um objeto. Na medida em que se configura como “experiência que transforma aquele que a experimenta” (Gadamer, 2012 (I), p. 155), a arte não se encerra na subjetividade do intérprete nem na materialidade da obra artística, mas no encontro entre estas. Por jogo, Gadamer entende tanto este encontro como a construção de sentido que acontece no ato interpretativo presente no encontro com a arte — ato este que não se limita à reprodução de um objeto por um sujeito, pois é, antes, um ato criativo.

Diante disso, por jogo quero aqui entender um processo dinâmico, interativo, de caráter imponderável e circunscrito no tempo, no espaço e a regras e que estabelece uma realidade autônoma (Callois, 1990; Gadamer, 2010, 2012; Huizinga, 2012). Nele está implícito um movimento dialógico de vaivém e o jogo é a própria realização do movimento. Para que haja jogo é indispensável a presença de um elemento que responda ao jogador ou que o questione. Por ter uma natureza que lhe é própria, em nenhuma medida se limita a subjetividade do jogador. No jogo, por sua vez, impera uma dinâmica própria e é a entrada nesse “nexo dinâmico que desenvolve sua própria dinâmica” (Gadamer, 2012(II), p. 180) que reside a fascinação do jogo para aquele que nele se engaja. A arte, assim como o jogo, cria uma realidade circunscrita, tanto no tempo, no espaço quanto a condutas. Especialmente nas artes transitórias como a música e o teatro, o conceito de jogo apresenta um ganho metodológico pois a obra de arte não pode “ser isolada da “contingência” das condições de acesso sob as quais se mostra, e onde isso ocorre o resultado é uma abstração que reduz o verdadeiro ser da obra. O espetáculo só acontece onde está sendo representado, e para ser música deve soar” (Gadamer, 2012 (II), p. 172).

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

defende que a música deve ser pensada *como performance* que é ao mesmo tempo processo e produto. Pensar a música como performance comporta a ideia de que o sentido é construído por meio do ato da performance contando com as negociações de sentido entre interpretes e público. O sentido da performance subsiste ao processo, não sendo redutível ao produto. Por sua vez na tradição da música de concerto ocidental entende-se o processo como suplementar, ou seja, como subordinado ao produto, mas como alerta a tradição hermenêutica gadameriana, a leitura de textos é inseparável de sua interpretação. De fato, o texto está escrito, mas a forma como ele será lido não pode ser desconsiderada. O sentido do texto emerge do no jogo entre autor e leitor (Iser, 2002). Toda obra deixa um espaço de jogo a ser preenchido, isso porque a percepção da forma tem um caráter que é performativo, ou seja, é construída ativamente em nossa relação com a obra e a realização dessa construção é própria do jogo da arte.

Das características do jogo apresentadas até aqui destacamos três que, em nossa perspectiva, são as suas mais representativas: delimitação, interação e movimento. Jogo é sempre um acontecimento circunscrito e que, portanto, estabelece um campo de contingência para a ação. É um acontecimento interativo, não é possível jogar sozinho e para que haja jogo é necessário o movimento dialético entre os copartícipes. Concordo com Gadamer que o conceito de jogo é central para pensarmos o fenômeno da compreensão, da linguagem e da arte. Ao romper com a centralidade do eu no processo de construção de sentido por meio do conceito de jogo, Gadamer traz a questão da compreensão para além da consciência de quem conhece, ao entender que esse processo não suspende a alteridade⁴, mas a conserva no movimento dialético presente nesse jogo. Todo ato de entendimento se estabelece a partir da dialética da pergunta e da resposta. Esse processo não se limita ao diálogo entre duas pessoas, mas também na relação texto e intérprete, espectador e a obra de arte e, por fim, entre o homem e o mundo. Como um jogo, todo processo de compreensão é um ato em aberto, é uma ação interpretativa e criativa. A compreensão não é apenas um produto da consciência, mas um processo mais amplo. Ela não se inicia nem se esgota no sujeito que compreende, mas, ao contrário, compreender produz um momento de desprendimento de si mesmo (*selbst*) que o conceito de jogo desenvolvido por Gadamer nos permite vislumbrar. O espaço lúdico comporta um movimento de alternância, que não pode ser reduzido à subjetividade do jogador, pois experiência do jogo consiste no fato de que nele “passa a predominar

⁴ Por alteridade entendemos todo elemento que não é imediatamente acessível ou compreensível (Grespan, 2008) e a partir do encontro com esse outro que posso enxergar a mim mesmo.

algo que obedece, inteiramente, as suas próprias leis". Quando alguém entra em jogo, pode experimentar uma alternância fluida, que parece caminhar por si mesma, e que confere ao jogador uma experiência de liberdade e leveza, "o que entra ou está em jogo já não depende de si mesmo, mas é dominado por essa relação chamada jogo" (Gadamer, 2012(II), p. 154).

O jogo é capaz de estabelecer uma realidade que enlaça o jogador num encontro que o transforma e por isso a ação comunicativa pode ser entendida segundo essa categoria. No jogo não se reconhece a distância entre aqueles que jogam e aqueles que assistem⁵. O modelo de compreensão que Gadamer apresenta como alternativa ao modelo tradicional no qual sujeito e objeto são instâncias autônomas baseia-se na ideia de que a experiência da compreensão é uma experiência de estar-fora-de-si. O auto esquecimento que o mergulho no jogo produz na consciência que joga não é uma perda da posse de si-mesmo, mas seu alargamento. A saída de si-mesmo é o movimento essencial do conhecimento e, como argumenta Gadamer (2012), estar-fora-de-si (*Ausser-sichsein*) não deve se reduzir a uma negação do estar-em-si (*Bei-sichsein*), e ser assim entendido como um devaneio. Estar-fora-de-si é por sua vez a *possibilidade de se estar inteiramente em alguma coisa*, é estar em interação com a alteridade. Compreender significa participar de uma espécie de diálogo e por tanto de jogo.

