

Musicalizar o corpo, corporalizar a música: contribuições do enativismo e da Teoria da Aprendizagem Significativa para a Educação Musical dos bailarinos

Sueli Mayerle Faria¹
UNIRIO/MESTRADO/PPGM
SIMPOM: *Música e Educação*
suelimfaria@gmail.com

Resumo: Este artigo enfatiza o papel e a relevância do corpo na educação musical de bailarinos e coreógrafos. A partir de conceitos da Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) de David Ausubel e do paradigma da mente *incorporada* da ciência cognitiva, busca-se ampliar o embasamento teórico para uma concepção de educação musical dos futuros profissionais da dança baseada na corporalidade. O trabalho traz resultados parciais de investigações bibliográficas relativas a projeto de pesquisa de mestrado que foi motivado por questões advindas da minha prática como professora de música em escola profissionalizante em dança. Devido à abrangência própria do caráter transdisciplinar do objeto investigado, aos limites desse artigo e ao estágio atual de desenvolvimento dessa pesquisa em andamento, busca-se aqui desenhar um panorama inicial das principais ideias de cada campo de investigação imbricado nesse estudo e tecer algumas primeiras ligações entre elas. O presente trabalho, portanto, não se propõe a um aprofundamento em cada área específica. O texto inicia com considerações sobre educação e a importância de uma educação musical que contemple a diversidade, a transdisciplinaridade e a complexidade do mundo contemporâneo. Enfoca diferentes entendimentos do corpo, sua presença na história da educação musical e a especificidade do corpo bailarino. Analisa os fundamentos da TAS, construindo pontes com a educação musical. Aborda conceitos do enacionismo e suas implicações no entendimento da relação mente-corpo e da forma como fazemos, fruímos e aprendemos música. Por fim, busca estabelecer algumas relações entre esses diferentes campos e a ideia da relevância do corpo na educação musical dos futuros bailarinos e coreógrafos.

Palavras-chave: Corpo; Música; Dança; Teoria da Aprendizagem Significativa; Educação.

To Musicalize Body, to Embody Music: Contributions from the Meaningful Learning Theory and from Enactivism to Dancers Musical Education

Abstract: This article emphasizes the role and relevance of the body in the musical education of dancers and choreographers. From concepts of the David Ausubel's Theory of Meaningful Learning (TAS) and of the paradigm of embodied mind from cognitive science, we seek to expand the theoretical bases conception of musical education of future dance professionals based on corporeality. The paper presents partial results of bibliographical investigations of

¹ Orientadora: Professora Doutora Luciana Requião. Mestranda contemplada com bolsa da CAPES.

masters research project that was motivated by questions arising from my practice as a music teacher in vocational school dance. Because of the large scope conferred by the transdisciplinary nature of the investigated object, the limits of this paper and the current stage of development of this ongoing research, we seek to design an initial overview of the main ideas of each field that is imbricated in this study and weave some first connections between them. The present study, however, does not propose a deepening in each specific area. The text begins with considerations about education and the importance of a musical education that addresses diversity, trans-disciplinarity and the complexity of the contemporary world. Focuses on different views of the body, its presence in the history of music education and the specificity of the dancer body. Examines the fundamentals of TAS, building bridges with music education. Addresses concepts of enaction and its implications in understanding of the mind-body relationship and the way we do, enjoy and learn music. Finally, seeks to establish some relations between these different fields and the idea of the relevance of the body in the musical education of future dancers and choreographers.

Keywords: Body; Music; Dance; Meaningful Learning Theory; Enaction.

