O trabalho corporal nos processos de sensibilização musical

Sonia Albano de Lima (FMCG)

Alexandre Cintra Leite Rüger (UNESP)

Resumo: O texto retrata parte do levantamento bibliográfico da dissertação de mestrado de Alexandre Rüger intitulada "A Percussão corporal como proposta de sensibilização musical para atores e estudantes de teatro", desenvolvida no IA-UNESP. A pesquisa foi orientada por Sonia Albano de Lima. O levantamento bibliográfico foi subdividido em três itens: o corpo e o ensino musical, a compreensão do binômio corpo-mente e o ensino musical nas artes cênicas como meio de desenvolvimento da expressividade e da conscientização corporal. Neste texto serão expostos os dois primeiros itens. No primeiro, serviram de subsídio teórico, entre outros, os pedagogos Emile Jacques-Dalcroze (1865-1950), Carl Orff (1895-1982), Edgar Willems (1890-1978), Murray Schafer (1933-) e o trabalho de percussão corporal desenvolvido pelo Grupo Barbatuques. Na interrelação entre o corpo e a mente o embasamento teórico foi extraído de textos de Paul Sivadon, da área de psicologia social; Jean Claude Coste, da área de psicomotricidade; Patrícia Pederiva, da área de pesquisa musical; James J. Gibson, da área de psicologia; Gerda Alexander, da área de eutonia, entre outros.
Palavras-chave: educação musical; corpo; binômio corpo e mente.

Abstract: *The body in the processes of musical sensitizing*. This article highlights part of the bibliographic collecting of Alexandre Ruger's Master Degree dissertation entitled "The corporal percussion as a proposal of musical sensitizing for actors and theater students", developed in the IA-UNESP (Arts Institute – State of São Paulo University). The research was supervised by Sonia Albano de Lima. The bibliographic collection was sub-divided into three items: the body and the musical teaching, the understanding of the body-mind binomial and the musical teaching in the Scenic Arts as a means of developing the expressivity and the corporal awareness. In the present text the two first items will be exposed. In the first one, the work of the educators Emile Jacques-Dalcroze (1865-1950), Carl Orff (1895-1982), Edgar Willems (1890-1978), Murray Schafer (1933-), among others, served as a theoretical subsidy, as well as the work of corporal percussion developed by the *Grupo Barbatuques*. In the inter-relationship between the body and the mind the theoretical foundation was taken from the texts by Paul Sivadon, from the area of Social Psychology; Jean Claude Coste, from the Psychomotility area; Patrícia Pederiva, from the musical research area; James J. Gibson, from the Psychology area; Gerda Alexander, from the Eutonia area, among others.
Keywords: musical education; body; body and mind binomial.

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.

A introdução do corpo no ensino musical

A utilização do corpo como meio de sensibilização para o processo ensino/aprendizagem musical assume certa notoriedade a partir do século XVIII. O filósofo, compositor e escritor francês Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), seguindo as influências pedagógicas da sua época, rejeita o racionalismo que se instaurou gradualmente na linguagem e no ensino de música, a partir de René Descartes (1596-1650) até seu contemporâneo Jean-Philippe Rameau (1683-1764).

No século XVII assistimos à inversão dos aspectos constitutivos da linguagem musical que, de uma matematização presente na Antiguidade Grega, revela-se agora como uma linguagem dos sentimentos, uma produção imitativa da natureza. A arte passa a ser uma agradável imitação da natureza. Isto se ajusta plenamente às artes plásticas, à poesia, mas nem tanto à música, uma vez que ela não pode imitar a natureza, a não ser como um gratificante jogo sonoro, capaz de presentear o sentido auditivo. A música passa a ser um estímulo emotivo - o caminho das emoções. Nesse ambiente surge Rousseau que trata a música como uma linguagem dos sentidos:

> Em conseqüência, a música seria uma arte de expressão e de imitação, de onde deriva a ambigüidade de ambos os termos, empregados ora como sinônimos, e às vezes em oposição. Não obstante, permanece sempre a dúvida de se – segundo Rousseau – a música expressa sentimentos, ou, melhor dizendo, imita a expressão de sentimentos, resultando, em qualquer caso, uma ambigüidade significativa. A concepção de música se transformou profundamente; o conceito de imitação da natureza, ainda que se use, é usado por hábito: há de seguir sendo válido para explicar e justificar as novas idéias que com cada vez mais profusão vão se afirmando (FUBINI, 1999, p. 208). [1]

Com o cartesianismo instaurou-se uma franca dicotomia entre as coisas do espírito e a matéria, fato que propiciou a criação de um ser humano cada vez mais fragmentado frente à natureza e o universo. Em determinado momento histórico a

[1] "En consecuencia, la música sería un arte de expresiones y de imitaciones, de donde deriva la ambigüedad de ambos términos, empleados a veces como sinónimos y a veces, prácticamente, en oposición. No obstante, nos queda siempre la duda de si – según Rousseau – la música expresa sentimientos o, más bien, imita la expresión de sentimientos, resultando, en cualquier caso, dicha ambigüedad harto significativa. La concepción de la música, pues, se ha transformado profundamente; el concepto de imitación de la naturaleza, aunque todavía se usa, se usa por inercia: ha de seguir siendo válido para explicar y para justificar las nuevas ideas que, cada vez con mayor profusión, se van afirmando".

prática e a experimentação não partilhavam mais da produção do conhecimento e as dimensões fisiológicas, sensoriais e emotivas foram menosprezadas. O tempo, entretanto, mostrou a necessidade de se agregar à educação, a dimensão corporal e emocional. Foi buscando esse novo parâmetro de ensino que assistimos a implantação da chamada pedagogia ativa, bastante presente nas idéias de Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Maria Montessori (1870-1952), Ovide Decroly (1871-1932) e Celestin Freinet (1896-1966), entre outros. Esses paradigmas estenderam-se para o ensino artístico em geral.