Por criar um modelo de compreensão que procura romper com um entendimento dualista e representacionista, a hermenêutica filosófica de Gadamer é parte essencial e declarada da fundamentação filosófica da ciência cognitiva incorporada. Ao entender que a compreensão não acontece "dentro" do sujeito, mas em seu jogo com o mundo, Gadamer enfrenta a superação da dicotomia na relação sujeito/objeto por um viés filosófico, procurando criar um modelo de entendimento que não seja centrado nem no objeto, nem sujeito mas no encontro entre eles. Concordo com Gadamer que o ato da compreensão não é a reprodução de uma representação de um objeto por um sujeito. A compreensão é, por sua vez, um jogo e, enquanto tal, apresenta uma estrutura que é dialógica e dinâmica. É justamente a possibilidade de jogar-se sempre com (alguém ou alguma coisa) que possibilita ao conceito apresentar a alteridade como um aspecto inerente à compreensão e nos possibilita pensar sujeito e objeto, produtor e produto do conhecimento, como inexoravelmente inseparáveis.

⁵ O rompimento das distâncias entre produtores, espectadores e obra é um impulso fundamental na arte contemporânea. Um exemplo significativo disso é a obra 4'33" de John Cage, em que o espectador, juntamente com os músicos que estão em cena, constroem a obra

2. Cognição incorporada e a construção de sentidos

Assumir uma perspectiva incorporada da cognição significa necessariamente uma crítica aos limites presentes no dualismo corpo/mente, historicamente associado às figuras de Platão e Descartes. E entender corpo e mente como entidades distintas traz em si outros dualismos como sujeito-objeto, razão-emoção, conhecimento-experiência, verbal-não verbal (Clayton & Leante, 2013). Numa perspectiva representacionista da cognição, o corpo não tem relação com a linguagem e com o pensamento. Nessa perspectiva, a cognição é entendida como computação de informações independente de quem as percebe. Por sua vez, em uma perspectiva incorporada, percepção e ação são dois lados de uma mesma moeda: por um lado nossas percepções nos guiam ao interagir com o mundo e por outro, nós agimos em vista de melhor perceber esse mundo.

A experiência do movimento corporal é a mais arcaica no ser humano. Neste movimento estão as raízes do nosso senso de auto-agência e de onde emerge nossa experiência de espaço e de tempo. A experiência do auto-movimento e a propriocepção estruturam nosso entendimento do mundo e, desse modo, nossa consciência emerge dessas experiências (Sheets-Johnstone, 2011). Conhecemos o mundo à nossa volta e mesmo as possibilidades de nossa ação movendo-nos. Percebendo nosso corpo em movimento, apreendemos as propriedades presentes nessa ação: sua direção, tensão, amplitude e temporalidade. Assim, conferir um papel central ao movimento na cognição nos convida a refletir sobre a natureza do *anima* e das dinâmicas inerentes ao jogo qualitativo de forças que constituem a forma como percebemos o movimento, tanto o nosso próprio quanto os presentes no meio ao nosso redor (Sheets-Johnstone, 2011).

A ciência cognitiva moderna de vertente enacionista entende que nossa cognição não é centralizada, mas sim uma rede distribuída na qual a mente não está apenas na cabeça, mas em todo o corpo e que nossos circuitos neurais são moldados pela nossa experiência no mundo (Varela, Thompson & Rosch, 1991). A cognição tem relação direta com os tipos de experiência que temos enquanto seres corpóreos, de características específicas do corpo humano, de aspectos de simetria e assimetria desse corpo e de características estruturais do cérebro. Mente e corpo não formam uma dicotomia, mas, sim, uma unidade e nossa racionalidade tem suas raízes no corpo, pois nossas primeiras experiências no mundo são corporais. O cérebro é um sistema cooperativo e auto-organizado e não uma rede uniforme de processamento de dados. Nossas respostas neuronais se alteram em decorrência do contexto e operam em redes que emergem em decorrência de nossas experiências. A mesma rede que opera nosso controle motor e nossa

percepção, opera também nossa racionalidade e a configuração em redes emergentes é um elemento crucial da arquitetura da cognição humana. Aquilo que é percebido não é uma computação de uma informação externa, mas, sim, a emergência de um estado global. O mundo não é independente daquele que o experimenta, não é uma estrutura fixa e transcendental que deve ser corretamente conhecida, pois os próprios conceitos que organizam nosso entendimento são também moldados por nossa experiência no mundo (Lakoff & Johnson, 1999; Varela, Thompson & Rosch, 1991). O sujeito cria e é criado pelo mundo ao interagir com ele e esse mundo não existe *a priori* de maneira objetiva e externa ao sujeito, tampouco é uma construção subjetiva.

A fim de ilustrar o que a teoria enacionista enfoca ao afirmar que os conceitos que organizam nosso entendimento são moldados por nossa experiência concreta no mundo apresento aqui o exemplo de um estudo realizado com sujeitos da cultura Aymara da América do Sul. A pesquisa realizada por Nùñez e Sweetzer (2006) encontrou evidências de que a metáfora O FUTURO É PARA FRENTE, tão arraigada na cultura ocidental, não se aplica à etnia Aymara na qual o futuro é metaforizado como sendo para trás. Por ser algo desconhecido e que, portanto, não pode ser visto, o futuro está para trás, onde não é possível vê-lo. O passado, por ser algo conhecido é entendido na cultura Aymara como para frente, ou seja, onde é possível vê-lo. Essas diferenças no entendimento de conceitos que orientam o cotidiano e que podem ser observados em estudos interculturais, expressam com clareza o fato de que mesmo os conceitos mais convencionados em nossa cultura — como O PASSADO É PARA TRÁS — não são universalmente válidos, mas são construções que têm, invariavelmente, origem em nossa experiência concreta no mundo.

