

Motricidade humana na educação musical

DENISE ANDRADE DE FREITAS MARTINS
PRISCILA QUEIROZ MESSIAS

■ 168

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, eixo Educação Musical (2016), Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), Moçambique (2013), como Bolsista CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Mestre em Educação Musical, Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro-Centro Universitário (2000). Licenciatura Plena, em Música-Piano pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (1985). Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG, unidade Ituiutaba), realiza atividades de extensão e pesquisa em parceria com o Conservatório Estadual de Música Dr. José Zóccoli de Andrade. Coordenadora dos projetos de extensão: Projeto Escrevendo o Futuro: (Re) cortando papéis, criando painéis e Música na APAE. Professora de Arte, Educação e Cultura, Música e movimento e Bases Culturais (UEMG, Ituiutaba). Coordenadora do Concurso de Piano Abrão, que divulga a música brasileira desde 1994. Pesquisadora na linha de práticas sociais e processos educativos junto a estudantes de escolas públicas. Experiência e atuação principalmente na área de música, artes e cultura. Coordenadora do grupo de pesquisa Núcleo de estudos interdisciplinares em Arte, Educação e Psicologia.

Graduanda em Psicologia pela Universidade do Estado de Minas Gerais, unidade Ituiutaba (UEMG). Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG), pesquisadora e integrante do Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Arte, Educação e Psicologia (NESI), cadastrado no Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq).

■ RESUMO

Este texto se propõe a discutir a motricidade humana na educação musical, principalmente nas áreas de Psicologia, Filosofia, Psicanálise e Música, com base na ideia de que nossas realizações só acontecem por meio do próprio corpo, campo primordial de nossas realizações. O ponto de partida para tal estudo foi a constatação de que atividades envolvendo práticas artísticas e musicais - com ênfase em música, teatro e literatura - desenvolvidas junto à comunidade participante de projetos de extensão e pesquisa, com a participação de professores/as e estudantes de uma universidade, uma escola de música (conservatório) e uma escola de educação básica, possibilitam o acesso às habilidades e potencialidades das pessoas envolvidas, favorecendo o levantamento e identificação de dificuldades de aprendizagem e socialização.

■ PALAVRAS-CHAVE

Motricidade humana, educação musical, práticas sociais e processos educativos, interdisciplinaridade.

■ ABSTRACT

This text proposes to discuss human motricity in music education, especially in the areas of Psychology, Philosophy, Psychoanalysis and Music, based on the idea that our achievements only happen through own body, the primordial field of our achievements. The starting point for this study was the observation that activities involving artistic and musical practices - with emphasis in music, theater and literature - developed with the community participating in extension and research projects, with the participation of teachers and students of a university, a music school (conservatory) and a school of basic education, make it possible to access the skills and potentialities of the people involved, favoring the identification and identification of learning difficulties and socialization.

169 ■

■ KEYWORDS

Human mobility, music education, social practices and educational processes, interdisciplinarity.

1. Introdução

Com base em nossas experiências e conhecimentos construídos coletivamente ao longo de realizações envolvendo principalmente processos de construção-reconstrução de práticas artísticas e musicais, com ênfase à música, teatro e literatura, em projetos universitários de extensão e pesquisa¹, contando com a participação de professores/as e estudantes de escola de música (conservatório) e escola de educação básica, constatamos que atividades como essas possibilitam acesso às habilidades e potencialidades das pessoas envolvidas, contribuindo sobremaneira no levantamento e identificação de dificuldades de aprendizagem e socialização.

Desse modo, nos propomos neste artigo a pensar tais práticas, partindo inicialmente do pressuposto de que projetos como esses implicam fundamentalmente a integração - de instituições de ensino, de pessoas, de disciplinas, de saberes e fazeres - rompendo muros e promovendo a transposição do individual para o coletivo, onde o trabalho em comunhão parece reforçar objetivos e expectativas comuns, além de possibilitar realizações e compartilhar frustrações. Enfim, são as chamadas formações democratizantes, lugar onde as pessoas se prolongam umas nas outras, são os grupos-sujeitos de Costa (1997).