Rousseau foi o primeiro pensador da educação a apresentar um esquema pedagógico especialmente voltado para a educação musical (FONTERRADA, 2005, p. 51). Defendeu uma educação mais democrática, menos aristocrática, voltada para o desenvolvimento das tendências naturais do ser humano e não tanto às normas sociais. Foi integrante do movimento naturalista[2] que ia contra o absolutismo, a ortodoxia na religião, o classicismo tradicional e a concepção disciplinar na educação. Valorizou o indivíduo, a personalidade e a afetividade. Questionou o pensamento dominante da época que privilegiava a obtenção do conhecimento obtido nos livros. No seu livro *Emilio ou da educação* ele deixa claro o seu ponto de vista:

> À medida que o ser sensitivo torna-se ativo, adquire um discernimento proporcional às suas forças, e é somente com a força que excede aquela de que precisa para conservar-se que se desenvolve nele a faculdade especulativa própria para empregar esse excesso de força em outros usos. Quereis, então, cultivar a inteligência de vosso aluno; cultivai as forças que ela deve governar. Exercitai de contínuo seu corpo; tornai-o robusto e sadio, para torná-lo sábio e razoável; que ele trabalhe, aja, corra e grite, esteja sempre em movimento; que seja homem pelo vigor, e logo o será pela razão. [...] É um erro muito lamentável imaginar que o exercício do corpo prejudique as operações do espírito, como se essas duas ações não devessem combinar e uma não devesse sempre dirigir a outra! (ROUSSEAU, 1999, p. 129-30)

[2] Foi Rousseau que deu expressão viva e concreta ao "naturalismo" pedagógico e marcou o fim da "ilustração" na França, pois percebeu que a educação calcada na razão nada contribuía para melhorar a humanidade. Ao materialismo sensualista prevalecente, Rousseau valorizou outros aspectos por ele considerados "mais humanos": a natureza do afeto, da personalidade, do culto à vida interior, de caráter individual. Em seu livro *Émile* (1762) defende a idéia de que a educação deve se constituir a partir da natureza da criança e que a vida moral deve ser um prolongamento da vida biológica (FONTERRADA, 2005, p. 50).

Posteriormente J. H. Pestalozzi procurou dar um novo sentido à educação do povo, fazendo dela um instrumento de reforma social. Pensou a escola como uma extensão do lar, transmissora de segurança e afeto, desenvolvendo uma educação experimental com abertura para a música. Buscou um tipo de educação baseada na prática e na experimentação afetiva. Influenciou muito a educação moderna, pois seu trabalho esteve voltado ao desenvolvimento natural das faculdades cognitivas da criança, que se processava diferente daquela dos adultos. Pestalozzi tinha uma visão evolucionista, [3] enxergava nas contradições entre o homem animal e social, um atrito dialético que resultava no homem moral. Propôs uma educação moral dividida nas seguintes etapas: o amor; a percepção e o exercício moral; a linguagem e a verbalização da moral.

Ele amplia os ensinamentos de Jean-Jacques Rousseau ao agregar o conceito de *percepção* na educação*,* caminho não percorrido pelo seu mestre. Ele admite a importância de se criar no ensino um lastro de experiência, observações e vivências, que se resumem na percepção, a fim de que seja verbalizada uma idéia, um conceito. A percepção, portanto, é base de todo o aprendizado e a experiência antecede a conceituação.

Esse novo modelo fez surgir educadores musicais que a partir de uma prática corporal vivenciada criaram metodologias de ensino musical diferenciadas. Dentre eles citamos Émile Jaques Dalcroze (1865-1950), Edgar Willems (1890- 1978), Carl Orff (1895-1982) e Murray Schafer (1933-). Esses educadores, entre outros, buscaram um conhecimento musical pautado na prática e na vivência corporal. Ao utilizar o corpo para sensibilizar o aluno a apreender conceitos teórico-musicais, eles intuíram a relação estreita existente entre a ação corporal e o desenvolvimento de estruturas cognitivas e, mais ainda, o quanto de emocional estava agregado ao movimento corporal.

O músico, pedagogo e compositor, Dalcroze, detectou os problemas da

[3] O *Dicionário Houaiss* fornece algumas acepções do termo, segundo seu uso em diferentes campos científicos: "1) BIO Qualquer teoria que explique a idéia de evolução das espécies ao longo dos tempos; 2) ANTROPOL SOC doutrina segundo a qual toda cultura de uma sociedade é resultado constante de um processo evolutivo; 3) FIL conjunto de doutrinas, entre as quais se destaca a de Spencer (1820-1903) e a de Bergson (1859-1941), que considera a concepção filosófica evolucionista—o desenvolvimento inevitável do real em direção a estados mais aperfeiçoados—um modelo explicativo fundamental para o incessante fluxo de transformações do mundo natural, biológico e espiritual" (HOUAISS, 2001, p. 1278).

educação musical de sua época e fez passar pela experiência do movimento corporal, conceitos que antes eram apreendidos teoricamente. Foi professor no Conservatório de Genebra e pesquisou as leis da expressão e do ritmo. Para ele, a experiência emocional é de ordem física. Por meio de sensações de contração e relaxamento muscular no corpo, sente-se a emoção. Assim, o corpo expressa emoções internas, exteriorizando ações nos movimentos, posturas, gestos e sons, alguns desses automáticos, espontâneos, outros resultantes do pensamento (BACHMANN, 1998). Essa atitude mental também está presente nos ensinamento de Pierre Weil (1986), quando fala da comunicação não-verbal do corpo humano, e como os gestos e as atitudes corporais podem transmitir as emoções internas de uma pessoa.

Muito da filosofia pedagógica de Dalcroze está presente no livro de Marie-Laure Bachmann (1998), professora licenciada no Instituto Dalcroze. Seguindo os ensinamentos daquele pedagogo musical, Bachmann intuiu que para se obter uma boa execução instrumental e uma percepção sonora mais aguçada eram necessários bons reflexos, reações rápidas aos estímulos como a regência, além de uma boa resistência física. Assim, estimular a prática corporal como meio facilitador para o aprendizado musical, resolveria questões práticas da execução musical, treinando habilidades motoras e suas conexões mentais antes mesmo da execução sonora. "O instrumento musical por excelência é o corpo humano inteiro, ele é mais capaz, do que qualquer outro, de interpretar os sons em todos os seus níveis de duração." (BACHMANN, 1998, p. 37). [4]

A mesma compreensão é desenvolvida por Caldwell (1994) quando afirma que na execução musical o primeiro instrumento a ser trabalhado é o corpo humano, pois ele tocará o instrumento sob o comando do sistema nervoso.