Introdução

Para Edgar Morin, pensador contemporâneo que trabalhou sobre a ideia da complexidade, "Literatura, poesia e cinema devem ser considerados não apenas, nem principalmente, objetos de análises gramaticais, sintáticas ou semióticas, mas também escolas de vida, em seus múltiplos sentidos" (MORIN, 2003, p. 48). Observamos um crescente atenuamento de fronteiras entre as diversas formas de arte e um compartilhamento de procedimentos entre elas, muitas delas tendo como elo comum o corpo. É impossível dissociar a arte do corpo, cuja ação está presente em todos os momentos da experiência artística. Ao investigarmos sobre uma educação musical significativa para os estudantes da dança, a corporalidade naturalmente surge como elo de conexão. Essa ideia em si não é nova; buscamos aqui ampliar seus fundamentos teóricos com contribuições da TAS e do enacionismo.

1. Educação musical, o corpo e o corpo bailarino

O pensamento complexo, multirreferencial, sistêmico, integrador do indivíduo com seu corpo e seu ambiente é uma necessidade da contemporaneidade. A partir da Gestalt, entende-se que o todo é mais do que a soma das partes, questiona-se o dualismo cartesiano onde a mente é abstrata e transcendente, desligada do aspecto corporal do entendimento.

Contraditoriamente, a escola ainda hoje luta contra uma herança tradicionalista do ensino pautado pelo racionalismo, pela disciplinarização do corpo, pela ênfase na memorização e no verbalismo. Mas já no início do século XX, como eco das propostas da

educação ativa gestadas desde Rousseau, no século XVIII, e, depois, Pestalozzi, Maria Montessori, Decroly e Freinet (LIMA; RÜGER, 2007), surge um novo paradigma que valoriza a experimentação e a corporalidade no aprendizado da música. Questiona-se a eficácia de um ensino /aprendizagem mecânico de conceitos musicais teóricos distantes da sensação e da experiência, voltado para o tecnicismo e o virtuosismo, de caráter meramente mental e afastado da totalidade do ser humano. A primeira geração de educadores dessa vertente (Dalcroze, Kodály, Chevais, Martenot, Willems, Orff e Suzuki) desenvolveu experiências e sistemas de educação com base no movimento corporal consciente e expressivo, na improvisação e na escuta ativa. Esse fluxo desembocou, nos anos 1960, na segunda geração da educação musical ativa (com Paynter, Murray Schaefer, Gertrud Meyer-Denkman, Claire Rennard, entre outros), que valorizou o gesto sonoro e a experiência perceptiva, em propostas que utilizam recursos da música contemporânea, sons corporais e integram sons do ambiente.

Há muito que o ser humano se questiona sobre a relação corpo-mente. Platão (427-347 a.C.) defendeu a preponderância da mente sobre o corpo, colocando o conhecimento no mundo das ideias. Descartes (1596-1650) enfatizou o dualismo mente-corpo, entendendo o corpo como partes articuladas, um corpo-máquina negligenciado sob a alegação de que incorporava subjetividades fora da lógica. Spinoza (1632-1677) afirmou o paralelismo psicofísico onde corpo e alma constituem juntos um único ser. Nietzsche (1844-1900) questionou a ideia do conhecimento formado por representações de um mundo exterior dado e identificou uma inteligência corporificada; John Dewey, Susan Sontag, Jacques Derrida desenvolveram suas ideias. A fenomenologia de Edmund Husserl (1859-1938), Sartre (1905-1980) e Merleau-Ponty (1908-1961), trouxe à tona o caráter experiencial do corpo, considerado como contexto e lugar dos mecanismos cognitivos (GREINER, 2005). Foucault (1926-1984) investigou os discursos e a disciplinarização do corpo. A partir do começo do século XX, pesquisadores de diversas áreas investigaram o movimento sob diferentes óticas, entre eles François Delsarte, Émile Dalcroze e o bailarino Rudolph Laban.

Todo corpo, em sua interação com o mundo, desenvolve habilidades comunicativas e criativas; toda informação relaciona-se com novidade e conhecer envolve criatividade. Mas, conforme alerta Greiner, "o sentido criativo dos processos internos de comunicação e de cognição não equivalem ao que se configura como experiência de criação em arte" (GREINER, 2005, p. 119). Parece ocorrer no corpo do artista uma intensificação dos processos de desestabilização presentes em todos os corpos mais ocasionalmente. O processo

criador em arte implica em categorizações perceptivas que, inter-relacionando múltiplas áreas de maneira espontânea e autônoma, são singulares e diferentes de vivências anteriores; e implica relacioná-las estruturando uma narrativa ou argumento (GREINER, 2005).