Nesse sentido, Freire (2005) reforça tais compreensões, quando afirma que realizar e realizar-se não são um ato solitário, ao contrário, só acontecem na coletividade, sendo uns com os outros, onde a convivência é condição básica para compartilhar compreensões e realizações. Convivendo, as pessoas ficam próximas umas das outras, numa relação que exige entrega, respeito, prontidão, método, rigor, mas também encontros e desencontros. Relações como essas são marcadas de forte espírito de colaboração, com base no diálogo entre as pessoas. Daí surgem o “eu social”, como constituição da individualidade na coletividade.

Esses agrupamentos de pessoas em mesmas atividades são compreendidos como práticas sociais, as quais podem estabelecer, nos atos de troca, possibilidades de construção. Além de que, práticas sociais comportam práticas educativas e mostram-se potentes na formação para a vida em sociedade por meio dos processos educativos que essas desencadeiam. Convivendo com o outro, temos a oportunidade de construir novas formas de ser e de agir no mundo.

Ainda, é na intersubjetividade das pessoas em convivência e em interação que o diálogo se faz possível, como “[...] única condição de possibilidade da interdisciplinaridade” (FAZENDA, 2011, p. 11), o que exige engajamento pessoal de cada pessoa envolvida na relação, não por imposição, mas por desejo. Integração como momento de interação de diferentes áreas do conhecimento e disciplinas. Para além do aspecto formal (organização de disciplinas e conteúdos) e dos diferentes níveis de integração de pessoas, ideologias, objetivos, vontade de trocas e realizações, mas integração como condição de efetivação da interdisciplinaridade. Como assunção de postura ética assumida consigo mesmo e com o Outro, sendo uns com os outros (FREIRE, 2005).

¹ Os projetos aos quais nos referimos são parte integrante das atividades de extensão e pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais, unidade Ituiutaba (UEMG, Ituiutaba): Projeto Escrevendo o Futuro (PEF) - (Re) cortando papéis, criando painéis (2007) e Música na APAE, Associação de Pais e Amigos de Alunos Excepcionais (2009), ambos com o objetivo de contribuir com os processos de formação e socialização das pessoas participantes, em geral estudantes em idade entre nove e doze anos, e cuja investigação se propõe a identificar os processos educativos decorrentes de tais práticas.

Nesse sentido, Yared (2008) assevera que a interdisciplinaridade seria uma intersecção de diferentes áreas do conhecimento entre múltiplos saberes e fazeres, de certa forma indissociáveis em uma discussão que se preocupa com o entendimento integral do ser humano. Portanto, “Interdisciplinaridade é o movimento (inter) entre as disciplinas, sem a qual a disciplinaridade se torna vazia; é um ato de reciprocidade e troca, integração e voo; movimento que acontece entre o espaço e a matéria, a realidade e o sonho, o real e o ideal, a conquista e o fracasso, a verdade e o erro, na busca da totalidade que transcende a pessoa humana (p.165).

Desta forma, nos propomos a pensar tais práticas artísticas e musicais, envolvendo diferentes instituições de ensino, pessoas e áreas do conhecimento, particularmente Psicologia, Filosofia, Psicanálise e Música, com base em pesquisa bibliográfica, tomando-se como objeto de estudo a motricidade humana na educação musical, por acreditarmos que nossas realizações só acontecem por meio de nosso próprio corpo, campo primordial de nossas realizações. Para tal, apresentaremos o referencial teórico que sustenta nossa discussão seguido das considerações.

2. Referencial teórico

171 ■

2.1 Concepção de corpo e movimento em Psicologia, Filosofia e Psicanálise

A história da psicomotricidade se faz presente desde que o homem/mulher é humano, ou seja, desde que o homem/mulher fala e se movimenta. Pode ser delimitada como o campo de estudo transdisciplinar que investiga as ligações e as influências mútuas entre o psiquismo e a motricidade, o ser humano nas suas relações com o corpo em movimento e o corpo como um lugar de sensação, expressão e criação (FONSECA, 2008). A abordagem psicomotora é um fator essencial e indispensável ao desenvolvimento global e uniforme da criança, pois irá permitir a compreensão da forma como a criança toma consciência do seu corpo e das possibilidades contidas nele de se expressar, uma vez que, na Educação Infantil, a criança busca experiências em seu próprio corpo e nas sensações que ele desperta, formando a partir das suas vivências conceitos e ordenando o esquema corporal, localizando o corpo no tempo e no espaço.

