

# A perspectiva enativa como uma possibilidade de fundamentação para práticas na educação musical

## Enactive Perspective as a Possible Foundation for Music Education Practices



**Anderson Toni**

Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil  
andersontoni12@gmail.com



**Rafael Prim Meurer**

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil  
rafael.p.meurer@gmail.com



**Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo**

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil  
sergiofigueiredo.udesc@gmail.com

**Resumo:** Este texto tem o objetivo de discutir a perspectiva enativa como uma possibilidade de fundamentação para práticas na educação musical, considerando que tal perspectiva permite uma visão ativa do ensino e aprendizagem de música. A partir da busca de uma definição conceitual, o enativismo é considerado como uma perspectiva que propõe uma continuidade entre os processos empreendidos pelo corpo e pela mente guiados pela ação da pessoa no mundo. O presente texto caracteriza a cognição musical incorporada e o enativismo, apresenta diálogos com a literatura e reflete sobre implicações de uma perspectiva enativa para o ensino e aprendizagem de música. O artigo também discute a inseparabilidade entre conteúdos musicais e extramusicais, incluindo a importância da experiência das pessoas em seus mundos socioculturais. Por fim, o texto apresenta a relação entre a práxis e o enativismo, bem como a aplicação do enativismo como fundamentação para diferentes práticas na educação musical. As análises realizadas neste texto podem auxiliar

educadores musicais na ampliação e aprofundamento de fundamentações e reflexões sobre o ensino e a aprendizagem na educação musical a partir da perspectiva enativa.

**Palavras-chave:** Educação Musical. Enativismo. Cognição. Cognição Musical Incorporada. Filosofia da Educação Musical.

**Abstract:** This text aims to discuss the enactive perspective as a possible foundation for practices in music education, considering that such perspective allows an active view of music teaching and learning. Based on a conceptual definition, enactivism is considered as a perspective that proposes a continuity between the processes undertaken by the body and the mind guided by the person's action in the world. This text characterizes embodied music cognition and enactivism, presents dialogues with literature, and reflects on the implications of an enactive perspective for music teaching and learning. The article also discusses the inseparability between musical and extra-musical content, including the importance of people's experience with their sociocultural worlds. Finally, the relationship between praxis and enactivism is presented, as well as the application of enactivism as a foundation for different practices in music education. The analysis of this text can help music educators to broaden and deepen foundations and reflections on teaching and learning in music education from an enactive perspective.

**Keywords:** Music Education. Enactivism. Cognition. Embodied Music Cognition. Music Education Philosophy.

Submetido em: 6 de dezembro de 2021

Aceito em: 13 de março de 2022

## Introdução

A área de estudo das ciências cognitivas pode ser compreendida como aquela que investiga os processos mentais de maneira interdisciplinar ao reunir pesquisadores dos campos da filosofia, psicologia, neurociência, antropologia, entre outros (THAGARD, 2020 [1996]). No campo da música, a cognição se estabelece como uma área de natureza interdisciplinar que tem como objetivo compreender processos mentais envolvidos na forma como as pessoas processam cognitivamente a música, tais como estudos sobre a percepção, a atenção, a motivação, a aprendizagem, a criação, a memória, entre outros (ILARI, 2010). A perspectiva enativa da cognição propõe, por sua vez, uma continuidade entre os processos empreendidos pelo corpo e pela mente guiados pela ação da pessoa no mundo. Esta perspectiva nasce de uma abordagem incorporada da cognição, que parte de uma concepção mais ampla de que a cognição humana como um todo existe em uma relação de interdependência entre corpo, mente e contexto (DI PAOLO; ROHDE; DE JAEGHER, 2010; COLOMBETTI, 2014; VAN DER SHYFF, 2015). Essa compreensão de uma cognição incorporada também tem como base estudos interdisciplinares desenvolvidos por autores envolvendo as ciências cognitivas (VARELA; THOMPSON; ROSH, 2003 [1991]). Na música, estudos sobre performance, composição, musicologia, filosofia da educação musical dentre outras áreas, têm sido influenciados e fundamentados pela concepção incorporada da cognição musical (por exemplo, MARTÍNEZ; ANTA, 2008; NOGUEIRA, 2010; OLIVEIRA, 2014, 2016; ELLIOTT; SILVERMAN, 2015; NADYROVA, 2017; TOFFOLO; OLIVEIRA, 2021). Ao menos a partir da publicação de *A Cognitive Theory of Musical Meaning* (BROWER, 2000), é possível encontrar referências a uma concepção incorporada da cognição musical, com posteriores desenvolvimentos que aprofundam as discussões em diferentes pesquisas.

A perspectiva enativa se insere nos estudos da cognição incorporada e pode ampliar as formas de se olhar para a cognição musical, o que permite refletir sobre possíveis implicações de tal

perspectiva para a educação musical. A compreensão de que a mente é incorporada estabelece uma conexão entre a cognição e o mundo no qual estamos imersos e agimos; daí deriva a perspectiva enativa, que estabelece uma íntima relação entre as ações e as percepções humanas no mundo. O termo enativo foi aqui usado para traduzir do inglês o vocábulo enactive. Na versão do livro em português de Varela, Thompson e Rosch (2003 [1991], p. 17), *A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana*, este mesmo termo foi traduzido por atuacionista, assim como o seu substantivo enaction foi traduzido por atuação. A escolha da tradutora da obra de Varela, Thompson e Rosch (2003 [1991]) foi pautada pela busca em expressar “o caráter processual, pretendido pelos autores, significando então exercer atividade, estar em atividade, exercer influência” (ibidem, p. 17). Neste sentido, apesar de se considerar as vantagens do termo atuacionista para expressar a percepção do mundo mediada pelas ações empreendidas pelas pessoas, ou seja, suas atuações no mundo, optou-se por utilizar neste texto o termo enativismo, uma vez que o mesmo pode melhor dialogar com as pesquisas consultadas.

O objetivo deste texto é discutir a perspectiva enativa como uma possibilidade de fundamentação para práticas na educação musical, considerando que tal perspectiva permite uma visão ativa do ensino e aprendizagem de música. De maneira geral, o campo de estudo da educação musical pode ser entendido como aquele que estuda as trocas educacionais e musicais nos mais diversos processos de prática, ensino e aprendizagem, envolvendo diferentes resultados e contextos (sociais, históricos, econômicos entre outros) (FIGUEIREDO, 2010; ELLIOTT; SILVERMAN, 2015). De maneira complementar, Elliott e Silverman (2015) reforçam a necessidade de o professor de música buscar orientar seus olhares a partir de diferentes temáticas e perspectivas que possam enriquecer suas práticas e reflexões educativas e musicais. Neste sentido, o texto apresenta a relação da cognição incorporada com o enativismo e traça algumas discussões sobre a perspectiva enativa na educação musical. As análises realizadas neste texto podem

auxiliar educadores musicais na ampliação e aprofundamento de fundamentações e de reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da música a partir de olhares para a perspectiva enativa.