A premissa principal da perspectiva incorporada é que nossa interação concreta no mundo fornece as bases que estruturam nosso pensamento e nossa linguagem. A cognição é o que acontece quando o corpo age “no mundo físico e cultural e precisa ser estudada em termos de interações dinâmicas entre as pessoas e o ambiente” (Gibbs, 2005, como citado em Clayton & Leante, 2013, p. 263). O pensamento e a linguagem humana emergem de padrões recorrentes de interação do corpo com o ambiente. O pensamento intelectual é apenas a ponta do *iceberg* de um processo muito mais amplo e que tem suas origens no próprio corpo. Numa perspectiva incorporada não é mais possível assumir que a cognição é apenas interna e simbólica, por sua vez o pensamento e a linguagem têm origem e são moldados pela ação do corpo no ambiente assim como por características estruturais do nosso cérebro.

A recombinação de memórias e de padrões de ação são a base dos nossos processos de construção de sentidos. A capacidade humana no reconhecimento, projeção e deslocamento de padrões é possível por uma característica presente em nosso cérebro que é a de mapear experiências. Os mapas são construídos primeiramente em interação com o ambiente—no corpo que se movimenta, que cria trajetórias, que experimenta forças em ação, que se equilibra, que interage com objetos, pessoas. Os mapas operam como redes emergentes e são resultado da atividade momentânea do cérebro. Diferentes regiões podem se conectar em forma de rede em nosso cérebro, formando ligações neurais. “A ligação neural é responsável por que duas ou mais entidades conceituais e perceptivas diferentes sejam consideradas uma mesma entidade” (Lakoff, 2008, p. 20). Os grupos neurais são conjuntos de neurônios que se agrupam em estruturas locais no cérebro e formam “nós significativos” (*meaningful nodes*) e esses nós podem se sobrepor e se conectar a outros nós significativos. Uma mesma célula nervosa participa de diferentes grupos neurais que operam diferentes funções no cérebro, como nossa capacidade de resolver problemas, nossa percepção, nossas emoções, nossa memória, não podendo mais ser possível dizer que essas funções são exclusivas, pois elas são fisicamente interconectadas. Quando imaginamos, por exemplo, um certo movimento ativamos os mesmos grupos neurais que quando fisicamente realizamos esse movimento. Durante a aprendizagem a ativação disparada por um grupo neural *A* pode se encontrar com a ativação de um grupo neural *B* e se formar uma conexão entre eles. Os grupos de neurais podem tanto se ativar quanto se inibir mutuamente e quando dois grupos neurais se ativam simultaneamente essa ativação se espalha ao longo de conexões em rede e o que é experimentado por nós como uma inferência. A organização em redes emergentes e interconectadas têm um importante papel na forma como estruturamos nosso pensamento, como mapeamos e projetamos experiências e conceitos em diferentes contextos elas conferem uma estrutura ao cérebro que é metafórica (Lakoff, 2008).

O fato de que nossa mente é incorporada e que nossa cognição é ação corporal acarreta uma mudança radical no entendimento enacionista do que seja a razão humana e como ela opera (Lakoff & Johnson, 1999):

- 1) a razão é em grande parte inconsciente e afetiva, não é universal, mas reflete diversos sistemas conceituais;
- 2) não existe uma razão separada de nossas experiências corporais e emocionais;

- 3) nossa compreensão conceitual é decorrente de uma história de interações concretas com o mundo que projetamos imaginativamente na elaboração de estruturas conceituais abstratas;
- 4) nossos conceitos abstratos são em grande medida metafóricos.

3. Processos de categorização

A forma como estruturamos nosso entendimento do mundo é produto de nossos processos de categorização, de como mapeamos e categorizamos nossa experiência. A categorização diz respeito a como ancoramos uma novidade em uma rede significativa construída anteriormente e a primeira rede de sentidos que fornece a base de nosso entendimento é construída em nossa interação concreta com o mundo. A maior parte dos nossos atos de categorização acontecem como resultado de nossa experiência concreta no mundo. Nossa imaginação forma novas categorias com frequência. No entanto, essas são moldadas por categorias prévias e inconscientes. Nossas peculiaridades corporais restringem nossas possibilidades conceituais e de formação de categorias que nos possibilitam diferenciar e organizar aspectos de nossa experiência e determinam o que é real e significativo para nós.

Para Klinkenberg (2006), a atividade perceptiva mais elementar consiste em um processo de disjunção. Ao sermos capazes de delimitar o *continuum* de nossa experiência em unidades significativas estamos operando por processos de disjunção e de categorização. Detectar uma qualidade em um campo nos permite distinguir “uma entidade, dotada desta qualidade e distinta de seu entorno” (Klinkenberg, 2006 p. 105). Uma entidade se configura por ser uma, ou várias, qualidades objetivadas. Esse conhecimento elementar (o discernimento de uma entidade dotada de certas qualidades) é estocado em nossa memória de longo prazo, o que nos permite comparar qualidades e entidades entre si dando origem aos nossos processos de formulação de categorias. Segundo Klinkenberg uma mesma entidade possui graus diversos de pertencimento a uma ou a mais categorias. Algumas classes são mais institucionalizadas que outras e é justamente a existência de classes pouco institucionalizadas que permite a construção de metáforas que, por um lado, prejudicam “a estabilidade das classes muito institucionalizadas, aí incluindo entidades que não parecem *a priori* deter a qualidade constituinte da classe; de outro lado, ela constitui um julgamento de pertencimento a duas entidades em uma classe, mas a uma classe fracamente institucionalizada” (Klinkenberg, 1999, p. 6).

A maioria das categorias que usamos no cotidiano é formada em um *nível básico* de categorização (Rosch et al, 1976) a maior parte do nosso conhecimento prático está organizado em categorias neste nível.