A psicomotricidade envolve um desenvolvimento fisiológico que acontece ainda na vida uterina, onde realizamos movimentos com o nosso corpo e os quais vão se estruturando com o desenvolvimento sadio, exercendo significativas repercussões no comportamento. Uma pessoa é uma unidade inseparável estruturada pela inteligência, afetividade e pela motricidade, cujo movimento se dá como uma necessidade orgânica da criança, sendo base para o crescimento psíquico.

Tais apontamentos caminham em direção às teorias de Wallon (1968), particularmente em seus estudos do desenvolvimento humano, centrado na pessoa completa. Par o autor, o aspecto motor se desenvolve primeiro e serve tanto como atividade expressiva (dimensão afetiva do movimento) quanto como movimento intencional, direcionado a um objetivo e dotado de significado, ou seja, para o autor, a primeira função do movimento é expressiva. De tal forma que o movimento constituiu-se como o princípio da vida psíquica na criança, a qual, por meio de gestos e

expressões faciais, concretiza a transação afetiva na comunicação entre si e os adultos. Mais tarde, o movimento passa a ter uma função instrumental, apreender e explorar o mundo físico, direcionar-se a ele. De onde se pode dizer que antes da aquisição da linguagem, a motricidade é a característica existencial essencial da criança, a primeira estrutura de relação com o meio, com os outros e posteriormente com os objetos, visto que criança é corpo em movimento como meio de conquista do mundo ao seu redor.

Para Wallon (1968), o desenvolvimento psíquico da pessoa depende tanto da maturação como das condições ambientais, compreensão compartilhada por Nascimento (2004, p. 47) e assim explicada,

Wallon buscou compreender o desenvolvimento infantil por meio das relações estabelecidas entre a criança e seu ambiente, privilegiando a pessoa em sua totalidade, nas suas expressões singulares e na relação com os outros. Dessa maneira, não propôs um sistema linear e organizado de etapas de evolução psíquica, mas desenvolveu sua teoria buscando compreender os objetivos da criança e os meios que ela utiliza para realizá-los, estudando cada uma das suas manifestações no conjunto de suas possibilidades.

■ 172

Dessa forma, chega-se ao fim do dualismo cartesiano, que afasta o corpo do desenvolvimento intelectual e emocional do indivíduo, visto que se ocupa do movimento humano dando-lhe uma categoria fundante como instrumento na construção do psiquismo. Concebendo a motricidade como integrando uma dimensão psíquica e como sendo um deslocamento no espaço de uma totalidade motora, afetiva e cognitiva, Wallon (1968) relaciona o movimento ao afeto, à emoção, ao meio ambiente e aos hábitos individuais, já que entre o indivíduo e o meio há uma unidade indivisível.

Em relação à essa dependência indivíduo-meio, Jung (1981), que também problematizou em seus estudos a questão mente – corpo, afirma que o processo de individuação, ou seja, desenvolvimento individual para vir a tornar-se um si-mesmo, é o que confere sentido à vida e consiste na trajetória de crescimento pessoal que se dá através de experiências em constante relação com o meio e com os outros, nunca solitária. Em concordância, Wallon (1968) compreende que diversas funções do ser humano só serão desenvolvidas por meio da aprendizagem que é efetivada em relação com outras pessoas. Dessa maneira, o sujeito é determinado fisiológica e socialmente, ou seja, é resultado tanto das disposições internas quanto das situações exteriores. Os pais, a escola e demais instituições de convivência das crianças são considerados influentes elementos propulsores e estimulantes, os quais intervêm na utilização e desenvolvimento dos potenciais herdados. Ou seja, junto às próprias capacidades da criança e sua estrutura biológica, dão suporte e condições à emergência de capacidades de interação com o outro e de expressão tanto nos movimentos como nas brincadeiras, desenhos, jogos etc. Dessa forma, a psicomotricidade é concebida como produto de uma relação complexa entre a criança e o meio. Para Fonseca (2004): “O indivíduo não é feito de uma só vez, mas se constrói, através da interação com o meio e de suas próprias realizações” (p.19).