## Cognição incorporada e enativismo: relações e aproximações iniciais

A abordagem incorporada da cognição humana concebe que os processos cognitivos estão enraizados nos processos sensório-motores. Essa abordagem contrapõe explicitamente a presunção de que a cognição humana consiste na representação do mundo por um sistema que existe de forma independente do corpo e do próprio mundo. O estudo da mente já foi tradicionalmente orientado por perspectivas que concebem que a cognição se resume apenas a uma espécie de processamento cerebral de informações (VARELA; THOMPSON; ROSH, 2003 [1991]); DAMÁSIO, 1996). Nessas abordagens, considera-se comumente que a cognição envolve, em suma, mecanismos neurais que respondem a eventos externos e que representam um ambiente externo (VAN DER SCHYFF, 2015; OLIVEIRA, 2014, 2016). Os modelos cognitivistas que apresentam uma dicotomia entre os processamentos cognitivos e as ações empreendidas pelo corpo humano são criticados em diferentes estudos que discutem as práticas musicais e seus processos de ensino e aprendizagem (por exemplo, ELLIOTT; SILVERMAN, 2015; VAN DER SCHYFF, 2015; SCHIAVIO *et al.*, 2018; BOWMAN, 2004, 2018). Essas críticas estão relacionadas principalmente com a dissociação de aspectos corporais e contextuais da experiência musical, nos quais os processamentos cognitivo-musicais são entendidos como isolados e descontextualizados de outras experiências humanas (MATYJA; SCHIAVIO, 2013).

Contrapondo as abordagens que separam corpo e mente, a cognição incorporada afirma a necessidade de se conceber a cognição humana como um processo que é interdependente do corpo

e que, portanto, só existe de forma corporal e ambientalmente situada. As obras *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience* (VARELA; THOMPSON; ROSH, 2003 [1991]) e *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought* (LAKOFF; JOHNSON, 1999) foram marcos na proposição dessa abordagem da cognição incorporada. Os termos incorporado (embodied) e enativo (enactive) estão diretamente associados à proposição de Varela, Thompson e Rosh (2003 [1991], p. 177) de que a cognição é uma ação incorporada e contextualizada. Segundo os autores, isso significa “[...] que os processos sensoriais e motores – a percepção e a ação – são fundamentalmente inseparáveis na cognição vivida”, que “[...] a cognição depende dos tipos de experiência decorrentes de se ter um corpo com várias capacidades sensório-motoras” e que “essas capacidades sensório-motoras individuais estão, elas mesmas, embutidas em um contexto biológico, psicológico e cultural mais abrangente”. Essa proposição estabelece, portanto, uma conexão profunda entre cognição, ação e percepção. Além disso, reitera que os processos sensório-motores só podem funcionar de forma situada em um contexto biológico, psicológico e cultural. Em síntese, a abordagem incorporada da cognição destaca o papel do corpo e do contexto em atividades antes atribuídas a uma mente supostamente independente do mundo material.

Tomando a abordagem incorporada da cognição (VARELA; THOMPSON; ROSH, 2003 [1991]) e os desdobramentos para a cognição musical apresentados por autores do campo da música (MATYJA; SCHIAVIO, 2013; ELLIOTT; SILVERMAN, 2015; VAN DER SCHYFF, 2015; SCHIAVIO *et al.*, 2018), compreende-se que a abordagem incorporada da cognição musical pode ser sintetizada nos seguintes pontos: (1) a percepção e as ações musicais são fundamentalmente inseparáveis na cognição musical; (2) a cognição musical depende dos tipos de experiência decorrentes de se ter um corpo com capacidades de percepção e ação motora; (3) todos estes processos estão em contínua interação com os contextos biológicos, psicológicos e socioculturais.

Ampliando possibilidades de debates, o neurocientista António Damásio (1996, p. 16) propõe em *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano* que o nosso corpo, ou ainda o nosso organismo completo, “não é uma realidade externa absoluta”. Para o autor, o corpo “é utilizado de referência de base para as interpretações que fazemos do mundo que nos rodeia e para a constituição do permanente sentido da subjetividade que é parte essencial de nossas experiências” (DAMÁSIO, 1996, p. 16). Neste sentido, Damásio (1996) afirma que o cérebro e o corpo humano são indissociáveis na atividade mental que relaciona emoção e razão na construção de um entendimento das pessoas sobre si mesmas e sobre o mundo. Portanto, Damásio (1994, p. 256) propõe que “a percepção é tanto atuar sobre o meio ambiente como dele receber sinais”, aspectos relacionados aos meios físicos e socioculturais humanos. Discutindo ideias sobre a relação entre emoção, mente e corpo, Colombetti (2014) critica abordagens que distinguem a cognição da emoção e afirma que a cognição é entendida no enativismo como a atividade de construir sentido no mundo por meio das ações autônomas dos agentes. Desta forma, a autora indica que o enativismo enfatiza que a cognição é também afetiva, uma vez que a afetividade é uma ferramenta para que organismos possam construir significados em seus mundos. Isto é, Colombetti (2014) afirma que a perspectiva enativa não apresenta uma dicotomia entre cognição e afetividade, ao considerar que esses dois aspectos são simultâneos nos comportamentos dos seres vivos na atividade de criar sentido no mundo por meio de suas ações e percepções. De maneira geral, o afeto costuma ser definido como um termo guarda-chuva que abarca vários fenômenos, tais como o humor, a emoção, o sentimento, entre outros (DAMÁSIO, 1996; COLOMBETTI, 2014; JUSLIN, 2016, 2019). Já as emoções costumam ser definidas nas pesquisas na área da psicologia e da cognição musical como um processo desencadeado em nosso corpo e mente de maneira automática e, muitas vezes, inconsciente em resposta a eventos (sons, objetos, interações entre outros) que acontecem em um determinado espaço de tempo. Nesta direção, as emoções apresentam uma confluência de

ativação de sistemas químico-neurais e cerebrais sensórios e mudanças corporais, sendo que os sentimentos costumam ser definidos como a consciência das experiências emocionais (DAMÁSIO, 1996; ELLIOTT; SILVERMAN, 2012, 2015, 2016; JUSLIN, 2016, 2019).