Conceitos como mesa, xícara, cachorro e piano são categorias de nível básico e cada uma delas se insere em uma categoria superordenada. Assim, mesa se insere na categoria mobília, cachorro na categoria animal e piano na categoria instrumento musical. Nas categorias de nível básico formamos uma única imagem mental para representar a categoria por inteiro e usamos ações motoras similares para interagir com os membros de uma mesma categoria. No nível básico nossas categorias aparentemente tocam o mundo, mais do que se observarmos as categorias em outros níveis. Assim, elas apresentam mais materialidade para nós. Elas não se referem apenas à categorização de objetos, mas também de emoções, experiências e ações. As categorias de nível básico apresentam algumas características fundamentais (Lakoff & Johnson, 1999):

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

Os atributos que usamos para definir as categorias de nível básico não são propriedades inerentes a elas, mas sim propriedades interacionais, ou seja, construídas em nossos processos de interação com objetos ou com as entidades pertencentes à categoria. Essas propriedades interacionais têm relação com as partes, atributos e características que podemos perceber nos objetos. Nossa percepção da forma, nossa imaginação, nossas interações corpóreas, nossa memória e as interações sociais apresentam um importante papel no “desenvolvimento de uma rede de associações visuais e cinestésicas pelas quais aprendemos a identificar as coisas e a adotar apropriados modelos de comportamento em direção a elas” (Butterfield, 2002, p. 334). As categorias superordenadas, por sua vez, englobam diferentes categorias de nível básico. Elas não são definidas por suas partes, mas por sua função e por outros atributos significativos presentes na categoria. Por não se referirem a coisas específicas, mas a conceitos, as categorias superordenadas são poderosas ferramentas que contêm um grande potencial de construção de inferências. Desenvolvemos categorias superordenadas, porque somos capazes de abstrair diferentes características de entidades com as quais interagimos no nível básico e, por compartilharem uma mesma estrutura ou propriedades interacionais comuns, é possível alocá-las numa mesma categoria superordenada.

Entidades podem ser categorizadas em nível superordenado de diferentes maneiras dependendo da forma como são percebidas e significadas. Por se referirem a conceitos e não a uma “coisa” nem a membros de uma categoria específica, podemos estender o alcance e a utilidade das categorias superordenadas a fim de cobrir categorias de nível básico que tradicionalmente elas não comportam e, com isso, estamos mobilizando nossa capacidade de produzir inferências metafóricas. Em uma afirmação metafórica coincidimos as propriedades de dois conceitos distintos identificando uma categoria superordenada comum que os engloba e as propriedades da categoria superordenada constituem os caminhos pelos quais podemos igualar conceitos distintos.

Na compreensão e elaboração de metáforas trabalhamos com um alto grau de abstração. Quando usado como um “veículo metafórico” (Glucksberg, 2005) um conceito se refere a uma categoria e quando usado em sentido literal se refere a um membro dessa categoria. Assim as metáforas fazem referência a categorias superordenadas e a elaboração e compreensão de metáforas dizem respeito à abstração de propriedades presentes nessas categorias. Compreender uma metáfora envolve a ativação de alguns sentidos e a inibição de outros. Nesse caso, o sentido literal e a categoria de nível-básico do veículo metafórico (domínio fonte) são inibidas e as propriedades ou características da categoria superordenada são ativados.

A metáfora pode ser entendida como um tipo de comparação implícita entre entidades de natureza diferentes, que mesmo pertencendo a diferentes categorias apresentam algum grau de semelhança entre si e por isso podemos perceber e significar uma coisa nos termos de outra. Por sua vez, a metáfora deve ser entendida não apenas como uma comparação implícita, mas também como assertivas de inclusão de classe (Glucksberg, 2005), ou seja, quando incluímos um conceito em uma classe que ele tradicionalmente não pertence. A fim de ilustrar essa ideia e aproximando essa densa discussão teórica dos sentidos construídos na performance musical, vamos dar um exemplo. Numa aula da disciplina Processos de Musicalização (PROM) realizada por professores de cordas na UNIRIO que tive a oportunidade de participar, certa vez uma das professoras contou que na adolescência tinha um pânico tão grande do palco que a sensação que lhe vinha à mente, e ao corpo, pois nossas emoções são experimentadas fisicamente e não apenas mentalmente, era de que seria enforcada. O que ela estava indo realizar era uma performance musical, pode ser assim classificada em nível básico, mas emocionalmente essa mesma experiência se inseria na categoria superordenada de situações de perigo de morte. Racio-

nalmente todos sabem que uma performance musical não está na categoria de atividades que apresentam risco de vida, mas pode ser assim emocionalmente experienciada por muitos músicos em diferentes intensidades.

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

4. A metáfora conceitual e os esquemas de imagem

Ao projetarmos nossa experiência de um determinado domínio em outro estamos fazendo uso da metáfora como estratégia cognitiva. Para Lakoff e Johnson (1980, 1999) a essência da metáfora é compreender e experimentar uma coisa nos termos de outra. A todo o tempo compreendemos, experimentamos, percebemos e assimilamos uma coisa nos termos de outra e desta forma associamos diferentes domínios de experiência. A metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não é somente um recurso da linguagem, mas sobretudo, do pensamento e da ação. Nosso sistema conceitual é extremamente metafórico e ilustra o fato de que nosso pensamento também se orienta por metáforas. Elas são estratégias do pensamento que usamos para nos comunicar, para aprendermos e para dar sentido à realidade e apresentam um papel central em como nossas operações cognitivas conscientes são modeladas pelo nosso inconsciente cognitivo⁶. Nossa cognição opera por processos mentais que são parte conscientes e parte inconscientes. Conhecer como opera nosso inconsciente cognitivo nos permite entender melhor como se configura nossa cognição consciente. Realizamos consciente e inconscientemente o cruzamento entre diferentes domí-

⁶ Inconsciente cognitivo é um conceito usado por Lakoff e Johnson (1999) para definir os processos inconscientes presentes na compreensão humana. Esses processos são tanto modulados por características cognitivas inatas e comuns a todo ser humano bem como por aspectos culturais. Diz respeito a uma infinidade de processos que realizamos automaticamente a fim de compreender, por exemplo, uma frase simples.

nios conceituais a fim de estruturar nossa racionalidade, nossas experiências cotidianas e nossa linguagem. Por meio da metáfora um domínio fonte (concreto, conhecido) pode ser projetado em um domínio alvo (abstrato, desconhecido) e nessas projeções são mantidas as inferências que estruturam o domínio fonte e que passam a estruturar também o domínio alvo (Lakoff & Johnson, 1980, 1999).