De acordo com Wallon (1968), a criança, que ainda não desenvolveu uma linguagem verbal bem estruturada, representa através da motricidade suas múltiplas necessidades. Entretanto, essas são retratadas de uma forma não verbal e com forte carga afetiva, expressando bem ou mal-estar, já que a psicomotricidade é ferramenta privilegiada de comunicação da vida psíquica e das emoções. Fonseca (2008) acrescenta: “[...] o movimento não é um puro deslocamento no espaço nem uma adição pura e simples de contrações musculares; o movimento tem um significado de relação e de interação afetiva com o mundo exterior, pois é a expressão material, concreta e corporal de uma dialética subjetivo-afetiva” (p.17).

De acordo com Jung (1981), há diversos caminhos por meio dos quais o ser humano pode se expressar, seja através da palavra falada ou escrita, ou por meio de uma pintura, descrição de sonhos, ou ainda, corporalmente. O inconsciente é experienciado através de várias vias, dentre elas e de fundamental importância, o corpo. O corpo fala e revela o inconsciente na sua temperatura, no seu tremor, rubor, assim como no enrijecimento que objetiva dissimular os sentimentos. O corpo, componente viabilizador da constituição e experiência humana como algo pulsante, energético e vivo, não pode ser tomado como máquina.

Em Reich (1995) encontramos a concepção de corporificação do inconsciente, a qual estabelece relação direta entre corpo e emoção, ou seja, o corpo é o próprio inconsciente, dado que as defesas do inconsciente se corporificam, se dão também nas manifestações físicas que desenvolvemos ao longo da vida em resposta às emoções e pensamentos que experienciamos. Para Wallon (1968), o desenvolvimento das funções depende tanto de condições de maturação neurológica e orgânica como um todo, tal como de estímulos propulsores do desenvolvimento, que são os fatores ambientais. Dessa forma, o aparecimento e o desenvolvimento das funções mentais provêm da ação motriz ainda em seus primórdios. De onde o movimento espontâneo e expressivo aos poucos se transforma em gestos, sempre realizados a partir de uma intenção e revestidos de significação ligada diretamente à ação, voltada para a experiência imediata, fora da qual nada significa.

Em conformidade com as ideias de Wallon (1968), Merleau-Ponty (1999), forte representante da fenomenologia da percepção, compreende o corpo-próprio, corpo vivido, como dotado de motricidade, expressão da intencionalidade originária, não sendo apenas um movimento no mundo, mas um movimento em direção a ele, intencional. A intencionalidade aparecendo no momento em que o corpo mobiliza suas potências na realidade percebida, como gatilho para toda atividade motora, como possibilidade de um corpo em contínua situação, voltado para a experiência imediata. De tal forma que a motricidade intencional nos capacita a “[...] orientar-nos para não importa o que, em nós ou fora de nós através do mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.158).

Ainda para o autor (1999), é no espaço que o movimento veicula e efetiva as intencionalidades do corpo-próprio, que é o corpo da experiência do corpo, o corpo fenomenológico, o corpo do sujeito perceptivo, porque até mesmo aquilo que sabemos é por meio de nosso corpo, enquanto sujeitos perceptivos. De onde se pode dizer que todo conhecimento é conhecimento de um sujeito que percebe com todo o seu corpo. E é justamente no espaço que se inocula um sentido, é pelo movimento que enxergamos a gênese dos significados que as coisas percebidas têm

para nós, sujeitos perceptivos. O corpo é nossa expressão no mundo, a materialização de nossas intenções, ou seja, é muito mais do que apenas um instrumento de ação. E é por isso que se diz que toda experiência traz em si a inscrição do sujeito e de sua intencionalidade.

No que se refere à marca, à inscrição do sujeito na ação, Bertherat (2001) traz a seguinte compreensão:

Nosso corpo somos nós. Somos o que parecemos ser. Nosso modo de parecer é o nosso modo de ser. Mas não queremos admiti-lo. Não temos coragem de nos olhar. Aliás não sabemos como fazer. Confundimos o visível com o superficial. Só nos interessamos pelo que não podemos ver. Chegamos a desprezar o corpo e aqueles que se interessam por seus corpos. Sem nos determos sobre nossa forma – nosso corpo – apressamo-nos a interpretar nosso conteúdo, estruturas psicológicas, sociológicas, históricas. Passamos a vida fazendo malabarismos com palavras, para que elas nos revelem as razões de nosso comportamento. E que tal se, através de nossas sensações, procurássemos as razões do próprio corpo? Nosso corpo somos nós. É nossa única realidade perceptível. Não se opõe à nossa inteligência, sentimento, alma. Ele os inclui e dá-lhes abrigo [grifos nossos]. Por isso tomar consciência do próprio corpo é ter acesso ao ser inteiro...pois corpo e espírito, psíquico e físico, e até força e fraqueza, representam não a dualidade do ser, mas sua unidade (p.3).