De acordo com Di Paolo, Rohde e De Jaegher (2010), a proposição da perspectiva enativa apresentada por Varela, Thompson e Rosh (2003 [1991]) a partir de sua relação com a cognição incorporada, passou de um tema pouco conhecido para um dos assuntos com grandes debates na comunidade científica, constituindo-se como uma perspectiva que sintetiza algumas ideias novas e outras já discutidas anteriormente em diferentes áreas do conhecimento. Di Paolo, Rohde e De Jaegher (2010, p. 37-45) apresentam o enativismo a partir das seguintes temáticas centrais:

1. autonomia (autonomy): organismos vivos são agentes autônomos em suas atividades e em suas interações com os ambientes como agentes de ação e percepção do mundo;
2. criação de sentido (sense-making): os agentes são entendidos como o centro das atividades nas quais criam e apreciam significados nas trocas com o mundo de maneira ativa por meio de seu corpo e de suas ações;
3. emersão (emergence): a autonomia e a criação de sentido já apresentam uma emersão (trazer algo à tona) na ação e criação realizadas pelos agentes. Neste sentido, o termo emersão auxilia a descrever a "formação de uma nova propriedade ou processo a partir da interação de diferentes processos ou eventos existentes" (DI PAOLO; ROHDE; DE JAEGHER, 2010, p. 40);
4. incorporação (embodiment): a cognição é incorporada de modo que o corpo não é importante apenas pelas ações sensório-motoras, mas também porque as habilidades cognitivas complexas dependem do corpo, em uma interdependência com o cérebro e os processos mentais;



5. experiência (experience): ao se considerar a ideia de estar vivo e imerso em um mundo de significados, a experiência pessoal é central e se transforma constantemente por meio das ações e relações dos agentes com o mundo (aspecto que pode ter importantes implicações no desenvolvimento de alguma habilidade, como no caso de uma pessoa que busca aprender um instrumento musical e realiza um constante processo de experimentar, transformar suas experiências e aprender).

O enativismo se situa como uma perspectiva que propõe uma continuidade entre os processos empreendidos pelo corpo e pela mente no que diz respeito a uma percepção guiada pela ação. Neste sentido, a perspectiva enativa relaciona-se com a ação que cada pessoa realiza e “ênfatiza que cada pessoa ativamente gera, mantém, traz à tona, e cria a si mesma pela interação com outras pessoas e todos os aspectos de seus mundos, ambientes, comunidades/contextos” (ELLIOTT; SILVERMAN, 2015, p. 164). Seguindo este entendimento, Schiavio *et al.* (2018) consideram que o enativismo revisa os conceitos de corpo, cérebro e mente.

[O enativismo] Vai além da visão tradicional que vê a mente como um dispositivo semelhante a um processador operando em nossa cabeça. Em vez disso, os enativistas argumentam que a mente é *incorporada* [*embodied*] (o corpo desempenha um papel constitutivo na condução dos processos cognitivos), *situada* [*embedded*] (o sistema cérebro-corpo pode funcionar adequadamente apenas se situado dentro de um determinado meio) e *estendida* [*extended*] (ferramentas culturais e físicas do ambiente podem ser exploradas para realizar uma tarefa cognitiva [...]). (SCHIAVIO *et al.*, 2018, p. 708, grifo no original).

No enativismo, as ações realizadas pelas pessoas são entendidas a partir de um engajamento significativo com o ambiente sociocultural (MATYJA; SCHIAVIO, 2013). O enativismo não considera o processamento cognitivo humano de maneira “computacional”

e isolado, mas sim a partir de uma relação constante com as possibilidades das pessoas de criar e ser no mundo de maneira ativa: a percepção e a ação humana atuam juntas em contextos específicos a partir da interação constante com o ambiente (VARELA; THOMPSON; ROSH, 2003 [1991]; KRUEGER, 2009; VAN DER SCHYFF; SCHIAVIO; ELLIOTT, 2016). Reforçando uma oposição a uma cognição representacional, Nöe (2004) afirma que a percepção não é apenas um processo cognitivo cerebral no qual os sistemas de percepção representam internamente o mundo. Para o autor, toda percepção é corporalmente ativa, assumindo que o enativismo concebe a percepção de maneira integrada aos componentes sensório-motores na interação com o mundo. Neste sentido, Nöe (2004, p. 1) defende que a percepção do mundo não é algo que acontece com as pessoas e sim algo que é ativamente realizado, pois “o que percebemos é determinado pelo que fazemos (ou o que nós sabemos como fazer); é determinado pelo que estamos prontos a fazer”.

Estudos publicados na literatura da área da cognição e da filosofia indicam que hoje é possível distinguir algumas tendências dentro do enativismo, mas elas compartilham bases como a rejeição da cognição apenas como a representação de um mundo externo, a adoção da ação (assim como a percepção guiada pela ação) na cognição humana incorporada e o reconhecimento da relação entre agente, ação e ambiente (CARVALHO; ROLLA, 2020; ROLLA, 2021). Na busca por sintetizar algumas ideias, Gomes (2019, p. 18) afirma que o “enativismo, portanto, não significa um descarte do conhecimento acumulado, mas uma tentativa de refinar a ciência cognitiva no intuito de auxiliar na construção de uma descrição mais precisa do ser-no-mundo”, um ser que age no mundo por meio de suas ações práticas e corporais contextualizadas.

Esta seção trouxe elementos que contribuem para o entendimento da cognição incorporada como campo de reflexão e debate sobre a cognição humana, que influenciou no desenvolvimento de ideias para se pensar em uma perspectiva enativa. Além disso, aspectos centrais sobre o enativismo foram expostos

a partir de suas principais premissas. A cognição incorporada e o enativismo partem de reflexões que podem ser pensadas para todo tipo de experiência humana. Assim, tais conceitos podem ser considerados também para as experiências relativas aos processos de prática, ensino e aprendizagem de música. Isto é, os indivíduos se apropriam dos conceitos e de seus mundos musicais a partir de ações como ouvir, tocar, cantar, criar, improvisar e outras ações musicais possíveis. Na próxima seção, apropriações da perspectiva enativa serão elaboradas a partir da aproximação com a área da educação musical.