Os movimentos cotidianos não se destacam pela qualidade, são funcionais, fruto do hábito e caracterizam um padrão. O corpo bailarino, diferentemente, desenvolve profundamente suas competências cognitivas e comunicativas. Sobre as diferenças entre dança e movimento a filósofa Maxine Sheets-Johnstone afirmou: "A dança é uma forma de arte criada (...) não para servir a qualquer propósito, mas criada por si própria (...). Movimento na vida cotidiana – tanto o movimento de seres humanos ou de animais não humanos – normalmente não é nem criado por si mesmo, nem criativo" (SHEETS-JOHNSTONE, 2011, p. 11).

O bailarino quando dança não apenas se movimenta, mas vive o movimento. Cria espaços virtuais, constrói arquiteturas corporais, se relaciona intensamente com seus espaços internos de ossos, músculos e sensações corporais. As fronteiras do dentro e fora do corpo são questionadas na dança, o corpo é questionado em seus limites. O corpo bailarino desenvolve um "saber-sentir" que não diz respeito somente aos fatores biológicos, mas aos fluxos rítmicos da vida (LABAN *apud* SUQUET, 2008). A dança exige um alto desempenho da memória corporal, cinestésica. O pesquisador Théodur Ribot declarou que "os fenômenos motores tendem, mais que os outros, a organizar-se, a solidificar-se". E "aquilo que subsiste dos estados de consciência, das percepções, das emoções, é a sua 'porção cinestésica', a sua 'representação motora'". E eles só revivem "graças ao efeito das condições motoras que são seu *substratum*." (RIBOT *apud* SUQUET, 2008, p. 527). O corpo bailarino é diferenciado, tem especificidades decorrentes do seu fazer artístico e constrói habilidades cognitivas e expressivas extremamente sofisticadas.

2. A Teoria da Aprendizagem Significativa

O psicólogo David Paul Ausubel (Nova Iorque, 1918-2008) desenvolveu nos anos 1960 e reiterou em 2000 a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), que busca entender os mecanismos que concorrem para o aprendizado e a estruturação do conhecimento, a partir de concepções cognitivistas e construtivistas, apoiado na evolução da ciência sobre o cérebro e a mente humana. Para Ausubel a aprendizagem significativa ocorre quando uma nova informação interage com um conhecimento específico e relevante existente na estrutura cognitiva do aluno, denominado *subsunçor*, num processo de assimilação onde tanto a nova informação quanto o subsunçor ficam modificados. Por estrutura cognitiva entenda-se o

conjunto das ideias relacionadas a alguma área específica do conhecimento. No primeiro momento da assimilação (retenção) os dois conteúdos ainda são dissociáveis; depois se fundem via um processo de esquecimento (assimilação obliterada), tornando-se indissociáveis na estrutura cognitiva reestruturada, em interação e não apenas em associação.

São facilitadores da TAS: motivação, pois o estabelecimento de pontes entre os conhecimentos é ação efetivamente realizada pelo aluno; subsunçores firmes e claros, que conferem maior assimilação; existência de materiais potencialmente significativos; e um professor que disponibiliza novos materiais com significado lógico e organização sequencial. Organizadores prévios são materiais que favorecem estabelecer pontes cognitivas entre subsunçores e novos conhecimentos distantes da estrutura cognitiva do aluno; são mais gerais e inclusivos. Na avaliação, MOREIRA aconselha que “ao se procurar evidências de compreensão significativa, a melhor maneira de evitar uma ‘simulação da aprendizagem significativa’ é formular questões e problemas de maneira nova e não familiar que requeira máxima transformação do conhecimento adquirido” (MOREIRA *apud* CAMPOS, 2006, p.151).