Concordamos com Lakoff (2008) de que nosso pensamento se organiza por meio de metáforas, tanto de maneira consciente quanto inconsciente, porque, como já discutido na segunda seção do artigo, nosso cérebro apresenta uma estrutura que é metafórica. As metáforas são mapeamentos conceituais, elas fazem o cruzamento entre domínios conceituais e de experiências diversos não se restringindo somente à linguagem. Assim, num nível fisiológico, elas existem na forma de sistemas neurais em nosso cérebro, conforme apresentado na segunda seção, e muitas metáforas têm origem na nossa experiência corpórea no mundo (por exemplo, “mais é para cima”). Num nível experiencial, as projeções metafóricas são “jogos de estruturação imaginativa” nos quais o sentido que atribuímos às coisas é ampliado. Elas “criam novo sentido, novo significado, indo além do confinamento estabelecido por nosso sistema conceitual” (Johnson, 1987, p. 162). Nossos processos de construção de sentido operam em colaboração com nossa capacidade imaginativa. Por meio de processos de projeção as estruturas de um domínio ordenam nosso entendimento sobre outro domínio, ainda desconhecido, de modo a construirmos inferências que entrecruzam domínios diversos (como, por exemplo, em nossa cultura conceituamos tempo em termos de espaço, música em termos de movimentos realizados por entidades físicas que sobem, descem, aceleram). A metáfora é, pois, um veículo do pensamento, ela “transporta”, por meio de mecanismos de projeção, estruturas de sentido de um domínio para outro. Pela metáfora, uma estrutura de sentido pode emergir como consequência da nossa experiência, ela é um dispositivo cognitivo que nos permite dar coerência àquilo que experimentamos. Além de projetar características estruturais entre diferentes domínios de experiência, a metáfora projeta também todo um horizonte de conotações afetivas ligadas à história de cada sujeito. São construções imaginativas que nos possibilitam perceber e dar sentido ao mundo com base no que já conhecemos e experimentamos.

Numa perspectiva incorporada da cognição a imaginação exerce um papel central em nossos processos de construção de conhecimento e em como atribuímos sentido às nossas experiências (Johnson, 1987). A imaginação está relacionada à nossa capacidade de organizar percepções, imagens, esquemas de imagem e memórias em unidades co-

erentes de sentido, incluindo nossa capacidade de gerar novas ordenações por meio de projeções metafóricas. Tem um papel central em como conhecemos, damos sentido e conceituamos a realidade, sendo, assim, uma faculdade que organiza a cognição. A forma como categorizamos nossa experiência, como estruturamos esquemas mentais e como projetamos nossa experiência de um dado domínio em outros tem relação direta com nossa imaginação que opera assim em nossos processos de ordenação mental a fim de criar unidades compreensíveis e coerentes de sentido. Nossa capacidade de encontrar conexões significativas entre objetos e experiências, de delinear inferências e de resolver problemas são decorrentes de nossa capacidade imaginativa. A imaginação está presente em todos os momentos em que construímos o sentido de um objeto ou experiência. Fazemos projeções metafóricas entre estruturas conceituais e pré-conceituais de sentido e imaginativamente elaboramos e projetamos esquemas de imagem (conceito que será apresentado adiante) para estruturar nosso entendimento. Desse modo, a imaginação apresenta um papel crucial na aprendizagem, ela nos possibilita remodelar padrões já conhecidos de modo a criar novos sentidos.

Conforme já apresentado, nosso entendimento do mundo emerge da nossa experiência primeira que é de ter um corpo que está em contato constante com o mundo, um corpo que se move no espaço e que manipula objetos. Dessas experiências sensório-motoras emergem estruturas de sentido que são pré-conceituais: os esquemas de imagem (Johnson, 1987; Lakoff & Johnson, 1999). Caminho, parte-todo, contenção, são alguns exemplos de esquemas de imagem apresentados por Johnson (1987). O sentido que atribuímos às coisas do mundo é em grande parte construído por essas estruturas pré-conceituais de experiência. Desde o dia em que nascemos experimentamos com o corpo nosso meio ambiente. Experimentamos corporalmente, por exemplo, o sentido de força. Temos corpos que agem sobre forças variadas, internas e externas como gravidade (que confere a sensação de peso), o calor, o vento, a obstrução causada por objetos. Essas interações nos oferecem “padrões recorrentes de relações entre nós mesmos e o ambiente. Esses padrões se desenvolvem como estruturas de significado que através dos quais nosso mundo começa a exibir medidas de coerência, regularidade e inteligibilidade” (Johnson, 1987, p. 4). Assim, um sentido (de força, por exemplo) é experimentado de maneira pré-conceitual. Posteriormente, formulamos conceitos para ele, mas seu significado é mais profundo do que nosso entendimento conceitual e proposicional do termo e por isso pode ser projetado em outros domínios que não apenas o físico. Ao construir nosso entendimento em música utilizamos de maneira inconsciente esses esquemas de imagem

(Butterfield, 2002; Johnson & Larson, 2003; Zbikowski, 2002). Experimentamos música como movimento, como forças de atração e de repulsão, e esse entendimento tem raízes em esquemas de imagem que temos incorporado ao longo de nossas contínuas experiências concretas no mundo e que projetamos metaforicamente em nossa experiência musical a fim de organizar, dar sentido aos sons e assim ouvi-los “como” música.