Dalcroze não desenvolveu um método fechado com canções e regras específicas, mas, um sistema de ensino em que o professor tinha a possibilidade de criar seus próprios exercícios, desenvolvendo princípios e idéias próprias. Ele dividiu sua metodologia em três partes: a rítmica (ou eurritmia), o solfejo e a improvisação.

A *rítmica* foi desenvolvida por Dalcroze no início do século XX como uma pedagogia fundamentada no movimento físico, na percepção auditiva e na improvisação, intensificando a coordenação entre ouvido, mente e corpo. Por meio

[4] "El instrumento musical por excelencia, el cuerpo humano entero, es más capaz que cualquier otro de interpretar los sonidos en todos sus grados de duración."

de exercícios e jogos combinando percepção auditiva, canto e movimento corporal, o professor aprofunda as habilidades necessárias para um aprendizado musical, integrando a experiência física ao conteúdo teórico.

No *solfejo*, ele une as habilidades auditivas, visuais, vocais, cognitivas, rítmicas e corporais, trabalhando as relações e os elementos de forma prática, primeiramente na melodia, depois harmonicamente. Diferentemente de outras metodologias, a leitura rítmica para Dalcroze é desenvolvida simultaneamente com a leitura melódica. Incorpora conceitos de ritmo e espaço no processo de conscientização corporal.

A *improvisação* utiliza todas as faculdades, explora o movimento corporal, a imaginação e a criatividade, a consciência de espaço e tempo, a flexibilidade e agilidade, a coordenação motora, a expressão corporal, a acuidade auditiva e escuta crítica, a concentração e a flexibilidade. A improvisação é feita, geralmente, com o piano ou o canto, combinando habilidades musicais como fraseado, ritmo, melodia, harmonia e dinâmica. A improvisação utiliza ritmos físicos e verbais para a expressão espontânea do indivíduo.

Dalcroze observou em seus alunos, uma falta de preparo para ouvir internamente o que estava escrito na partitura, tornando a execução musical um pouco mecânica. Ele percebeu que os alunos não possuíam a coordenação necessária entre o olhar, a audição, o cérebro e o corpo no aprendizado musical. Daí o motivo de considerar o movimento e a expressão corporal elementos intrínsecos para a prática musical.

> Uma vez formada a consciência rítmica graças à experiência dos movimentos, vemos que se produz constantemente uma influência recíproca entre o ato rítmico e a representação [...] A representação do ritmo, imagem refletida do ato rítmico, vive em todos os nossos músculos. Inversamente, o movimento rítmico é a manifestação visível da consciência rítmica (BACHMANN, 1998, p. 25-6).[5]

Ele insere exemplos sonoros nas aulas de teoria para os estudantes interagirem com a música, valorizando mais a experiência musical, do que o

[5] "Una vez formada la conciencia rítmica gracias a la experiencia de los movimientos, vemos que se produce constantemente una influencia recíproca entre el acto rítmico y la representación [...] La representación del ritmo, imagen reflectida del acto rítmico vive en todos nuestros músculos. A la inversa, el movimiento rítmico es la manifestación visible de la consciencia rítmica."

aprendizado teórico. A teoria sempre vem depois da prática.

Para Dalcroze cada exercício deve ter uma continuidade, uma seqüência. Procura-se neles explorar as possibilidades pessoais de cada ser humano - uma tomada de consciência corporal do movimento no espaço e no tempo. Ele considera que as causas da arritmia musical são de ordem física, classificando-as em três categorias. A primeira é a incapacidade cerebral de dar ordens rápidas aos músculos encarregados de executar o movimento, a segunda é a incapacidade do sistema nervoso para transmitir as ordens fiel e tranqüilamente, sem errar a direção, e a terceira, fala da incapacidade dos músculos para executar os movimentos (BACHMANN, 1998, p. 75). Além da conscientização corporal individual é importante desenvolver a experiência coletiva, trabalhar a relação com os outros e com o mundo a sua volta.

Dalcroze destacava a importância da música na escola e a democratização do ensino para o progresso da sociedade, assim como a revisão e atualização de teorias educacionais buscando a superação da dicotomia entre corpo e espírito para estabelecer relações entre a música, o movimento e o espaço (Fonterrada, 2005 p. 111-2).

Edgar Willems (1890-1978), discípulo de Dalcroze, também valorizou a ação corporal. Ele considerou que o verdadeiro ritmo está presente em todo o ser humano, está implícito em ações como andar, respirar, o pulsar do sistema circulatório e movimentos sutis causados pela emoção ou por pensamentos. Todos esses são movimentos instintivos que devem ser utilizados pelo educador para despertar a vivência interior do ritmo. Há uma oposição entre o instinto rítmico e o cálculo rítmico. O primeiro está no campo da vida e nas leis do movimento, o segundo é a conscientização das formas e das regras rítmicas. Cabe ao educador diferenciar cada um deles. O movimento humano acontece no tempo e no espaço, o ritmo possui propriedades plásticas como rigidez, elasticidade, flexibilidade e peso. Essas propriedades podem ser utilizadas na educação rítmica, assim como na criação artística (WILLEMS, 1956, p. 32-45).

Para Willems a imaginação motora deve conter experiências rítmicas com base em experiências efetivas. Após o aluno ter vivenciado o ritmo no corpo por meio da imitação ele adquire a imaginação motora. Nem mesmo os movimentos regulares devem ser executados mecanicamente, mas de uma forma natural e vivida: "digamos desde agora que todo o sistema não baseado no instinto do movimento corporal ou anímico é perigoso e às vezes completamente falso para a vida rítmica"

(WILLEMS, 1956, p. 38). [6]

Não sem razão que o diretor de teatro, teórico e professor Jacques Copeau tomou para si o sentido pedagógico de Willems, quando ensina a seus atores a importância de desenvolver uma movimentação corporal natural. Mark Evans, autor do livro *Jacques Copeau (2006),* declara que o teatrólogo treinava seus discípulos mirando-se na naturalidade expressiva das crianças:

> Inspirado pela inventividade brincalhona da criança, Copeau propôs treinar os atores que poderiam empregar este modo sem limites no seu ambiente, para criar um sentido vívido e tangível dessa "naturalidade", uma circunstância definida por sua fluidez orgânica, por sua falta de auto-consciência ou de artificialidade, e por sua rejeição de interpretações convencionais dos papéis teatrais (EVANS, 2006, p. 60).[7]

Outro autor que levou em conta a questão do movimento físico nos processos de ensino musical foi Carl Orff (1895-1982). Ele viu o movimento corporal como uma ferramenta de aprendizagem musical e utilizou a imitação rítmica como uma das possibilidades pedagógicas para desenvolver o senso rítmico do aluno. [8] Muitos exercícios de imitação rítmica podem ser encontrados no livro *Discovering Orff* de Frazee *et al*. (1987).