Segundo a TAS a aprendizagem ocorre de diferentes formas, num *continuum* que vai da aprendizagem mecânica à significativa, dependendo do tipo de relacionamento que ocorre entre a nova informação e a estrutura cognitiva do aluno. A aprendizagem é significativa quando novos conteúdos se relacionam de maneira não arbitrária, direta, lógica e explícita com conteúdos específicos pré-existentes. É substantiva, não literal, o aluno deve ser capaz de aplicar o conhecimento em outras situações e expressar seus significados de diferentes formas, propiciando novas relações de sentido. A aprendizagem mecânica dá-se quando novos conteúdos se relacionam arbitrariamente à estrutura cognitiva por memorização, sem compreensão. Seu armazenamento é precário, tende a ser esquecida e resulta em ideias decoradas que o aluno só consegue reproduzir literalmente. Para Ausubel, há alguns momentos em que este mecanicismo é inevitável, como na memorização de conteúdos que tem que ser reproduzidos dentro de um curto tempo. A aprendizagem pode ser por descoberta quando o aluno aprende sozinho alguma relação ou solução de problemas. É a mais comum nas crianças pequenas e por ela se formam os primeiros subsunçores. A aprendizagem por recepção dá-se quando a informação já vem pronta para o aluno, que deve trabalhar sobre ela para estabelecer as relações com os conteúdos da sua estrutura cognitiva.

A teoria clássica de Ausubel foi ampliada por vários pesquisadores; interessamos especialmente as contribuições de Moreira e Novak. Moreira alerta para a necessidade do conhecimento ser adquirido não apenas significativamente mas também criticamente, num ensino centrado no aluno e que o leve a aprender a aprender, através de múltiplos materiais e

estratégias (MOREIRA, 2006). Novak ressalta a importância da integração entre pensamentos, sentimentos e ações, afirmando que o resultado é melhor quando o aprendizado orienta, esclarece e está ligado a uma atividade ou ação (NOVAK, 2011). Para ele a criatividade é o mais alto nível da aprendizagem significativa.

3. O paradigma da mente *incorporada* e o enativismo

A obra seminal de Francisco Varela, Evan Thompson e Eleanor Rosch - *The Embodied Mind* (1991) evidenciou uma pesquisa sobre cognição relacionando conhecimento e experiência como ação *incorporada* no mundo (*embodied action* ou *enaction*). A palavra *embodiement* traduz-se como “incorporação”, termo que não caracteriza exatamente o sentido aqui pretendido. *Enaction* não existe em português e é traduzida por neologismos como enação, enativismo ou atuacionismo; está mais próxima de atuação, uma ação voluntária, premeditada e em processo, semelhante a uma atuação de atores em *performance*.

Essa abordagem, ligada à fenomenologia de Husserl, Heidegger, Sartre e Merleau-Ponty, é uma das vertentes da ciência cognitiva, área interdisciplinar que congrega psicologia, filosofia, linguística e neurociências. Nela o mundo não está dado e não é uma representação na mente humana; não existe observador desencarnado. O corpo muda no imediatismo da experiência; não há antagonismos entre biológico e cultural, corpo e ambiente, dentro e fora. Os esquemas sensório-motores da experiência corporal são responsáveis pela nossa percepção e pela forma como nos relacionamos e compreendemos um mundo onde o indivíduo é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto (GREINER, 2005). O corpo não é recipiente da mente, mas sim o corpo todo é a mente; e nós não temos um corpo, mas sim somos um corpo.

Pelo movimento, o jogo e a brincadeira, associados desde sempre ao prazer, os animais aprendem os limites da sua vulnerabilidade corporal e a dos outros. No jogo como na arte lidamos com o imprevisto: podemos conhecer nosso objetivo, algumas técnicas para alcançá-lo, mas o resultado ainda está por vir. Humanos brincam também com ideias, fatos, situações; há sempre um envolvimento real ou virtual do movimento corporal no humor.