5. Gesto e metáfora

Considero o conceito de gesto fundamental para a pesquisa em cognição incorporada aplicada à performance musical. A noção de gesto tem o potencial de prover acesso a questões centrais na relação entre percepção e ação e as interações entre a unidade mente/corpo e o ambiente. Isso porque o “gesto de certa forma burla a distinção entre movimento e sentido. *Movimento* denota um físico deslocamento de um objeto no espaço, enquanto que *sentido* denota a ativação mental de uma experiência” (Jenseniuns et al., 2009, p. 13). Ao unir, em um mesmo conceito, sentido e movimento apresenta-se uma ferramenta que nos possibilita ultrapassar o dualismo cartesiano entre mundo físico e mental e o cruzamento dessa fronteira é a questão central do paradigma da cognição incorporada. São movimentos significativos, construídos e delimitados, do corpo humano que por apresentar intencionalidade, carregam informações.

O gesto como metáfora—não confundir com gestos metafóricos que serão discutidos adiante—não necessariamente estão ligados à realização de movimentos do corpo, mas dizem respeito à forma como entendemos música: como movimento intencional e significativo, mesmo que um sentido não proposicional (ou seja, não é o sentido *de* alguma coisa) mas um sentido que tem relação com nossos processos cognitivos pré-conceituais, os esquemas de imagem, e que dizem respeito às noções de movimento e espaço experimentados pelo corpo em ação. Conforme apresentado por autores que discutem música e metáfora (Butterfield, 2002; Johnson & Larson, 2003; Nogueira, 2014; Spitzer, 2004; Zbikowski, 2002), projetamos—de maneira inconsciente—nossa experiência física no mundo na nossa experiência musical e quando ouvimos música ativamos esquemas de imagem há muito incorporados em nossa memória. Dizemos (porque assim o experimentamos) que os sons *subiram* ou *desceram*, que determinada nota é um *apoio* ou que uma nota está *fora* da harmonia, praticamente todos os conceitos que usamos para designar nossa experiência musical são metafóricos. Gesto musical diz respeito tanto ao movimento do corpo humano que se engaja com a música, seja produzindo, seja sendo afe-

tado por ela ou ambas as coisas (Jensenijs et al., 2009), quanto a maneira metafórica que experimentamos a música e que não envolve a realização de movimentos, mas a percepção da música como gesto, ou seja, como movimento intencional.

Gestos metafóricos, por sua vez, são “movimentos voluntários do corpo que usam o mapeamento de cruzamento de domínio para expressar certos pensamentos ou sentimentos” (Cienki & Müller, 2008, p. 487), como as gesticulações presentes nos discursos. No âmbito do presente artigo, entendendo que gestos metafóricos são movimentos do corpo, não necessariamente conscientes, que usam o processo cognitivo de mapeamento de cruzamento de domínio, ou seja, o processo cognitivo de perceber e experimentar uma coisa nos termos de outra, para dar sentido a movimentos realizados pelo corpo e assim expressar intenções e emoções na forma de narrativas. Por induzir intencionalidade, vigor, direção, peso e tantas outras qualidades que podem estar presentes em uma ação, a metáfora funciona como uma potente ferramenta comunicadora das características qualitativas presentes em uma ação (por exemplo, como quando imaginamos que estamos pendurados por uma linha imaginária ao teto a fim de manter uma postura ereta e relaxada, ou quando um cantor imagina que seu palato está suspenso por um gancho a fim de criar maior espaço na boca). Tal capacidade é possível pela natureza transmodal presente nas projeções metafóricas que consiste em mapear experiências de uma modalidade perceptiva e projetar em outras e, tal característica, propicia o trânsito de sentidos entre corporeidade, pensamento, linguagem e ação.

6. Por uma perspectiva incorporada na pedagogia da performance musical: a performance como jogo

Conforme discutido na primeira seção do artigo, a compreensão enquanto evento dinâmico, dialético e criativo, pode ser entendida como jogo. Sob essa perceptiva compreender é recriar e não reproduzir, pois o sentido é sempre um processo e não um produto ou representação. A dialética pressupõe conflito e oposição—que se deve ao encontro com a alteridade—e a resolução do conflito—ou seja, a emergência do sentido. O movimento presente na compreensão é dialético, de idas e vindas entre o que já é conhecido, e que serve de ponto de partida para a construção do sentido, e a alteridade. Acreditamos que essa dialética é a chave para construir, organizar, evocar e executar ações significativas—como as narrativas gestuais presentes na performance musical que comunicam sentidos pela ação de um corpo sobre um instrumento.

Enquanto processo dinâmico, o jogo implica em mudança e em imponderabilidade, características próprias a esfera da construção e da comunicação de sentidos na medida em que nosso entendimento é construído a partir de um jogo de conceitos que o designam. É a instabilidade presente nos conceitos, devido a processos de categorização que não são estáticos conforme apresentado na terceira seção do artigo, que nos permite a construção de metáforas, que são potentes comunicadoras da experiência incorporada dos sujeitos. Por sua natureza transmodal, a metáfora está presente na linguagem, na ação, na forma como percebemos música e em praticamente todos nossos atos de entendimento.