Os professores que seguem o método Orff compreendem o aspecto cinestésico[9] da performance musical, ou seja, a percepção dos movimentos corporais do indivíduo Esses professores reconhecem a resposta física como algo fundamental para a execução musical em grupo. Desenvolvem um trabalho coletivo

---

[6] "digamos desde ahora que todo sistema no baseado en el instinto del movimiento corporal o anímico es peligroso y a veces hasta completamente falso para la vida rítmica."

[7] "Inspired by the playful inventiveness of the child, Copeau proposed to train performers who could engage in an uninhibited manner with their environment, so as to create a vivid and tangible sense of "naturalness", a condition defined by its organic fluidity, by its lack of self-consciousness or artificiality, and by its rejection of conventional interpretations of the theatrical roles"

[8] A imitação rítmica é uma técnica contrapontística que consiste na repetição literal de um trecho durante ou logo após sua apresentação. A imitação é a base tanto para formas simples, como o cânone, quanto para outras mais complexas como a fuga. (DOURADO, 2004)

[9] Cinestésico: adj., que diz respeito à cinestesia. Cinestesia: do Gr. *kínesis*, movimento + *aístesis*, sensação; s. f., sensibilidade aos movimentos. Fisiol. Sentido pelo qual se percebem os movimentos musculares, o peso e a posição dos membros.

com as crianças possibilitando um aprendizado básico para uma futura atuação. O método Orff não vê o movimento como um fim em si mesmo, mas dá a ele o significado de direcionar o crescimento musical e emocional do aluno. Nessa metodologia, música e movimento são elementos que se reforçam um ao outro naturalmente (FRAZEE *et al.*, 1987, p. 19-20).

A exploração do movimento envolve a descoberta das possibilidades de movimentação do corpo. Na metodologia Orff, o movimento é uma ajuda indispensável para o desenvolvimento de habilidades musicais e a formação de conceitos. Ele ajuda o aluno a assimilar vários aspectos rítmicos como o pulso, modelos ou padrões, medidas e tempos. A direção melódica e qualidades como dinâmicas e cores podem ser expressas em movimento e este pode ilustrar texturas, formas e situações dramáticas de modo bem concreto. Os professores sabem que as crianças estão sempre em movimento, portanto, os pedagogos que utilizam a pedagogia Orff, utilizam essa característica infantil para um aprendizado musical que utiliza o movimento corporal. (FRAZEE *et al.*, 1987, p. 19-20).

A pedagogia Orff procura desenvolver habilidades e conceitos no ensino de música para crianças, induzindo significados em quatro níveis de processos de aprendizado: imitação, exploração, alfabetização e improvisação. Isso pode estar relacionado à exploração da variedade de idéias musicais utilizando os elementos musicais. Estruturas, seqüências, padrões de movimento, formas de dança e coreografias devem ser considerados elementos úteis, pois habilitam previamente o executante à alfabetização musical. A improvisação, por exemplo, visa obter habilidades no trabalho para inventar um novo material e é de tremenda importância em situações de aprendizado de música e movimento. Assim é dada a oportunidade aos alunos para trabalharem com uma vasta gama de problemas musicais. Tanto Dalcroze, como Orff desenvolvem a criatividade no aluno, fazendo uso da improvisação.

Murray Schafer, diferentemente de Dalcroze e Orff, tem uma intenção pedagógico-musical do corpo muito mais voltada para a integração dos sentidos e a revivificação dos senso-receptores no fazer musical. Ele não trabalha o movimento corporal sob uma perspectiva eminentemente rítmica. No livro *O ouvido pensante*, afirma que o movimento corporal na música pode funcionar como uma ferramenta eficaz para se desenvolver uma boa percepção e coordenação motora**:**

> [a] prática de música pode ajudar a criança na coordenação motora dos ritmos do corpo. [...] A música pode também correr, saltar, claudicar, balançar. Pode ser sincronizada com bolas que pulam, com ondas do mar, com galopes de cavalos e com centenas de outros ritmos cíclicos ou regenerativos, tanto da natureza quanto do corpo. Cantar é respirar.[...] Justificar a música fundamentalmente em bases que não sejam de sua importância para a estimulação e coordenação intelectual, muscular e nervosa leva a problemas que só podem ser resolvidos a longo prazo, por meios não musicais (SCHAFER, 1991, p. 295).

A citação que se segue demonstra a importância de integrarmos todos sentidos no aprendizado musical:

> Um dia, entrei na sala de aula de Doug Muir. Estavam às escuras. Todos haviam tirado os sapatos e as meias. Estavam respirando profundamente e, seguindo as instruções, movimentavam-se devagar. Depois caíram no chão e ouviram a gravação de vários tipos de música. Doug lhes lembrava "O corpo todo é um ouvido" (SCHAFER, 1991, p. 333).

Schafer considera que na atualidade os nossos senso-receptores[10] estão atrofiados. Podemos vislumbrar esse cenário nas crianças, jovens e adultos, que modernamente levam uma vida sedentária, por estarem intimamente ligados ao mundo tecnológico, como os computadores, internet, vídeo games e automóveis. Cabe aos educadores ativá-los para que tenham melhor consciência corporal.