As crianças pequenas desenvolvem espontaneamente ampla experimentação do corpo e do meio ambiente através do seu movimento e o dos objetos ao redor, desenvolvendo as bases dos conceitos corporais fundamentais, tais como dentro-fora, perto-longe, grande-pequeno, aberto-fechado, fraco-forte, alto-baixo. Movimentamo-nos voluntariamente em função de nossos objetivos (SHEETS-JOHNSTONE, 2013) e adquirimos coordenação motora necessária às atividades cotidianas, preservada em nossa memória cinestésica.

As categorias, mecanismos cognitivos básicos, organizam nossa percepção do mundo a partir de semelhanças entre propriedades de objetos, percebidas em nossa interação com eles. Não são fixas, estão em constante renovação. A memória é um processo de recategorização constante; não há estoque e sim experiências vividas e em reformulação. É imprecisa, mas pode generalizar, associar, trabalha com probabilidades que se modificam na experiência enativa, perceptiva. Formamos inconscientemente esquemas mentais de imagem que compreendem conjuntos de categorias, como o esquema de “contenção”, que envolve as categorias dentro e fora. Quanto mais esquemas de imagens confluírem para o mesmo ponto, mais ocorre entendimento, que é majoritariamente inconsciente, pré-conceitual. Temos prazer em música quando a entendemos e o prazer tem relação com a experiência da forma, que é intraduzível; quando falamos dela, já se torna um conceito. "O bailarino dançando a dança não está se movendo através de uma forma; a forma está se movendo através dele" (SHEETS-JOHNSTONE, 2011, p. 11).

A metáfora, diferentemente do seu uso como figura de linguagem, refere-se aqui a um mecanismo cognitivo através do qual levamos informações e significados de experiências de um campo de conhecimento para outro. Há vários tipos de metáforas, organizadas num plano mais interno ou mais externo. Há as que são construídas imediatamente, primárias, advindas de nossas experiências corporais de orientação no espaço. São base para conceitos fundamentais, como "descer para o grave, subir para o agudo", ou "levantar o ânimo". Há outras construídas a partir de relações mais complexas e mediadas, como as metáforas ontológicas, que transferem atributos humanos para objetos, fatos, ideias (tal como "a vida cobrou uma resposta"). Metáforas são a base de nossos conceitos e eles condicionam nossa experiência e relação com a realidade. As metáforas estruturais pressupõem transferência de estruturas de um conceito para outro, evidenciando novos aspectos; conceitos são passíveis de uma nova estruturação, que é sempre pessoal e inconsciente. Nesse sentido o conhecimento se dá por projeção metafórica de sentidos já produzidos numa experiência, normalmente mais concreta e primordial, para novos conhecimentos. Nossa linguagem, pensamentos e ação, bem como a comunicação (trânsito de informações/ conceitos) são assim baseados em metáforas. Acessar uma informação é realizar pareamentos conceituais.

A sensação é captada pelos sentidos; percepção é confluência entre sensação e entendimento, um processamento de informações. Há uma interação entre a informação de fora e as sensações, ocorrendo um processo intenso de formação de imagens mentais (imaginação) que depende do estado do corpo que interage com a informação. Numa *performance*, artista e público são interdependentes numa ação interna imediata onde ocorre

um pareamento de repertórios, padrões. O compositor propõe ao público uma determinada experiência perceptiva com a qual o público vai interagir, realizar pareamentos. A música não comunica sentimentos ou sentidos, mas coloca em comunicação uma experiência que o ouvinte vive, gerando seus sentidos particulares. Seu corpo não apenas ouve, mas integra toda a experiência e reconhece padrões comuns a outras experiências incorporadas, como os padrões de fluxo e refluxo, tensão e distensão (NOGUEIRA, 2009). A reação do público e todo o contexto interferem na maneira como o artista coloca aquilo em comunicação; compositor, intérprete e público são, portanto, coautores na *performance*.