■ 174

Em Jung (1981, p. 2), “[...] a psique depende do corpo, e o corpo depende da psique”,

Corpo e psique são os dois aspectos do ser vivo, isso é tudo o que sabemos. Assim prefiro afirmar que os dois agem simultaneamente, de forma milagrosa, e é melhor deixar as coisas assim, pois não podemos imaginá-las juntas. Para meu próprio uso cunhei um termo que ilustra essa existência simultânea; penso que existe um princípio particular de sincronicidade ativa no mundo, fazendo com que os fatos de certa maneira aconteçam juntos como se fossem um só, apesar de não captarmos essa integração (JUNG, 2003, p.69).

Em linguagem psicanalítica diríamos que um movimento, mesmo em estado cotidiano, é carregado de valor, de sentido, recheado de afetividade, que nos liga a um estado mais profundo do que a consciência cotidiana poderia verificar. Involuntariamente, expressa o particular de cada pessoa, suas mais íntimas características psíquicas são reveladas no movimento. O corpo é um canal que concretiza e presentifica emoções e imagens simbólicas, transborda elementos que se alimentam reciprocamente, de todo modo, significados se desmembram em movimentos e movimentos restauram significados, tudo num só movimento de ir e vir.

Merleau-Ponty (1999) expõe que qualquer significação do mundo está ligada à esfera do vital e do afetivo. De tal maneira que, é a partir do fundo de nossa

subjetividade que cada um projeta seu mundo único, de verdades pessoais, cujo mundo terá crucial importância em meio a uma sociedade que procura incessantemente a normatização da subjetividade em busca de certezas, objetividades, padrões e hegemonias teóricas e metodológicas. Como seres no mundo, somos cada uma à sua maneira, muito própria e particular.

Segundo Jung (1981), o corpo possui uma linguagem própria que foge de racionalizações, há questões sensitivas que são difíceis de serem verbalizadas, uma vez que, a emoção, expressa no humor e nos atos, precede as condutas cognitivas. Assim, a experiência sensível e corporal do movimento é considerada uma oportunidade para elaboração interna, a partir da qual se pode desenvolver o conhecimento das próprias habilidades, do repertório expressivo e, simultaneamente, tornar-se consciente dos processos de dinâmica pessoal ainda inconscientes. O corpo, sendo o corpo da experiência do corpo, só é sentido por quem o vivencia e, na maioria das vezes, as palavras são dispensáveis.

Cabe ressaltar que, é a ação motriz que regula o aparecimento e o desenvolvimento das funções mentais e da inteligência, ou seja, o movimento espontâneo transforma-se em gesto e ao ser realizado intencionalmente, reveste-se de significado. Em Wallon et al. (1979), “O que permite à inteligência essa transferência do plano motor para o plano especulativo não é evidentemente explicável no desenvolvimento do indivíduo” (p.131). O desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá, portanto, a partir do desenvolvimento das dimensões motora e afetiva. É a comunicação emocional que dá acesso ao mundo adulto, ao universo das representações coletivas. A inteligência assim, surge depois da afetividade e a partir das condições de desenvolvimento motor, isto é, o movimento, dotado de sentido e intencionalidade, é o gatilho que possibilita o desenvolvimento da inteligência. Através do corpo, das ações imediatas e da inteligência intrínseca a elas é que se faz possível o pensamento abstrato.

Dessa forma, em conformidade também com Merleau-Ponty (1999), a experiência corporal é o lócus fundamental de onde surge o conhecimento, e a percepção torna-se, ou melhor, é um ato primordial da existência. Na abordagem fenomenológica, o corpo passa a desempenhar um papel fundamental no processo de construção do conhecimento e se torna a chave para compreender a existência enquanto ser no mundo. Da mesma forma, cabe destacar a inexistência de movimentos corporais desprovidos de alguma intenção, isso porque a união encarnada do sujeito e seu corpo só se realiza no exato momento da existência, nunca antes do próprio acontecimento das coisas, porque tudo acontece em um único ser, o sujeito perceptivo de que fala Merleau-Ponty.