Ao empregar a expressão a *unidade primitiva dos sentidos*, Schafer reporta-se à integração de todos os sentidos, diferentemente de uma análise particularizada de cada um deles, que foi necessária para que se processe um estudo setorizado de cada um deles, mas não para o fazer musical:

> Desde o início da experiência na Universidade Simon Fraser, procuramos desenvolver a técnica e o conteúdo para um novo ensino que não separasse a unidade primitiva dos sentidos. Ou melhor, poderíamos dizer que esta unidade já foi rompida e precisamos reconstituí-la outra vez em campos naturais de interação. Isso não é fácil de se

[10] Senso-receptor: Órgão pelo qual se percebe a realidade. Por exemplo: tato, visão, olfato e paladar.

> conseguir, principalmente para aqueles que, como nós, foram treinados com rigor em formas artísticas isoladas, pois na busca de nossa virtuosidade, fomos obrigados a deixar que muita da nossa percepção se atrofiasse. Essa realidade, no entanto, pode nos deixar ainda mais ansiosos por recuperar a confluência dos sentidos (SCHAFER, 1991, p. 335).

Schafer admite que a especialização dos diferentes tipos de percepção aumentou o conhecimento sobre cada um dos cinco sentidos, mas também gerou uma segmentação entre a audição, a visão, o olfato, o paladar e o tato, fato que impede uma visão global dos sentidos do ser humano.

Embora Dalcroze, Willems, Orff e Schafer tenham utilizado o corpo de maneira diferenciada no processo de ensino/aprendizagem musical, o levantamento bibliográfico aqui exposto evidencia a importância de um trabalho corporal nos processos de sensibilização musical. Ele ajuda o desenvolvimento da percepção rítmica, a coordenação motora, a criatividade e a expressividade.

Um exemplo dessa prática pode ser encontrado no Brasil junto ao Grupo Barbatuques. Poucas são as referências bibliográficas que se reportam a ele, no entanto, é de extrema valia para o aprendizado musical. O grupo de percussão corporal prioriza o aquecimento vocal; o alongamento corporal; explora todos os sons possíveis de se extrair do corpo e da voz, com o intuito de obter uma boa percepção rítmica, consciência corporal e coordenação motora; preocupa-se com o aprendizado de ritmos brasileiros, utilizando sons corporais; emprega exercícios de imitação rítmica, jogos musicais e a improvisação como ferramentas de exploração da criatividade.

Carlos Eduardo de Souza Campos Granja, professor de matemática e percussão corporal, autor do livro *Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação*, faz uma análise do trabalho pedagógico dos Barbatuques:

> Nas atividades de montagem e ritmos ou coordenação motora prevalece o juízo perceptivo e a escuta intelectual. [...] É curioso notar que essa predisposição perceptiva varia de pessoa para pessoa. Para alguns, o caminho da percepção tácita[11], mais intuitivo, é o melhor para conseguir aprender um ritmo. Depois numa segunda etapa, viria a reflexão e o entendimento. Outros preferem um caminho mais racional, procurando entender todas as etapas de um ritmo antes de executá-lo, sendo assim necessário algum tipo de código ou convenção musical. [...] Geralmente, a pessoa que percebe a música pela via da intuição e da fruição costuma aprender mais rapidamente do que aquela que tem que pensar em todas as etapas antes de tocar. Por outro lado, a dimensão interpretativa é fundamental para o exercício consciente da linguagem musical. A riqueza do conhecimento musical está justamente na articulação entre a percepção intuitiva e a escuta consciente, entre a liberdade da criação e a disciplina da técnica, entre a razão e a emoção, entre o corporal e o intelectual (GRANJA, 2006, p. 124-125).

O binômio corpo e mente

A interconexão do movimento corporal com a experiência afetiva e o binômio corpo e mente também foram objeto de estudo por parte de alguns pedagogos e psicólogos. No século XX essas duas áreas de conhecimento dedicaram parte do tempo para pesquisá-las. Autores como o psicólogo Paul Sivadon (1907-1992) estudaram a integração entre o psíquico, o orgânico e o social dentro da psiquiatria social. Em suas pesquisas ele revela a importância do jogo e do lúdico na conscientização corporal e na valorização do aspecto emocional que habita o movimento corporal, prática muito utilizada na educação musical atual. Os jogos de imitação, jogos de exploração do espaço ambiente, jogos repetitivos e jogos de exploração do corpo são alguns dos exemplos utilizados na prática de docência musical da contemporaneidade.

Para o psicólogo social o corpo é o local das experiências próprias, o local de ancoragem do ego e da personalidade. O desenvolvimento corporal sensório-motor, sensível e sensorial agrega-se ao emocional.

O jogo inspira proezas, inventividade sensório-motora e tem por finalidade obter a sujeição do corpo a certas finalidades e o esforço para a melhor expressão e o maior domínio. A brincadeira é utilizada na terapia, como a psico-rítmica, em que

[11] No caso pode-se entender como percepção subentendida.

os movimentos executados seguindo alguns ritmos corporais conduzem a criança para uma apreensão cognitiva de maneira doce e progressiva.

> O jogo é uma maneira de utilizar a energia, gastar seu excesso, aprender a dominá-la também na expansão de si. Um aprendizado de regras, ritos, condutas particulares: imitar movimentos, saltar de tal maneira, manter-se imóvel (brincadeira de estátua), esconder-se, caminhar com um só pé, seguir a guia de uma calçada sem cair... O jogo é experiência, prova; uma prova que volta em séries repetitivas. O jogo e a atividade criadora se misturam no aprendizado do espaço e na construção do tempo. O corpo se disciplina, se exercita em suas dimensões, se situa nas distâncias, obedece a orientações, perfaz sua lateralização. Jogos de se ver e de olhar outrem no ESPELHO contribuem para formar a *imagem de si*, do rosto, do corpo primeiramente, depois das lateralizações face a face e cruzadas: as simetrias do corpo (SIVADON, 1986, p. 95-7).

Esse processo pode ser aplicado nos jovens e adultos para reviver o processo lúdico do aprendizado. No trabalho de sensibilização musical eles podem auxiliar o professor a obter dos alunos uma boa coordenação motora e adquirir melhor senso rítmico. Nesse sentido, a pedagoga Teca Alencar de Brito tem desenvolvido um ensino musical que privilegia o jogo de improvisação como um dos aspectos benéficos para o aprendizado. O livro *Koellreutter educador – O humano como objetivo da educação musical* (2001) contém vários exercícios de improvisação em forma de jogo, desenvolvidos em parceria com o Professor Koellreutter, de quem Teca Alencar foi discípula, para o desenvolvimento musical das crianças e dos adolescentes. Alguns deles serviram de inspiração para o mestrando aplicar em seu curso.