A todo momento em nosso cotidiano lidamos com forças, enquanto causação de movimento, que agem sobre o nosso corpo. Aprender a manter o equilíbrio e a lidar com forças e movimentos é um dos primeiros desafios que o ser humano encontra em seu desenvolvimento. Coerir, enquanto ser dotado de *anima*, em um mundo que está em constante movimento é tarefa que, primeiramente, aprendemos com o corpo, com a experiência de perder e recuperar o equilíbrio, de relacionar tempo e espaço no transcurso de uma trajetória, entre tantos outros *esquemas* que aprendemos desde o dia em que nascemos. Seja atravessando a rua, lançando uma bola, manejando um arco de viola ou contando uma narrativa, lidamos com o movimento e seus desdobramentos — espaço, tempo, força, direcionalidade/intencionalidade (Stern, 2010). Enfim, na performance os movimentos se tornam *gestos* que são construídos, lapidados, mantidos ou transformados. O gesto é uma dimensão do sentido, não algo que acompanha o pensamento ou que representa uma intenção comunicativa. Ele configura, dá materialidade e comunica intenções musicais. Por isso podemos dizer que enquanto experiência material o gesto é a incorporação do sentido em uma ação concreta.

Acredito que uma investigação que considere a natureza incorporada da performance musical sobre o modo como gestuamos pode ser um caminho para fundamentar o desenvolvimento de uma pedagogia da performance instrumental. Uma investigação que nos possibilite dizer sobre a motivação presente nos gestos produtores de som e nos gestos que acompanham a performance, o que está por trás desses gestos — como a apropriação de gestos cotidianos na performance musical por meio de metáforas cinestésicas — e de como damos sentido aos gestos de modo a podermos recriá-los na construção de sentidos musicais em cada performance.

Ao reconhecermos uma experiência como “incorporada” estamos admitindo o corpo humano como uma estrutura experiencial assim

como a interdependência entre corporeidade, pensamento e linguagem. As experiências relacionadas a realização musical são de ordem subjetiva e incorporada e seus processos de significação e de transmissão dizem respeito a categorização e a ressignificação de gestos anteriormente realizados, de conceitos aprendidos, de toda variedade de sensações, imagens e emoções que experimentamos enquanto seres corporais, dotados de movimento e de consciência.

A performance é uma ação que depende da atuação de um corpo e a expressão de ideias e intenções musicais só pode ganhar materialidade por meio da construção e da ampliação de um repertório de ações. Consideramos que a experiência da performance é a da construção do gesto, entendido como a *Gestalt* entre a imagem aural (qual som desejo produzir? Com qual intenção?) e a disposição corporal para agir (como realizo a ação?) e a consolidação dessa *Gestalt* pela prática. A transmissão de conhecimentos em performance enfrenta a questão de como comunicamos experiências que são de ordem subjetiva e incorporadas. Consideramos necessária a construção de um arcabouço teórico que possibilite tratar do movimento não apenas como fenômeno mecânico, fisiológico e anatômico, mas também como fenômeno incorporado, ou seja, que leve em consideração fatores como energia, intenção, vigor e a vitalidade dos gestos, atributos que desde muito cedo aprendemos a ler nas ações dos outros e também emanando de nossas próprias ações.

As imagens (visuais, auditivas, cinestésicas) que construirmos não são disponíveis a terceiros. Para transmiti-las a outros precisamos desenvolver a nossa consciência cinestésica, ou seja, a consciência dos desdobramentos presentes na experiência do movimento e suas qualidades. Segundo Stern (2010) o movimento seja ele percebido ou realizado se desdobra em nossas noções de espaço, tempo, força, direcionalidade/intencionalidade. A forma como esses desdobramentos são realizados e percebidos variam em qualidade conforme a amplitude, tensão, projeção e trajetória do movimento.

A vitalidade é uma propriedade que emerge de nossa experiência de movimento e seus desdobramentos (Stern, 2010). Avaliamos intuitivamente o comportamento das pessoas e a expressão de suas emoções por meio da vitalidade presente em seus movimentos. Formas de vitalidade dizem respeito a “experiência sentida de força—em movimento—com um contorno temporal, e um senso de vivacidade, de ir a algum lugar. Elas são mais forma que conteúdo. Elas dizem respeito ao ‘como’, não a ‘o que’ ou ‘por que’” (Stern, 2010, p. 8). Reconhecer a forma de vitalidade de uma ação permite-nos significar e comunicar a experiência do movimento. Consideramos a metáfora e as formas de vitalidade importantes nos processos de significação da experiência

quanto para a comunicação das qualidades presentes em uma ação. Reconhecer a forma de vitalidade de uma ação permite-nos comunicar a experiência do movimento. Quando, por exemplo, um professor usa a imagem de uma bola que sofre a resistência da água para se referir ao gesto do arco, mais do que informar sobre aspectos relativos a mecânica ou a fisiologia do movimento, ele está sugerindo certa vitalidade a esse gesto. Quando essa imagem ajuda o aluno a compreender certas qualidades presentes no gesto do arco (*domínio alvo*), como a resistência elástica que a corda exerce sobre o arco, a dinâmica contra pressão que o membro superior esquerdo realiza afim de manter a estabilidade do instrumento durante o movimento realizado pelo arco, a imagem da bola cumpre o papel de *domínio fonte* e o aluno realiza uma inferência metafórica. Sendo assim a metáfora funciona como uma indutora de gestos nos processos de ensino da performance.

Considerações finais

Consideramos que essa discussão é pertinente para o processo de formação do músico instrumentista. Os professores de instrumento tem em mãos a difícil tarefa de reconhecer qual é a dificuldade do aluno na realização de algum trecho musical ou técnica específica; transmitir possíveis caminhos de como solucionar o problema, por meio da prescrição de exercícios; devem ainda ser capazes de realizar uma demonstração prática que possibilite um caminho de aprendizagem por meio da *mimésis* do gesto e do som e, ele deve ainda, desenvolver um repertório conceitual que possibilite transmitir para o aluno *sua própria experiência da realização musical*, seja esta relacionada a alguma técnica específica de produção sonora ou a alguma intenção no discurso musical. Pensar ferramentas pedagógicas que facilitem os processos de significação e transmissão de conhecimentos em performance musical não é tarefa simples. Comunicar uma experiência requer a consciência sobre um processo anterior que é o de significação, de como damos sentido a experiência.