De onde se pode dizer que as funções sensoriais são pré-pessoais e revelam diante de nós um mundo natural para ser experienciado. O sentir, que se realiza no corpo como estrutura de implicações, configura-se dentro da ordem da experiência, antecessora da ordem da análise e da interpretação. Ou seja, nosso corpo, cada um à sua maneira, tem seu mundo e por isso o compreende sem necessariamente passar por representações, sem se submeter a ações objetivantes.

Com base na bibliografia pesquisada e de modo a concluir a apresentação das diferentes, e análogas, compreensões de motricidade humana, proposta desse artigo, podemos dizer que o movimento se relaciona à origem da representação, já

que é ele quem dá sustentação à mesma, tendo em vista que atualiza um objeto ou uma cena imaginada nos gestos que realiza. Assim, toda função psíquica supõe um componente orgânico, e o objeto da ação mental vem da experiência corporal entrelaçada ao ambiente em que o sujeito está inserido. Em Wallon (1968, 1961), seria o organismo como condição primeira do pensamento. Para Merleau-Ponty (1999), o corpo encarnado, o corpo da experiência do corpo, o corpo próprio, já que, a problemática corporal está além de seus aspectos fisiológicos; um corpo observado não é o corpo vivido, mas um objeto qualquer. Para o autor, somente o corpo é capaz de expressar a experiência humana e por isso, questiona a vivência da experiência na perspectiva do homem/mulher encarnado, já que onde existe corpo há história vivida, fundida em sua relação com o mundo e com as coisas do mundo, o que antecede todo e qualquer conhecimento intelectual.

2.2 Motricidade e educação musical

Para que o aprimoramento do desenvolvimento psicomotor infantil se realize, pais, professores, escola e demais instituições e pessoas de convivência das crianças são requisitadas em assessoria e intervenções contínuas através da estimulação. Luckesi (1994) assevera que o trabalho da educação psicomotora pode ser realizado por meio de jogos, atividades lúdicas e artísticas, pois além de proporcionar entendimento e tomada de consciência quanto ao próprio corpo e comando das expressões motoras, produz na criança uma aprendizagem de base substancial para o seu desenvolvimento motor, afetivo e psicológico. De um modo geral, se um dos elementos da psicomotricidade estiverem mal trabalhados, a criança poderá ter sérios obstáculos e até mesmo criar barreiras em sua aprendizagem, já que, a psicomotricidade, quando bem trabalhada e desenvolvida, sustenta a criança no enfrentamento de exigências que as aprendizagens escolares requerem.

Ainda para o autor (1994), a atividade lúdica e artística ajuda a desenvolver o potencial criativo da criança, operando como atividades prazerosas e proporcionando uma melhor qualidade da vida escolar. Ao brincar artisticamente, inúmeras funções cognitivas estão altamente conectadas, como o afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória etc. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança, contribui para a posse dos signos sociais, estimula habilidades motoras e capacidade de expressão, uma vez que nossa psique está registrada no corpo e tanto processos biológicos quanto psíquicos se processam nele. As artes em geral têm o poder de atingir emoções profundas, como observa Jung (1981), são capazes de viabilizar mudanças na forma como você se sente relativamente ao mundo circundante e a si mesmo.

Na educação musical, Gainza (1988) esclarece que toda ação expressiva é projetiva, trazendo consigo aspectos da personalidade do indivíduo e “[...] a aprendizagem se concretiza com a aquisição, consciente ou não, de uma série de capacidades ou destrezas no campo sensorial, motor, afetivo e mental” (p.34). E a música, campo da arte que se insere dentro de um contexto de exploração criativa e valorização da sensível, tem um poder evocador que traz para o consciente situações e climas afetivos, constituindo-se como uma ponte que, tendo o corpo, local privilegiado da subjetividade de cada um, e o movimento como interseção, traz para

o aqui e o agora elementos do imaginário e simbólico, em um fluxo entre o consciente e inconsciente. Movimentando e mobilizando, a música contribui para a transformação e desenvolvimento de quem a realiza. No instante em que a criança canta ou brinca musicalmente, além da psicomotricidade, são mobilizadas a emoção e a cognição. Melodia, ritmo, harmonia, forma e estrutura são aspectos trabalhados simultaneamente, quando se sente, se vivencia, se executa. De tal forma que a música e o som estimulam os movimentos internos e externos, nos impulsiona à ação e por isso promovem uma “[...] multiplicidade de condutas de diferente qualidade e grau” (p. 23).