Paul Sivadon revivifica os ensinamentos do psicólogo Henri Walon (1879-1962) ao demonstrar o quanto as emoções podem ser percebidas pelos efeitos sentidos no corpo de uma pessoa. Aspectos fisiológicos são alterados devido às diferentes emoções possíveis de se sentir, o corpo acaba por refletir essas emoções de forma a evidenciá-las.

> Para Henri Wallon (1879 – 1962), a emoção corresponde para a criança a um esboço de comunicação; o corpo participa por sua sensibilidade, seu tônus de postura e sua motricidade de um "discurso" com o mundo. [...] Do ponto de vista biológico, a emoção se caracteriza por reações fisiológicas quantificáveis: aceleração cardíaca, aumento da pressão sangüínea, fenômenos de vaso-constricção e de dilatação, descarga

> de reflexos psico-galvânicos, secreções hormonais, e em particular de adrenalina, modificações do eletroencefalograma.[...] A linguagem emocional pode ser simbolizada metaforicamente pela linguagem corporal (SIVADON, 1986, p. 113-127).

La Taille *et al.* também se reportam à psicogenética de Wallon contemplando os primeiros estágios do desenvolvimento psicomotor estudados por esse psicólogo: [12]

> A sua tipologia do movimento, baseada nas sedes de controle, é praticamente consensual. Há os movimentos involuntários, automáticos, controlados em nível subcortical pelo sistema extrapiramidal; e há os movimentos voluntários ou praxias, controlados no nível cortical pelo sistema piramidal. Entre eles, embora haja sucessão cronológica de aparecimento, não há derivação funcional. [...] Quase ao mesmo tempo, porém, a influência ambiental, aliada ao amadurecimento da região temporal do córtex, dará lugar à fase simbólica e semiótica. Ao lado dos movimentos instrumentais, assiste-se à entrada em cena de movimentos de natureza diversa, veiculadores de imagens: são os movimentos simbólicos ou ideomovimentos, expressão peculiar a Wallon: indica que se trata de movimentos que contêm idéias, assim como a dependência inicial destas em relação àqueles. O processo ideativo é inicialmente projetivo (e pode permanecer assim em certos quadros patológicos, como a epilepsia). Isto é, exterioriza-se, projeta-se, em atos, sejam eles mímicos, na fala, ou mesmo gestos da escrita. Imobilize-se uma criança de dois anos que fala e gesticula e atrofia-se o seu fluxo mental (LA TAILLE *et al.*, 1992, p. 36-41).

A psicomotricidade, ciência que trabalha a inter-relação do movimento corporal com a apreensão do conhecimento e com o emocional humano, também

[12] São eles: estágio impulsivo, emocional, sensório-motor e projetivo. La Taille argumenta que a psicogenética de H. Wallon é histórico-genética, neurofuncional, multidimensional e comparativa. Como metodologia, sua solução epistemológica foi o materialismo dialético. Sua psicogênese da motricidade é caracterizada pela compreensão do significado psicológico do movimento, observando a psicogênese da pessoa, estudando temas como o movimento, a emoção, a inteligência e a personalidade. Wallon baseia sua infra-estrutura nos órgãos do movimento, na musculatura e nas estruturas cerebrais responsáveis pela sua organização. A atividade muscular pode ser cinética ou postural, respectivamente responsáveis pela mudança de posição do corpo ou manutenção da posição assumida no espaço. Para Wallon a motricidade em sua dimensão cinética tende a se reduzir, a se virtualizar em ato mental (LA TAILLE *et al.*, 1992, p. 36-41).

trouxe avanços na compreensão do binômio corpo/mente. O psicólogo Jean-Claude Coste (1981) assim define essa ciência:

> Em razão de seu próprio objeto de estudo, isto é, o indivíduo humano e suas relações com o corpo, a psimotricidade é uma ciência-encruzilhada ou, mais exatamente, uma técnica em que se cruzam e se encontram múltiplos pontos de vista, e que utiliza as aquisições de numerosas ciências constituídas (biologia, psicologia, psicanálise, sociologia e linguística). [...] A reeducação psicomotora tem por objetivo desenvolver esse aspecto comunicativo do corpo, o que equivale a dar ao indivíduo a possibilidade de dominar seu corpo, de economizar sua energia, de pensar seus gestos a fim de aumentar-lhes a eficácia e a estética, de completar e aperfeiçoar seu equilíbrio (COSTE, 1981, p. 9-10).

Essa ciência estuda o movimento corporal, a busca de equilíbrio, o autodomínio, a conscientização corporal e a possibilidade de se pensar o movimento executado como uma forma prática de compreensão de um conteúdo a ser aprendido de uma forma direta, a partir do gestual humano, utilizando o corpo como uma ação vivenciada do conhecimento rítmico. Essa maneira de tratar o movimento corporal justifica a sua aplicação em todos os processos de ensino/aprendizagem, principalmente no ensino artístico.

A Eutonia também estuda o binômio corpo/mente. A sua representante, Gerda Alexander (1908-1994) em seu livro *Eutonia – Um caminho para a percepção corporal* (1991) demonstrou a importância de se desenvolver uma consciência corporal em prol da verdadeira unidade e de um equilíbrio físico e mental. [13]

Nos exercícios de Eutonia, o movimento do corpo utiliza a energia necessária, de forma leve, mas sem perder a tonicidade dos músculos não utilizados. Isso traz um equilíbrio de tensões que pode ser experimentado como ausência de peso, fato que confirma a acertabilidade dos ensinamentos de Dalcroze ao exigir de seus

[13] A Eutonia também valoriza o sentido do tato e tem como conseqüência a regularização das tensões. No livro citado, a autora destaca que investigações contemporâneas têm confirmado as relações estreitas e as interações constantes entre o tônus e a atividade cerebral: "O tônus postural, próprio dos músculos clônicos, assim como o sistema neurovegetativo e o conjunto das regulagens fisiológicas estão em inter-relação estreita com nosso psiquismo" (ALEXANDER, 1991, p. 9).

alunos, movimentos corporais estritamente necessários em suas práticas (BACHMANN, 1998, p. 52).