## Discussões sobre a perspectiva enativa na educação musical

### Enativismo e aproximações com a educação musical

Estudos sobre a perspectiva enativa propõem uma visão para a educação, em geral, e para a educação musical, em particular, de maneira prática por meio de um olhar para a experiência e a percepção mediadas pela ação no mundo. Neste sentido, desdobramentos podem ser realizados de modo a fundamentar os processos ativos de ensino e aprendizagem de música. As discussões sobre o fazer musical realizado ativamente não são novas nas pesquisas e nas propostas pedagógicas de educação musical, uma vez que já existem discussões e propostas que privilegiam essas práticas de forma atrelada a movimentos corporais e aos contextos e experiências das pessoas (por exemplo, suas emoções, memórias e vivências). Na virada do século XIX para o século XX, algumas propostas educacionais mediadas pela ação ativa das pessoas tiveram destaque, como as ideias de John Dewey no movimento Escola Nova e as possibilidades de a educação e a arte serem entendidas por meio da experiência. Reforçando este aspecto da experiência e da ação das pessoas no mundo de maneira ativa, Bowman (2018, p. 169) reforça que “Dewey está baseado em convicções de

que a ação, não a consciência ou representação de alguma 'coisa' chamada 'realidade' é a base da vida humana". Portanto, temas que vão consolidar uma visão enativa no final do século XX já estavam presentes em propostas anteriores no campo da educação (e.g., DEWEY, 2005 [1934]), da psicologia (e.g., JAMES, 1983 [1890]) e da própria educação musical (e.g., GAINZA, 2004; FONTERRADA, 2008; MATEIRO; ILARI, 2012).

Na educação musical, propostas de pedagogias ativas e criativas (GAINZA, 2004; MATEIRO; ILARI, 2012) foram colocadas em prática e fundamentadas ao longo do século XX. Como destacado por Figueiredo (2012), essas propostas não têm nada de tradicionais no sentido de algo que ficou no passado, pois continuam a ser aplicadas em diferentes contextos e ainda se discute amplamente a necessidade de um fazer musical ativo a partir da experiência direta com a música. Os temas da cognição incorporada e da perspectiva enativa nos estudos sobre a educação musical apresentam-se como uma retomada destes aspectos da experiência musical ativa e auxiliam na fundamentação da prática docente, agora pelo viés também destes campos de conhecimento. Neste sentido, a experiência direta e as ações corporais-motoras com a música podem ser entendidas como meio de percepção do mundo musical mediado pela ação, pois o movimento molda a escuta e a relação das pessoas com o fazer musical; afinal, nossas ações no mundo são realizadas por meio de nosso corpo em movimento (KRUEGER, 2009; SCHIAVIO *et al.*, 2018). Nadyrova (2017) afirma que já existiam propostas e métodos que uniam movimentos corporais e o reconhecimento das ações das pessoas antes mesmo do termo enativo. A autora indica que este é o caso das propostas de uma educação musical ativa em, por exemplo, Jacques-Dalcroze e Carl Orff, bem como em alguns materiais e propostas para o ensino de instrumentos musicais que consideram os gestuais como possibilidade de prática a ser desenvolvida nas aulas de música. No entanto, Nadyrova (2017) reforça a necessidade de se pensar sobre a fundamentação das práticas com justificativas claras, reiterando que tal fundamentação é importante na própria formação

de futuros professores de música. Estes apontamentos relacionados ao ensino de música enfatizam a proposição de uma educação musical ativa que considera os diferentes contextos das pessoas e dos ambientes de ensino e aprendizagem no qual acontecem as ações musicais.

As pesquisas sobre o enativismo em música costumam se contrapor a tendências que valorizam a apreciação estética contemplativa em detrimento de experiências musicais mais amplas. Neste sentido, pesquisas na área da psicologia da música, cognição musical e filosofia da educação musical, por exemplo, que buscam fornecer bases para uma educação musical enativa, reforçam que a música não se resume a um objeto estético a ser apenas apreciado/contemplado de maneira passiva (ELLIOTT; SILVERMAN, 2015; VAN DER SCHYFF, 2015). A partir de um olhar enativo, pode-se compreender que a música se manifesta por meio de processos e ações que se dão na agência humana (capacidade de um agente intervir intencionalmente no mundo), em ações motoras, perceptivas e cognitivas que acontecem ativamente e necessariamente em contextos biológicos, psicológicos e sociais (ELLIOTT; SILVERMAN, 2015; VAN DER SCHYFF, 2015). O enativismo permite que sejam ampliados os contornos daquilo que é chamado de cognição musical nos processamentos cognitivos humanos presentes no fazer e na escuta musical, bem como nos processos de ensino e aprendizagem de música.

Ao considerar a percepção musical por meio da escuta, autores que defendem a perspectiva enativa afirmam que a escuta é uma ação e que, portanto, a percepção (do mundo) musical por meio da escuta é ativa. Neste sentido, Krueger (2009) afirma que a escuta musical é ativamente construída pelas pessoas e envolve necessariamente o corpo, o movimento e o contexto. O autor defende que o corpo e o contexto têm o papel de moldar o conteúdo daquilo que é ouvido, pois ouvimos com o corpo de maneira ampla e isto se dá de forma sempre contextualizada. Seguindo a mesma linha de pensamento, Elliott e Silverman (2015) constroem uma proposta de filosofia da educação musical que considera tanto as habilidades de

fazer quanto de escutar música. Assim, a escuta permeia todos os processos do fazer musical de maneira conjunta no que os autores chamam de entendimento musical. Os autores consideram que a escuta é uma enação e se dá numa cocriação do ouvinte com os músicos em situações e contextos específicos e, portanto, é tão situada e incorporada quanto qualquer outra ação musical.

Seguindo essa compreensão da escuta como uma ação imersa no fazer musical e retomando aspectos sobre as críticas à visão cognitivista das experiências musicais que considera que apenas representamos cognitivamente um mundo externo, algumas considerações sobre o contexto e sobre a experiência musical podem ser pertinentes. Elliott e Silverman (2015) afirmam a centralidade das pessoas no fazer musical, pois, conforme os autores, sem as pessoas não há música. Esta mesma visão é compartilhada por outros autores, como Small (1998), ao afirmar que por detrás da música há pessoas em ações musicais que estabelecem importantes significados por meio dos relacionamentos sociais. Assim, a qualidade de ser uma pessoa no mundo emerge de condições incorporadas, enativas, permeadas por interatividades socioculturais e contextualizadas a partir de experiências ativas: “nós construímos nosso entendimento fazendo nosso caminho no mundo” (ELLIOTT; SILVERMAN, 2015, p. 176). Tendo em mente estas implicações, diferentes autores afirmam possibilidades de superação da visão de que a “mente musical” seria uma representação de um mundo externo que se apresenta como um mero estímulo (por vezes descontextualizado), propondo concepções nas quais a criação e a percepção determinam de maneira conjunta aquilo que se vivencia (KRUEGER, 2009; 2013; MATYJA; SCHIAVIO, 2013; VAN DER SCHYFF; SCHIAVIO; ELLIOTT, 2016).