Por fim, meu argumento é que a atividade de tocar um instrumento é dinâmica no sentido que apenas um jogo pode ser. O jogo, assim como a performance, é uma experiência que se realiza a partir de uma configuração fluida de sentidos tendo um desenrolar em até certa medida previsível e preestabelecido, na medida em que revela-se em ato. Como processo dinâmico, todo jogo comporta um risco intrínseco e uma dimensão de abertura para o mundo sendo assim um processo que conta com a adaptação e a flexibilidade do jogador. É a experiência de uma saída extática de si-mesmo para um nexo dinâmico e autônomo. Quando jogamos, experimentamos um espaço de interseção e de extensão entre o eu e o mundo pois sempre jogamos

com alguém ou com alguma coisa e nesse encontro nos abrimos para a interpretação e para a ação do outro. O jogo é um processo que se configura, entre outras coisas, pela abertura, flexibilidade, prazer e concentração da consciência que joga e por isso é um campo profícuo para que a ação criativa possa se desenvolver. Trazer o conceito de jogo para a cena dos debates em performance musical coloca em destaque o aspecto criativo, dinâmico, imponderável, intrinsecamente motivado e circunscrito (no tempo, no espaço e a regras) dessa atividade possibilitando a ampliação do entendimento do músico sobre suas próprias experiências de performance.

Referências

- Butterfield, M. (2002). The musical object revisited. *Music Analysis*, n.21/iii, 327–380, Oxford.
- Callois, R. (1990). *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Ed. Cotovia.
- Cienki, A & Müller, C. (2008). Metaphor, gesture and thought. In: Gibbs, R.W. *The cambridge handbook of metaphor and thought*. Cambridge: University Press.
- Clayton, M & Leante, L. (2013). Embodiment in music performance. In: M. Clayton; B. Dueck & L. Leante. (Eds.). *Experience and meaning in music performance* (pp.188–207). Oxford: University Press.
- Cook, N. (2006). Entre o processo e o produto: música e/enquanto performance. *Per Musi* n.14, 5–22. Belo Horizonte: UFMG.
- Delacampagne, C. (1997). *História da filosofia no século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar
- Gadamer, H.G. (2010) *A hermenêutica da obra de arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Gadamer, H.G. (2012). *Verdade e método* (12nd ed). Petrópolis: Editora Vozes.
- Gadamer, H.G. (2012). *Verdade e método II: complementos e índice* (12nd ed). Petrópolis: Editora Vozes.

- Glucksberg, S. (2008). How metaphor create categories-quickly. In: R. W. Gibbs (Ed.). *The cambridge handbook of metaphor and thought*. Cambridge: University Press.
- Grespan, J. (2008). Prefácio. In: Araújo, A, M. *A atualidade do acontecer* (pp. 11–15). São Paulo: Humanitas.
- Grodin, J. (2012). *Hermenêutica*. São Paulo: Parábola editorial.
- Huizinga, J. (2012). *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Ed. Perspectiva.
- Holmes, P (2005). Imagination in practice: a study of the integrated roles of interpretation, imagery and technique in the learning and memorisation processes of two experienced solo performers. *British Journal of Music Education*. v. 22, 217–235.
- Iser, W. (2002). O jogo do texto. In: L. C. Lima (Ed.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e terra
- Jenseniuns et al, (2009). Musical Gestures: concepts and methods in research. In: R. Gody & M. Leman M (Eds.). *Musical gestures: sound, movement and meaning*. Routledge Press.
- Johnson, M. (1987). *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination and reason*. Chicago: University Press.
- Johnson, M & Larson, S. (2003). Something in the way she moves: Metaphors of musical motion. *Metaphor and symbol*. v. 18(2), 63–84.
- Klinkenberg, J. M. (1999). Métaphore et cognition. In: N. Charbonnel & G. Kleiber (Eds.). *La métaphore entre philosophie et rhétorique* (pp. 135–170) Tradução para uso escolar de Tarso Mazzoti. Paris: Presses Universitarie de France.
- Klinkenberg, J.M. (2006). *Manual de semiótica general*. Bogotá: Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books.
- Lakoff, G. (2008). The neural theory of metaphor. In: R. W. Gibbs (Ed.). *The cambridge handbook of metaphor and thought*. Cambridge: University Press.
- Nogueira, M. (2014). Música na carne: o caminho para a experiência musical incorporada. *Música em contexto*, ano VIII, v.1, 92–119.
- Núñez, R & Sweetzer, E. (2006). With the future behind them: convergent evidence from Ayamara language and gesture in the crosslinguistic comparison of spatial construals of time. *Cognitive Science n. 30*, 401–450.
- Oliveira, L. F. (2014). O estudo da música a partir do paradigma dinâmico da cognição. *Percepta – Revista de Cognição Musical*, 2(1), 17–36, Curitiba.
- Rosch, E., Mervis, C., Gray, W., Johnson, D., & Boyes-Braem, P. (1976). Basic Objects in Natural Categories. *Cognitive Psychology*, v.8, 382–439.
- Schechner, R. (2003). O que é performance? *O Percevejo: revista de teatro, crítica e estética*. Rio de Janeiro, v.12, 25–50.
- Sheets-Johnstone, M. (2011). *The primacy of movement*. Philadelphia: John Benjamins Press.
- Spitzer, M. (2004). *Metaphor and musical thought*. Chicago: University Press.

-
- Stern, D. (2010). *Forms of vitality: exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy and development*. Oxford: University Press.
- Varela, F., Thompson, & Rosch, E. (1991). *A mente corpórea: ciência cognitiva e experiência humana*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Zbikowski, L. (2002). *Conceptualizing music: cognitive structure, theory and analysis*. Oxford: University Press.