Na performance artística, por exemplo, um movimento corporal adequado facilita infinitamente a sua ação, tonifica a musculatura, não provoca desgaste energético e produz um *movimento gestual* [14]melhor. Uma boa consciência corporal permite aos instrumentistas em geral, concentrar-se mais atentamente nas questões exclusivamente artísticas, facilitando os processos interpretativos.

Gerda Alexander afirma que a busca pela consciência corporal e o relaxamento das tensões crônicas buscando uma postura mais equilibrada é um fator primordial para o músico. Para ela, um bom músico confunde-se com o seu instrumento:

> Notadamente nos artistas, constitui a condição fundamental para que se possa, por exemplo, viver e interpretar a música, assim como para que alguém possa experimentar em si mesmo as dificuldades e alegrias dos outros. Um indivíduo fixado num tônus rígido é incapaz de conseguir essa aproximação empática (ALEXANDER, 1991, p. 54).

Dessa forma, podemos intuir porque tantos instrumentistas da atualidade têm se dedicado ao estudo de técnicas de conscientização corporal.

Gerda Alexander desenvolveu um teste para despertar a sensibilidade dos principiantes. Este teve o intuito de representar a imagem corporal que cada um tem de si mesmo, por meio da modelagem em argila ou desenho do corpo humano. Essa tarefa era feita de olhos fechados e fazia refletir as características individuais dos participantes.

[14] Para Laban o movimento gestual caracteriza-se por ativar somente partes isoladas do corpo, quaisquer que sejam. É um movimento associado à expressão de pensamentos (*apud* RENGEL, 2005, p. 86).

> Por isso, a primeira tarefa, que pode levar muito tempo, é a de despertar a sensibilidade da pele e, assim, recuperar a imagem do corpo. Só então podemos desenvolver a consciência do espaço corporal, tão importante para a eutonia, e que abrange os músculos, os órgãos e a estrutura óssea (ALEXANDER, 1991, p. 11).[15]

Em seu livro ela deixa claro que no século XIX o homem foi dividido e classificado em partes isoladas, com o intuito de se obter um estudo pormenorizado de cada função do corpo, entretanto, no século XX, o ser humano foi redescoberto em sua totalidade indivisível. Isso significou uma mudança de ponto de vista importante para muitas áreas, entre elas, a medicina. O corpo deixa de ser encarado como uma máquina com peças que funcionam bem ou mal. O corpo e a alma são a partir daí considerados em sua totalidade única, frutos de uma mesma raiz (ALEXANDER, 1991, p. 2-3).

A pedagoga Violeta Hemsy de Gainza e Suzana Kesselman, no livro *Música e Eutonia* (2003), demonstram como o trabalho técnico-corporal de um instrumentista é facilitado quando ele se encontra "em forma" por meio da prática de um trabalho corporal consciente, que lhe permita sentir, conhecer e dominar o seu corpo. Tanto a inteligência sensorial como as práticas corporais podem contribuir para uma boa pedagogia. Essa inteligência está presente em diversos saberes e se baseia na exploração do mundo sensorial, das experiências, das percepções e dos sentimentos. Nesse tipo de ação são necessárias atitudes abertas e disposição para a auto-observação, para a observação, a experimentação e a busca de novas maneiras de perceber e sentir (2003, p. 6-15).

Percebe-se assim, que os arte-educadores e educadores musicais que trabalham com o movimento corporal podem pela eutonia, desbloquear tensões e inibições, conscientizando corporalmente seus alunos e livrando-os dos preconceitos e condicionamentos sociais que criam inúmeros empecilhos para a livre manifestação do ser em sua integralidade, tornando-os mais criativos para o aprendizado. A eutonia então, torna-se uma prática que dia-a-dia deve ser estudada pelos professores de ensino artístico.

Patrícia Pederiva tem desenvolvido pesquisas musicais considerando a relação mente-corpo, com base na neurobiologia, na filosofia e na psicologia. Essas

[15] Gerda Alexander desenvolveu uma série de "posições de controle" que busca revelar tensões crônicas e a limitação de movimentos das articulações ocasionada pelo encurtamento do músculo em repouso. Eliminadas essas tensões, busca-se a regularização global do tônus muscular.

pesquisas influenciam direta ou indiretamente a performance musical, seja no processo ensino-aprendizagem ou na prática profissional do músico. Em recente artigo ela demonstra que a mente não é um conjunto de componentes cognitivos independentes, e sim, um sistema de componentes em interação, organizado de forma intricada. Nesse contexto, os movimentos motores organizados formam um agrupamento nessa classificação:

> Menospreza-se freqüentemente a idéia de que o organismo é "inteiro", e não apenas o corpo ou o cérebro que interage com o meio ambiente. Ao ouvir, tocar, saborear, cheirar, esta interação acontece integralmente com o corpo e o cérebro. Sinais diversos transitam do cérebro para o corpo e vice-versa. Para obter a melhor interface possível, o organismo altera-se ativamente. O corpo não é passivo, ele contribui para o funcionamento da mente normal, e o organismo ancora-se neste corpo [...] À medida que é perturbado pelos estímulos do meio-ambiente físico e sócio-cultural, e à medida que atua sobre o meio, os circuitos neurais representam continuamente o organismo. As representações que o cérebro cria para descrever uma situação formulando movimentos para responder a essa situação, dependem da interação mútua entre cérebro e corpo. Os acontecimentos mentais são o resultado da atividade dos neurônios do cérebro que tem que contar com o esquema e funcionamento do corpo (PEDERIVA, 2005, 172-4).

Santaella em seu livro *Corpo e Comunicação* (2004) relembra os ensinamentos do psicólogo americano James J. Gibson (1904–1979) que também busca a integração dos sentidos do corpo. Gibson não vê os sentidos como meros receptores passivos, defende que eles são sistemas perceptivos complexos, ativos e inter-relacionados e que o cérebro depende do sistema de orientação geral do corpo inteiro, além do sistema nervoso e dos sentidos (*apud* SANTAELLA, 2004, p. 38-9).