Ao se considerar a música apenas do ponto de vista de um estímulo cognitivo, alguns estudos deixam de lado, por exemplo, as experiências emocionais das pessoas, bem como suas percepções incorporadas, seus mundos socioculturais e sua interatividade com o meio (VAN DER SCHYFF, 2015; OLIVEIRA, 2014, 2016). Segundo Sloboda (2005), nessas abordagens, os ouvintes são tratados de

maneira passiva, como uma espécie de receptores de estímulos musicais que agem psicologicamente de uma determinada forma somente pela maneira como o cérebro e o estímulo musical são estruturados. Ainda discutindo esta visão, Levitin (2010) afirma a necessidade do cuidado com estímulos musicais descontextualizados nas pesquisas sobre o processamento cerebral da música. O autor considera que o método científico se vale do controle de variáveis para investigar o mundo, mas que é necessário cautela para não criar “estímulos ou condições que nunca seriam encontrados no mundo real”, pois alguns cientistas “estudam melodias artificiais utilizando sons artificiais, fenômenos tão distantes da música que não fica claro o que estão aprendendo” (LEVITIN, 2010, p. 163). Essas questões estão relacionadas com os cuidados de Levitin (2010) ao discutir o processamento cognitivo humano e visões sobre uma representação externa de objetos e estímulos que nem sempre são tão precisos quanto parecem a princípio, o que conduz à necessidade de se considerar, portanto, a experiência das ações das pessoas sobre suas próprias percepções, memórias, emoções e outros fatores que moldam o modo de perceber e ser no mundo.

Se a música não é aquilo que acontece passivamente com as pessoas e sim aquilo que é criado ativamente de maneira incorporada e contextualmente situada, as experiências das pessoas não são algo “extra”, mas sim algo que é parte dos processos de ação e percepção ativos no mundo. Partindo desta premissa, Elliott e Silverman (2012; 2015; 2016) afirmam que é importante não separar o que são questões musicais e extramusicais, pois as respostas a eventos musicais não são dependentes apenas de características relacionadas ao material musical. O termo extramusical é usado pelos autores para designar todos os elementos que as pessoas carregam junto de si em suas experiências musicais (por exemplo, emoções, pensamentos, memórias, condições contextuais, entre outros), que também podem ser entendidos como resultados ou consequências atreladas às experiências musicais. Para os autores, é importante pensar esses elementos também como musicais, pois a música é uma construção humana mediada por todas as

experiências das pessoas e pelas suas construções de significados. Neste sentido, as pesquisas na área da psicologia da música têm cada vez mais se utilizado de uma visão que privilegia a interação existente no conjunto de informações entre a música, quem faz e/ou escuta música e a situação ou contexto em que ela acontece (ELLIOTT; SILVERMAN, 2015; JUSLIN, 2016, 2019).

Segundo Elliott e Silverman (2015), o enativismo é uma perspectiva que reforça o fazer musical ativo no sentido de que as experiências musicais não são processos que ocorrem com e nos indivíduos de maneira passiva, mas aquilo que é ativamente construído por cada pessoa por meio de suas ações no mundo. Assim, no caso da escuta, por exemplo, “a percepção musical (e a cognição musical em si) é ativamente construída pelo ouvinte, ao invés de passivamente transferida de um performer para o ouvinte dentro de uma dada cultura e contexto” (MATYJA; SCHIAVIO, 2013, p. 353). Oliveira (2014, p. 31) complementa que “a música não está na cabeça de quem ouve e, portanto, não é uma representação. [...] Música é experiência – uma experiência que transcende o indivíduo, o tempo e o local”. Razões como estas levam Bowman (2004, p. 46) a afirmar que o caráter incorporado e enativo da prática musical é talvez “a mais importante dentre as razões pelas quais a música realmente importa educacionalmente”.

## Enativismo e práxis na educação musical

Para aprofundar um tópico de discussão sobre o enativismo na educação musical, cabe revisar um debate realizado na área da filosofia da educação musical que pode ser um ponto de partida para reflexões para práticas docentes. A filosofia da educação musical é uma área de estudos que tem como objetivo compreender e refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem de música a partir do confronto de suposições que guiam as decisões e ações de educadores musicais sobre os estudantes, as políticas educativas,



os dilemas éticos, os currículos e demais temas (BOWMAN; FREGA, 2012). A relação que se estabelece aqui são as aproximações entre a perspectiva enativa e os debates sobre a ideia de práxis na educação musical (VAN DER SCHYFF, 2015; ELLIOTT; SILVERMAN, 2015; VAN DER SCHYFF; SCHIAVIO; ELLIOTT, 2016). O conceito de práxis não pode ser entendido apenas como um sinônimo de “fazer algo” ou apenas uma “prática”, uma vez que envolve uma reflexão ativa e uma ação criticamente reflexiva, orientada por um senso de comunidade e de empoderamento guiados por uma disposição ética (ELLIOTT; SILVERMAN, 2015; ALLSUP, 2018). O conceito de práxis foi desenvolvido inicialmente por Aristóteles e funde-se em quatro partes: (1) *theoria* (conhecimento teórico ou conhecimento baseado na pesquisa que é necessário para informar e guiar as ações); (2) *phronesis* (raciocínio prático ou conhecimento sobre o que se deve ser feito em uma determinada situação); (3) *poiesis* (ação de trazer um produto ou alguma coisa à existência); e (4) *techne* (conhecimentos técnicos, habilidades ou expertise para realizar determinada ação) (VAN DER SCHYFF, 2015; ELLIOTT; SILVERMAN, 2015).