Pensando-se em psicomotricidade e música, para que haja um melhor desempenho musical individual, tanto ao nível prático como teórico, os elementos básicos constitutivos da primeira, como esquema corporal, lateralidade, orientação espacial dentre outros, têm de estar bem desenvolvidos. Para isso, a educação musical se mostra fundamental para um melhor desenvolvimento psicomotor e consequentemente melhor aprendizagem, uma vez que a habilidade em apreender as disfunções musicais faz surgir no educador a necessidade de planejar uma intervenção orientada à resolução daquela circunstância. Vislumbra-se, desta maneira, como a música se correlaciona à psicomotricidade, no sentido de instrumentalizá-la para fins de reeducação das funções motoras perturbadas, visto que o uso do movimento corporal tem um potencial prazeroso e, por conseguinte, ativo nos processos de aprendizagem. Para Salles (2012): “O ouvir é corporal. Não ouvimos apenas pelo ouvido. A gente não tem consciência, a não ser pelo tato e pela visão, que o ouvido está localizado aqui. Sentimos a música no corpo todo [...]. A criança é “uma verdadeira pesquisadora de movimentos e sons” (p. 201-202).

Louro (2012) reforça tais compreensões, ao observar que a psicomotricidade e a educação musical possibilitam vivências e descobertas. É na experiência concreta que a educação musical contribui para o desenvolvimento, facilitando a educação psicomotora, possibilitando a tomada de consciência do corpo no espaço e no tempo. Ainda, são essas experimentações que abrem possibilidades de descoberta de si e do outro, contribuindo com os processos de formação e socialização.

É preciso atenção e cuidado frente à espontaneidade dos movimentos de cada criança, o que poderá determinar ou ao menos influenciar o rumo dos processos de aprendizagem. A prática artística e musical na educação infantil possibilita a observação/percepção/apreensão das habilidades das crianças, tanto no nível dos elementos básicos da psicomotricidade como na sua capacidade expressiva, importantíssima para a habilidade musical no desenvolvimento de potencialidades. Rezende (2011) ressalta o jogo e o lúdico como estratégias de desenvolvimento na educação musical e na pedagogia, tanto nos processos de conscientização corporal individual como coletiva, remetendo-se a Dalcroze como pedagogo musical referenciado quando se trata do uso do corpo no fazer musical.

Nesse sentido, podemos dizer que a música não é um objeto qualquer, mas um fenômeno, já que nos expressamos com nosso corpo, numa intencionalidade dirigida. Música e movimento constituindo-se em uma unidade, cooperando no desenvolvimento da musicalidade, coeficiente vital para o desenvolvimento rítmico de todo indivíduo. Operando nas dimensões sensoriais, música e movimento ampliam as linhas do existir, recriam o espaço no mundo em sincronia com o ritmo do tempo.

Seria o mesmo que o corpo imanente de Merleau Ponty (1999) que, em contato direto com o mundo, na instância imediata das realizações e experiências, tem sua existência inaugurada.

Imersos e engajados no fazer musical, entendemos que toda ação antecede sua compreensão, daí que a apropriação da linguagem musical requer a experiência necessária. Dada a natureza motriz e dinâmica da música, sua realização depende da mobilização do corpo como um todo, cuja movimentação abarca afetos, ideias e emoções (WALLON, 1968). Enquanto fenômeno, a música é, para o desenvolvimento do ser humano, a possibilidade e promessa de reapropriação do corpo enquanto unidade psicossomática, uma vez que implica no gesto e provoca, invariavelmente, a participação da motricidade.