A corporalidade está presente nessa fruição, material e virtualmente; está na base das imagens mentais do artista e do público, está incorporada no movimento dos intérpretes no momento da *performance* (ou virtualmente na imaginação desse movimento, no caso de reprodução de música gravada); e está nos movimentos corporais internos e externos que a experiência desencadeia no receptor. Citando o cinesiologista Hubert Godard, Suquet escreve sobre a *performance* em dança: "A informação visual gera, no observador, uma experiência cinestésica (sensação interna dos movimentos do próprio corpo) imediata, e as modificações e as intensidades do espaço corporal do bailarino encontram assim a sua ressonância no corpo do espectador" (GODARD *apud* SUQUET, 2008, p. 538).

4. Inconclusões

O movimento é a língua materna dos bailarinos (SHEETS-JOHNSTONE, 2011), é nele que o bailarino se sente 'em casa'. Trabalhar a música integrada ao movimento lhe será motivador e as trocas de informação musical serão facilitadas. As dificuldades técnicas iniciais da execução instrumental/vocal são um fator de resistência à expressão criativa do aluno; uma abordagem corporal no ensino de música para estudantes de dança é facilitada pela sua intimidade com o movimento, facilitando-lhes o acesso a uma experiência musical expressiva e motivadora. Segundo a TAS, a motivação é um facilitador para o estabelecimento de pontes entre subsunçores e novos conhecimentos. E o ensino centrado no aluno estará bastante contemplado ao propormos um diálogo musical na língua materna dos bailarinos, naquela que lhes é íntima. Entender é, antes de tudo, tornar seu, íntimo.

Conforme observaram Albino e Lima em seus estudos sobre a improvisação e a TAS, a aprendizagem por descoberta é a mais apropriada para o desenvolvimento da criatividade e da improvisação. Construção de conhecimento feita ativamente pelo aluno em sua corporalidade e em interação com o meio, a improvisação leva a uma singularidade de experiência imprescindível na expressão artística. Envolve a preponderância de um pensamento divergente, intuitivo, criativo, que incorpora sensações, intuições e rápida

resolução de problemas. Demanda integração entre pensamento e movimento e a disponibilização de todo o conhecimento acumulado para uso imediato. Esse caráter não literal do conhecimento aplicável em diferentes situações é próprio da aprendizagem significativa (ALBINO; LIMA, 2008) e é fundamental para todos os artistas improvisadores.

Um contexto propício à aprendizagem é fundamental na TAS. Movimento e atividades corporais estão desde sempre ligados ao jogo, ao lúdico e ao prazer e contribuem para um ambiente de descontração, criatividade e envolvimento, indispensáveis na atividade artística.

O movimento está na música em todas as suas dimensões. Música é fluxo. As metáforas que usamos para descrever música são essencialmente corporais e ligadas ao movimento. Essa simbiose facilita o estabelecimento de relações entre ambos os campos, possibilitando uma gama de interações que enriquecem experiências em música e em dança, de tal forma que podemos transitar de um para outro universo com facilidade.

Krueger enfatiza o papel do corpo e do movimento na escuta musical profunda, que é povoada por representações espaciais, em duas dimensões: a interna - uma escuta com entendimento, proposta pela estrutura composicional onde componentes estabelecem relações espaciais entre si; e a externa – quando percebemos como a música ocupa seu próprio mundo espacial, e como nossa corporalidade se relaciona com ele. Uma escuta profunda ocorre quando entramos dentro do espaço interno da forma e a habitamos, fundindo essas duas formas de espacialidade. O corpo ativo é fundamental para essa junção: o movimento corporal (estalar os dedos, marcar o pulso no pé, dançar, mexer-se ritmicamente) modela nossa percepção das dimensões espaciais da música, influencia a codificação de padrões rítmicos e melódicos, nos ajuda a extrair elementos na música e a focalizar a atenção neles, construindo sentidos na experiência musical (KRUEGER, 2009), numa escuta *incorporada*.