Os debates sobre o conceito de práxis na filosofia da educação musical e no enativismo compreendem que as pessoas são agentes que constroem a si mesmas por meio de suas ações no mundo de maneira orientada por uma práxis (VAN DER SCHYFF, 2015; VAN DER SCHYFF; SCHIAVIO; ELLIOTT, 2016). Essa fundamentação e reflexão direcionam para a importância de propostas de ensino e aprendizagem de música que considerem as possibilidades das pessoas criarem no mundo, levando em consideração os elementos que constituem a práxis, reforçando, assim, a necessidade de uma prática musical ativa e eticamente orientada. Ampliando esses debates, Elliott e Silverman (2015) reforçam a importância do desenvolvimento de entendimentos, conhecimentos e competências musicais ao lado de aspectos positivos do desenvolvimento humano de maneira geral. Tais aspectos fazem parte do conceito multidimensional de eudaimonia, também desenvolvido por Aristóteles, e que “significa o completo florescimento humano: uma ‘boa vida’ de significância, prazer, e trabalho e lazer

significativos; saúde e bem-estar pessoal e comunitário; virtude; e companheirismo, autoestima, e felicidade que beneficia a si mesmo e os outros” (ELLIOTT; SILVERMAN, 2014, p. 59). Neste sentido, a maneira aristotélica de pensar uma educação está associada à promoção dos valores contidos no conceito de eudaimonia, no qual a felicidade se refere a um senso de esforçar-se para viver uma vida produtiva, significativa, ética e orientada comunitariamente (ELLIOTT; SILVERMAN, 2014; SILVERMAN; ELLIOTT, 2016). Desta forma, o enativismo encontra espaço nos olhares que consideram que o entendimento musical é expresso por meio das ações musicais das pessoas, considerando que as percepções dos mundos musicais são possíveis a partir de uma prática mediada pela corporalidade, pelo meio sociocultural e por todas as possíveis ações e interações das pessoas com o mundo que podem ser guiadas por uma práxis (ELLIOTT; SILVERMAN, 2015; VAN DER SCHYFF, 2015; VAN DER SCHYFF; SCHIAVIO; ELLIOTT, 2016).

A ideia de uma práxis musical pode auxiliar em uma proposta enativa para a educação musical que considere as interações das pessoas com o seu meio e a importância da promoção da autonomia humana e musical. Schiavio *et al.* (2018) discutem a respeito da negociação da individualidade e da coletividade em práticas musicais, uma vez que a música é realizada a partir de uma constante troca social que movimenta aspectos sobre o pertencimento ao grupo, a conexão social, as tensões nas proposições de cada pessoa, e demais elementos sociais e psicológicos a serem considerados. Desta forma, os autores propõem que os indivíduos sejam compreendidos tanto no seu caráter autônomo, a partir de suas possibilidades de agir musicalmente em uma determinada prática social, quanto no seu caráter social, entendendo que há uma constante interação, diálogo e troca com as outras pessoas envolvidas na mesma prática musical. O papel da autonomia em uma visão de educação musical enativa também é discutido por van der Schyff (2015) e Elliott e Silverman (2015) a partir de um olhar para o indivíduo e a sua relação com as outras pessoas de forma ativa e dinâmica, considerando que os elementos que constituem uma

práxis podem auxiliar no desenvolvimento de um indivíduo mais autônomo por meio de suas ações práticas no mundo de maneira eticamente orientada.

## Enativismo e possibilidades na educação musical

Nos processos de ensino e aprendizagem de música, que podem ser diversos e se apresentar em diferentes configurações (ensino de instrumento musical, musicalização infantil, práticas coletivas, entre outros), o enativismo oferece algumas possíveis fundamentações e reflexões. Por exemplo, Martínez e Anta (2008) realizaram um estudo no qual partiram da hipótese de que a percepção do professor sobre a execução musical de seu aluno em uma aula de instrumento poderia ser incorporada e realimentaria suas técnicas e abordagens de ensino. Os autores perceberam, a partir de uma análise da observação de aulas gravadas, que os movimentos corporais do professor guiaram sua própria percepção sobre a execução musical de seu aluno no violão, o que, por sua vez, pareceu ter relação com a construção de sua expressão verbal no processo de ensino. Portanto, este exemplo indica como a percepção do professor se constituiu de uma ação incorporada a respeito de uma prática musical que movimentou o seu processo de ensino de música (MARTÍNEZ; ANTA, 2008).

Outro exemplo que pode auxiliar na compreensão prática de uma proposta enativa no ensino e aprendizagem de música é o estudo de Nadyrova (2017) no ensino de piano. A autora considera que os movimentos e gestos podem ser amplamente utilizados para explicar técnicas e conceitos complexos na execução do instrumento. Para isso, ela buscou ensinar as estruturas rítmicas e os contornos melódicos de uma música para piano por meio da simulação corporal com gestos, de modo a aprimorar a execução do aluno. Com a aplicação dessa proposta, Nadyrova (2017) afirma que o aluno pode perceber a execução musical a partir de suas

próprias ações, o que não precisa ficar restrito apenas ao ensino individual de instrumento, uma vez que a aplicação de propostas baseadas no envolvimento motor e corporal fundamentados no enativismo pode também ocorrer no ensino com outros públicos, como o ensino e aprendizagem de música com crianças. A literatura tem discutido que, desde muito pequenas, as crianças agem e percebem (enact) intencionalmente seus mundos musicais (ILARI, 2009; MARSH; YOUNG, 2016), o que permite considerar o enativismo como perspectiva teórica que fundamente propostas para o ensino e a aprendizagem de música mediados pela ação em diferentes faixas etárias e contextos, inclusive como campo de futuras pesquisas para melhor compreender estas proposições teóricas com os dados empíricos no contexto da educação musical.

Uma aproximação com as teorias enativas é realizada também por Storolli (2011) a partir de uma investigação sobre o corpo na prática musical. A autora fundamenta-se nas concepções que Varela, Thompson e Rosch (2003 [1991]) e Lakoff e Johnson (1999) têm de mente incorporada e de que os processos cognitivos se organizam principalmente a partir do sistema sensório-motor. Storolli (2011, p. 131) identifica “a importância de se trabalhar o movimento e a consciência corporal no ensino musical e de se gerar processos criativos através da atuação do corpo”. Destaca-se ainda o livro *Musical Bodies, Musical Minds: Enactive Cognitive Science and the Meaning of Human Musicality*, ainda em fase de produção, que apresentará “uma nova abordagem fascinante para a musicalidade humana com base em desenvolvimentos recentes na ciência cognitiva incorporada” (VAN DER SHYFF; SCHIAVIO; ELLIOTT, 2021, s/p). Segundo os autores, a abordagem enativa desenvolvida no livro explora, dentre outros aspectos, “a cognição musical como uma forma de ‘criação de sentido’ incorporada que é central para as maneiras como os agentes vivos interagem com os ambientes sociomateriais que habitam e moldam ativamente” (VAN DER SHYFF; SCHIAVIO; ELLIOTT, 2021, s/p).