3. Considerações

De acordo com os escritos, queremos reforçar a ideia da necessidade de se estimular o desenvolvimento da motricidade humana, especialmente de crianças, situação que faz da educação musical um agente de grande e primordial importância, já que, a música mais do que possibilitar o desenvolvimento da psicomotricidade, deve ser vista/percebida/concebida como essência e não instrumento pedagógico. Isso exige um olhar particular para cada criança com a qual se convive (ao contrário de atendida/assistida), em seu processo de formação e socialização. É preciso estar atento às várias maneiras com que as diferentes áreas se correlacionam e se interpenetram (motricidade, cognição, afetividade, linguagem...), é necessário fazer “com” e não “para” o outro. Conectadas umbilicalmente, tornam-se potentes na constituição do eu social, na construção de sentidos e significados para as coisas do mundo com as quais nos envolvemos.

Entretanto, parafraseando Luu (2015), são muitas as dificuldades e cuidados necessários para a realização de práticas sociais interdisciplinares envolvendo diferentes instituições e pessoas. Para que isso aconteça, é preciso despertar a sensibilidade que habita cada um de nós, como possibilidade de inaugurar novos e outros processos de imaginação e criação. Em colaboração a essa compreensão, Yared (2008, p. 163) diz: “Tudo isto supõe grande liberdade e grande abertura: nada e ninguém podem permanecer excluídos da relação aberta e dinâmica. Relação entre disciplinas, entre ciência e arte..., relação que não privilegia somente algumas, mas que acolhe em cada uma as estruturas e os nexos que gradualmente elevam-se à unidade”.

Desse modo, a partir de nossa vivência e convivência com as pessoas participantes dos projetos de extensão e pesquisa envolvendo principalmente práticas artísticas e musicais, aos quais nos referimos inicialmente, aprendemos que essas práticas possibilitaram acesso às habilidades e potencialidades de seu participantes, sujeitos ativos nos processos de construção-reconstrução das atividades propostas/planejadas/executadas, favorecendo o levantamento e identificação de dificuldades de aprendizagem e socialização, desvelando-se em um campo fértil para estudos em Psicologia, Filosofia, Arte e Educação.

4. Referências

BERTHERAT, Thérèse. **O corpo tem suas razões** – antiginástica e consciência de si. 19ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

COSTA, Mauro S. R. O novo paradigma estético e a educação. In: **Pesquisa e música**, Rio de Janeiro: CBM, v.3, n.1, dez.1997, p. 43-52.

FAZENDA, Ivani C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** 6ª ed. São Paulo: Loyola. 2011. Disponível em: http://www.pucsp.br/gepi/downloads/pdf_livros_integran-tes_gepi/livro_. Pdf. Acesso em: 25 de janeiro de 2016.

FONSECA, Vítor da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. **Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: Grupo Editorial Summus, 1988.

JUNG, Carl Gustav. **Fundamentos da psicologia analítica**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Obras completas de CG Jung: psicologia do inconsciente, o eu e o inconsciente. Estudos sobre psicologia analítica. Petrópolis: Vozes, 1981.

LOURO, Viviane dos Santos. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência**. São Paulo: Som, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O lúdico na prática educativa**. São Paulo: Papyrus, 1994.

LUU, Joana Andrade de Freitas. **Desvelando para ressignificar: processos educativos decorrentes de uma práxis musical dialógica intercultural**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NASCIMENTO, Maria Letícia B.P. A criança concreta, completa e contextualizada: a psicologia de Henri Wallon. In: **Introdução a psicologia da educação: seis abordagens**. Kester Carrara (Org.). São Paulo: Avercamp, 2004.

REZENDE, Elcio Naves; TAVARES, Helenice Maria; SANTOS, Marilane. **Psicomotricidade e educação musical: pontos de interseção**. Revista da Católica, Uberlândia, v. 3, n. 5, 2011.

REICH, Wilhelm. **Análise do caráter**. São Paulo: Martins Fontes, 2ª ed., 1995.

SALLES, Pedro Paulo Salles. Música de fundo, música de frente. In: JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, Renata

R.; MOLINA, Sergio; TERAHATA, Gisele Adriana Miritello (Coord.). **A música na escola**. São Paulo: Alluci & Associados Comunicações, 2012, p. 195-197.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Edições 70, 1968.

WALLON, Henri; RABAÇA, Ana Maria; TRINDADE, Calado. **Psicologia e educação da criança**. 1979.

YARED, Ivone. O que é interdisciplinaridade? In: FAZENDA, Ivani. **O que é a interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008, p. 161-166.

Recebido em: 03/12/2017 - Aprovado em: 07/05/2018