O enacionista Snyder define informação como simultaneamente novidade e fim da incerteza, pois construímos uma ligação entre ela e algum elemento de nossa memória. Esse é um dos postulados fundamentais da TAS – o estabelecimento de pontes entre o novo conhecimento e o prévio. Snyder explica como um excesso de informação que ultrapassa os limites da memória de curto prazo torna-se sem sentido, sem pontos de ligação com os conteúdos já estabelecidos na memória que viabilizem seu armazenamento. Alguma redundância é necessária para a memorização da informação e a compreensão/ criação de mensagens. A redundância confere estabilidade à música e ocorre em todos os seus níveis. Uma mensagem organizada deve apresentar nova informação que gera tensão e interesse, mas tem que ser também reconhecível (SNYDER, 2000). O vasto e diferenciado repertório de possibilidades motoras, gestuais, perceptivas e cinéticas construído pelo corpo bailarino pode ser um fator de

redundância quando associado à nova informação musical, funcionando como organizador prévio para o aprendizado de materiais ainda distantes dos conhecimentos do aluno.

É fundamental para o bailarino desenvolver a percepção corporal profundamente, como enfatizou Laban. Seu corpo deve musicalizar-se, perceber e responder com precisão aos estímulos musicais, ter intimidade com a experiência musical para dialogar com ela com personalidade e consciência na criação e interpretação de coreografias. As experiências corporais dos bailarinos devem ser integradas à educação musical, possibilitando-lhes atribuir sentidos pessoais aos materiais de ensino. Segundo Koellreuter, o professor deve “aprender a apreender do aluno o que deve ensinar” (KOELLREUTER *apud* CAMPOS, 2006, p. 149).

Referências

- ALBINO, César; LIMA, Sônia Albano de. A aplicação da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel na prática improvisatória. *Opus*, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 115-133, dez. 2008.
- CAMPOS, Nilceia Protásio. O ensino de música e a teoria da aprendizagem significativa: uma análise em contraponto. *Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*. Campo Grande-MS, n. 21, p.145-153, jan./jun. 2006.
- GREINER, Christine. *O Corpo: pistas para estudos indisciplinados*. São Paulo: Annablume, 2005.
- KRUEGER, J. Enacting musical experience. *Journal of Consciousness Studies*, v. 16, n. 2-3, p. 98-123, 2009.
- LIMA, Sonia Albano de; RÜGER, Alexandre Cintra Leite. O trabalho corporal nos processos de sensibilização musical. *Opus*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 97-118, jun. 2007.
- MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem Significativa: da visão clássica à visão crítica. In: ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, V. (5), 2006, Madrid. *Anais...* Espanha, 2006.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- NOGUEIRA, Marcos V. C. A semântica do entendimento musical. In: ILARI, Beatriz; ARAÚJO, Rosane. (Org.). *Mentes em Música*. Curitiba: Editora DeArtes - UFPR, 2009, v.1, p.37-64.
- NOVAK, Joseph D. Uma teoria de educação: aprendizagem significativa subjacente à integração construtiva de pensamentos, sentimentos e ações levando ao empoderamento para compromisso e responsabilidade. *Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review* – v. 1(2), p. 1-14, 2011.
- SHEETS-JOHNSTONE, Maxine. Entrevista de Mónica Alarcón - A fenomenologia da dança. *O Percevejo Online*, v. 3, n. 2. Rio de Janeiro: PPGAC/UNIRIO, 2011.

SHEETS-JOHNSTONE, Maxine. Movement as a way of knowing. Scholarpedia, 2013. Disponível em <http://www.scholarpedia.org/article/Movement_as_a_Way_of_Knowing> Acesso em 15 jul2014.

SNYDER, Bob. *Music and Memory: an introduction*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2000.

SUQUET, Annie. O corpo dançante: um laboratório da percepção. In: COURTINE, J.; CORBIN, A.; VIGARELLO, G. (orgs.). *História do Corpo: as mutações do olhar – o século XX*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 509-540.