## Considerações finais

Algumas considerações podem ser expressas com a finalidade de relacionar as ideias discutidas neste texto com a prática pedagógico-musical. De modo a pensar a educação de forma ampla, Markuart e Gavillon (2019) reforçam enunciados já repetidos ao longo da história da educação e dos estudos da psicologia da educação sobre a necessidade da experiência na construção do conhecimento. Seguindo esta ideia, diferentes autores reforçam a necessidade de conceber os conhecimentos (musicais) a partir da ação expressa em diferentes práticas de maneira ativa. Esta situação permite que o professor avalie o aluno a partir de suas práticas na forma de ações que podem, por sua vez, expressar seus conhecimentos musicais naquele momento (ELLIOTT; SILVERMAN, 2015; MARKUART; GAVILLON, 2019). Desta forma, uma aula pode ser entendida como um convite à participação ativa de todos os agentes envolvidos. Seguindo este caminho, “todo aprendizado é ativo, uma forma de agir no mundo que produz novas possibilidades de ação, um outro corpo e deslocamentos nos coletivos de observadores” (MARKUART; GAVILLON, 2019, p. 76).

Se a perspectiva enativa propõe que a percepção é guiada por ações e ela própria é uma ação, oportunidades pedagógico-musicais que permitam ações musicais diversas podem vir a ampliar as possibilidades de percepção e de compreensão do mundo sonoro-musical das pessoas: possibilidades mediadas pelas ações e que considerem aspectos afetivos, cognitivos, corporais e socio-culturais dos indivíduos. Neste sentido, van der Schyff (2015, p. 93) propõe uma visão de abertura de possibilidades para o que o educador musical possa vir a ser: “aquele que incorpora o ser como educador; que revela a práxis da educação como uma abertura para o mundo - como um movimento de vida transformador [...]”. Nesta mesma linha de pensamento, van der Schyff, Schiavio e Elliott (2016, p. 94) afirmam que ambientes de educação musical não podem restringir-se apenas ao treinamento descontextualizado e não podem estar distanciados “das contingências da

vida e da gama de engajamentos afetivos-corporais e sociais que constituem nosso ser-no-mundo”. Considera-se, então, que a ação humana no mundo de maneira enativa e incorporada permeia a prática, o ensino e a aprendizagem de música em diferentes contextos, faixas etárias e propostas pedagógico-musicais.

Com as discussões propostas a partir de conceitos de enativismo e cognição musical incorporada, este texto pode auxiliar educadores musicais a construírem, transformarem e agirem de maneira ativa sobre sua própria prática pedagógico-musical, reconhecendo que a busca de fundamentações, ações e reflexões pode ser uma práxis contínua em nossas vidas (ELLIOTT; SILVERMAN, 2015; FREIRE, 2018 [1996]; ALLSUP, 2018). Portanto, este texto se apresenta como uma proposta para interessados em aprofundar as temáticas discutidas. Os olhares aqui apresentados sobre as interfaces entre a educação musical e o enativismo poderão auxiliar na fundamentação de práticas pedagógico-musicais, ou pelo menos adicionar novas camadas de entendimento e reflexão àquilo que já vem sendo desenvolvido em diversos âmbitos da educação musical.

## Referências

ALLSUP, Randall. Perspectivas Filosóficas da Educação Musical. Tradução de: ARROYO, Margarete; CARDOSO, Renato de Carvalho.

**Revista Vórtex**, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 1-27, 2018.

BOWMAN, Wayne. Cognition and the Body: Perspectives From Music Education. In: *BRESLER, Liora (Org.). Knowing Bodies, Moving Minds: Towards Embodied Teaching and Learning*. New York: Springer Science+Business Media, 2004.

BOWMAN, Wayne. The social and ethical significance of music and music education. **Revista da Abem**, v. 26, n. 40, p. 167-175, 2018.

BOWMAN, Wayne D.; FREGA, Ana Lucía. What Should the Music Education Profession Expect of Philosophy? *In: BOWMAN, Wayne D.; FREGA, Ana Lucía. The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education.* Oxford: Oxford University Press, 2012. p. 17-36.

BROWER, Candace. A Cognitive Theory of Musical Meaning. *Journal of Music Theory.* v. 44, n. 2, p. 323-379, 2000.

CARVALHO, Eros Moreira de; ROLLA, Giovanni. O desafio da integração explanatória para o enativismo: escalonamento ascendente ou descendente. *Prometheus,* n. 33, p. 161-181, 2020.

COLOMBETTI, Giovanna. **The feeling body:** affective science meets the enactive mind. Cambridge: The MIT Press, 2014.

DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes:** emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DEWEY, John. **Art as experience.** New York: Pedigree Books, 2005 [1934].

DI PAOLO, Ezequiel A.; ROHDE, Marieke; DE JAEGHER, Hanne. Horizons for the Enactive Mind: Values, Social Interaction, and Play. *In: STEWART, John; GAPENNE, Olivier; DI PAOLO, Ezequiel A. (Eds.). Enaction: Toward a New Paradigm for Cognitive Science.* Cambridge: The MIT Press, 2010. p. 33-87.

ELLIOTT, David J.; SILVERMAN, Marissa. Why Music matters: Philosophical and Cultural Foundations. *In: MACDONALD, Raymond; KREUTZ, Gunter; MITCHELL, Laura. (Eds.). Music, Health, and Wellbeing.* New York: Oxford University Press, 2012. p. 25-39.

ELLIOTT, David J.; SILVERMAN, Marissa. Music, personhood, and eudaimonia: Implications for educative and ethical music education. *TD The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa,* v. 10, n. 2, p. 57-72, 2014.

ELLIOTT, David J.; SILVERMAN, Marissa. **Music Matters:** a philosophy of music education. 2a ed. New York: Oxford University Press, 2015.

ELLIOTT, David J.; SILVERMAN, Marissa. Felt experiences of popular musics. *In: MCPHERSON, Gary E. (Ed.). The Child as Musician: A*

handbook of musical development. 2a ed. Oxford: Oxford University Press Scholarship Online, 2016. p. 244-264.

FIGUEIREDO, Sérgio L. F. Considerações sobre a pesquisa em educação musical. *In*: FREIRE, Vanda B. (Org.). **Horizontes da pesquisa em música**. Rio de Janeiro: Letras, 2010. p. 155-175.

FIGUEIREDO, Sérgio L. F. A educação musical do século XX: os métodos tradicionais. *In*: JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, Renata R.; MOLINA, Sergio; TERAHATA, Adriana Miritello (Orgs.). **A música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. p. 85-87.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2a ed. São Paulo: Ed. da Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57a ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2018 [1996].

GAINZA, Violeta Hemsy de. La educación musical en el siglo XX. **Revista Musical Chilena**, Buenos Aires, ano 58, n. 201, p. 74-81, 2004.

GOMES, Rodrigo Benevides Barbosa. Enativismo e conhecimento prático. **Griot: Revista de Filosofia**, Amargosa, v. 19, n. 3, p. 12-22, 2019.

ILARI, Beatriz. **Música na infância e adolescência: um livro para pais, professores e aficionados**. Curitiba: IBPEX, 2009.

ILARI, Beatriz. Cognição musical: origens, abordagens tradicionais, direções futuras. *In*: ILARI, Beatriz S.; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. (Orgs.). **Mentes em Música**. Curitiba: Editora UFPR, 2010. p. 11-34.

JAMES, William. **The principles of psychology**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1983 [1890].

JUSLIN, Patrick N. Emotional reactions to music. *In*: HALLAM, Susan; CROSS, Ian; THAUT, Michael. (Eds.). **The Oxford Handbook of Psychology of Music**. 2a ed. Oxford: Oxford University Press, 2016. p. 197-213.

JUSLIN, Patrick N. **Music Emotions Explained: Unlocking the Secrets of Musical Affect**. Oxford: Oxford University Press, 2019.



KRUEGER, Joel. Enacting musical experience. **Journal of Consciousness Studies**, v. 16 n. 2-3, p. 98-123, 2009.

KRUEGER, Joel. Empathy, enaction, and shared musical experience: evidence from infant cognition. In: COCHRANE, Tom; FANTINI, Bernardo; SCHERER, Klaus. (Eds.). **The emotional power of music: Multidisciplinary perspectives on musical expression, arousal, and social control**. Oxford: Oxford University Press, 2013. p. 177-196.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to the Western Thought**. New York: Basic Books, 1999.

LEVITIN, Daniel. **A música no seu cérebro: a ciência de uma obsessão humana**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MARKUART, Erika Neres; GAVILLON, Póti Quartiero. Ensino Enativo. **Rev. Front. Psic.**, v. 2, n. 1, p. 67-79, 2019.

MARSH, Kathryn; YOUNG, Susan. Musical Play. In: MCPHERSON, Gary E. (Ed.). **The Child as Musician: A handbook of musical development**. 2a ed. Oxford: Oxford University Press Scholarship Online, 2016. p. 462-484.

MARTÍNEZ, Isabel-Cecilia; ANTA, Juan Fernando. Cognición enactiva y pedagogía musical: lectura corporal y análisis declarativo de la estructura musical en una clase de instrumento. **Estudios de Psicología**, 29, p. 71-80, 2008.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

MATIJA, Jakub Ryszard; SCHIAVIO, Andrea. Enactive Music Cognition: Background and Research Themes. **Constructivist Foundations**, v. 8, n. 3, pp. 351-357, 2013.

NADYROVA, Damilya. Enactivism and embodied cognition in education of music teachers. **The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS / Future Academy**, v. 29, p. 595-605, 2017.

NOË, Alva. **Action in perception**. Cambridge: The MIT Press, 2004.

NOGUEIRA, Marcos. A semântica do entendimento musical. *In: ILARI, Beatriz S.; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. (Orgs.). **Mentes em Música**. Curitiba: Editora UFPR, 2010. p. 35-61.*

OLIVEIRA, Luís Felipe. O estudo da música a partir do paradigma dinâmico da cognição. **Percepta – Revista de Cognição Musical**, v. 2, n. 1, p. 17-36, 2014.

OLIVEIRA, Luís Felipe. O debate sobre o representacionalismo nas Ciências Cognitivas. **Kínesis**, v. VIII, n. 17, p. 85-114, 2016.

ROLLA, Giovanni. **A Mente Enativa**. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

SCHIAVIO, Andrea; VAN DER SCHYFF, Dylan; GANDE, Andrea; KRUSE-WEBER, Silke. Negotiating individuality and collectivity in community music. A qualitative case study. **Psychology of Music**, v. 47, n. 5, p. 706-721, 2018.

SILVERMAN, Marissa; ELLIOTT, David J. Arts Education as/for Artistic Citizenship. *In: ELLIOTT, David J.; SILVERMAN, Marissa; BOWMAN, Wayne D. (Eds.). **Artistic Citizenship Artistry, Social Responsibility, and Ethical Praxis**. Oxford University Press, 2016. p. 81-103.*

SLOBODA, John A. **Exploring the Musical Mind: Cognition, Emotion, Ability, Function**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

SMALL, Christopher. **Musicking: The meanings of performing and listening**. Middletown: Wesleyan University Press, 1998.

STOROLLI, Wânia Mara Agostini. O corpo em ação: a experiência incorporada na prática musical. **Revista da Abem**, Londrina, v. 19, n. 25, p. 131-140, 2011.

THAGARD, Paul. Cognitive Science. *In: ZALTA, Edward N. (Ed.). **The Stanford Encyclopedia of Philosophy**. Winter 2020 Edition. Palo Alto: Stanford University Press, 2020 [1996]. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/archives/win2020/entries/cognitive-science/>. Acesso em: 13 out. 2021.*

TOFFOLO, Rael B. G.; OLIVEIRA, Luís Felipe. O conceito de mente, o fato musical e a questão metodológica em cognição musical. *In: GERMANO, Nayana Di Giuseppe; RINALDI, Arthur. (Orgs.). **Música**,*

**mente e cognição:** a pesquisa em cognição musical no Brasil. Curitiba: Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais, 2021. p. 41-71.

VAN DER SCHYFF, Dylan. Praxial music education and the ontological perspective: An enactivist response to Music Matters 2. **Action, Criticism, and Theory for Music Education**, v. 14, n. 3, p. 75-105, 2015.

VAN DER SCHYFF, Dylan. SCHIAVIO, Andrea; ELLIOTT, David J. **Critical Ontology for an Enactive Music Pedagogy**. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, v. 15, n. 5, p. 81–121, 2016.

VAN DER SCHYFF, Dylan. SCHIAVIO, Andrea; ELLIOTT, David J. **Musical Bodies, Musical Minds: Enactive Cognitive Science and the Meaning of Human Musicality**. Projeto de livro em produção. Disponível em: <https://www.researchgate.net/project/Musical-Bodies-Musical-Minds-Enactive-Cognitive-Science-and-the-Meaning-of-Human-Musicality>. Acesso em: 11 nov. 2021.

VARELA, Francisco J.; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **A mente incorporada:** ciências cognitivas e experiência humana. Trad.: Maria Rita Secco Hofmeister. Porto Alegre: Artmed, 2003 [1991].

## Publisher

Universidade Federal de Goiás. Escola de Música e Artes Cênicas. Programa de Pós-graduação em Música. Publicação no Portal de Periódicos UFG.

As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.