Essa visão de Gibson demonstra as inter-relações existentes entre os vários sentidos do homem. Ele afirma que ao longo da história houve tal especialização no estudo do movimento corporal que hoje é difícil para um profissional, desconhecer as suas finalidades, os seus funcionamentos, a sua conexão com o cérebro e com o próprio ato de conhecer, no entanto, cada vez mais, os cientistas têm demonstrado a profunda relação que existe entre o conhecimento e a apreensão dele via corpo.

Gibson não vê uma separação entre os órgãos motores e os órgãos sensórios. Ambos dependem dos sistemas musculares, classificados em sete sistemas, não pela sua anatomia, mas pela ação propositada. Ele chama de sistemas exteroceptivos os

cinco sentidos: ver, ouvir, tocar, cheirar e degustar, que compõe os seguintes sistemas: sistema básico de orientação, sistema auditivo, sistema olfativo-degustativo e sistema visual.

Considerar as mãos como órgãos sensores é importante, pois tanto para os músicos quanto para os atores os gestos e atos advêm principalmente do uso das mãos. Essa importância está expressa nas palavras da pesquisadora Lúcia Santaella:

> Assim, as mãos e outros membros do corpo são, efetivamente, órgãos ativos de percepção [...]o equipamento para sentir, tocar, apalpar é anatomicamente o mesmo equipamento para se fazer coisas, agir no ambiente. [...] O tato exploratório ativo permite tanto agarrar os objetos quanto captar o seu significado. Não estamos acostumados a pensar nas mãos como órgãos sensórios, porque, na maior parte do tempo, manipulamos objetos e as usamos na sua função performativa, muito mais do que na sua função exploratória. Essa capacidade perceptiva das mãos tende a passar despercebida também porque o nosso estado de alerta para com o *input* visual domina sobre o háptico. Entretanto, mesmo sendo certo que as ações manipulatórias são acompanhadas pelo sistema visual, uma grande quantidade de informações sobre os objetos é obtida apenas pelo sistema háptico.
>
> Enfim, agindo conjuntamente, os sistemas perceptivos são órgãos de atenção ativa, suscetíveis de aprendizagem (SANTAELLA, 2004, p. 43-7).

O corpo dessa maneira, passa a ser pensado como um instrumento que possibilita ao aluno melhor expressividade, situação almejada por Laban:

> Instrumento-corpo é um conceito que traz a idéia de aprimoramento do corpo como instrumento de expressão. Envolve a idéia dos corpos humanos serem ferramentas criativas e/ou instrumentos "vivos", sensíveis e expressivos, capazes de manifestar relação mútua entre mundo interior e exterior. Compreende a noção de os corpos humanos serem um instrumento que produz movimento e formas de arte do movimento (*apud* RENGEL, 2005, p. 80).

Os argumentos expostos por esses pesquisadores revelam as inter-relações existentes entre o corpo e a mente e a maneira como as emoções se manifestam nesse binômio. Essa integração justifica a utilização do corpo nos processos de ensino/aprendizagem artístico-musical sob as mais diversas modalidades. A tomada

de consciência dessa integração por parte do docente pode auxiliar muito o trabalho pedagógico, tendo em vista que ela permite utilizar o corpo no ensino de forma mais responsável; exige do professor o respeito ao limite corporal do aluno, à sua faixa etária e ao tempo individual e coletivo destinado à obtenção de melhor controle motor; traz para a prática docente e o fazer artístico um embasamento teórico, conferindo à docência musical um sentido epistemológico mais intenso que legitima o movimento histórico que se fez presente a partir do século XVIII, apontado na primeira seção desse artigo.

Referências bibliográficas

ALEXANDER, Gerda. *Eutonia – Um caminho para a percepção corporal*. Tradução: José Luis Mora Fuentes. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BACHMANN, Marie-Laure. *La rítmica Jaques- Dalcroze. Una educación por la música y para la música.* Madrid: Ediciones Pirámide, 1998.

BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter Educador*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

CHACRA, Sandra. *Natureza e sentido da improvisação teatral*. São Paulo: Perspectiva, 1983.

COSTE, Jean-Claude. A *Psicomotricidade.* Tradução: Álvaro Cabral, 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

DOURADO, Henrique Autran. *Dicionário de termos e expressões da música.* São Paulo: Ed. 34, 2004

EVANS, Mark. *Jacques Copeau.* Routledge performance practitioners. Nova York: Routledge, 2006.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios*. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.

FRAZEE, Jane; KREUTER, Kent. *Discovering ORFF - A Curriculum for Music Teachers.* Nova York: Schott Music, 1987.

FUBINI, Enrico. *La estética musical desde la antigüedad hasta el siglo XX.* Madri: Alianza Música, 1999.

GAINZA, Violeta Hemsy de; KESSELMAN, Susana. *Música Y Eutonía. El cuerpo en estado de arte.* Buenos Aires: Lumen, 2003.

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. *Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação*. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

GROTOWSKI, Jerzy. *Em busca de um teatro pobre*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

PEDERIVA, Patrícia. *O papel do corpo no desenvolvimento cognitivo musical*. In: I Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais, Curitiba, 2005. *Anais*... Curitiba: Deartes – UFPR, 2005.

RENGEL, Lenira. *Dicionário Laban.* São Paulo: Annablume, 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação* São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTAELLA, Lúcia. *Corpo e Comunicação*. São Paulo: Paulus, 2004.

SCHAFER, R. Murray, *O Ouvido pensante.* Tradução: Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

SIVADON, Paul; ZOÏLA, Adolfo Fernandes. *Corpo e Terapêutica: Uma Psicopatologia do Corpo*. Tradução: Regina Steffen. Campinas: Papirus, 1988.

STANISLAVSKI, Constantin. *A Construção da Personagem.* 2ª ed. Tradução: Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

WEIL, Pierre; TOMPAKOW, Roland. *O Corpo Fala*. 23a ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

WILLEMS, Edgar. *Educacion Musical.* Buenos Aires: Ricordi Americana, 1966.

Sonia Albano de Lima é diretora e coordenadora pedagógica dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação *lato sensu* em Música e Educação Musical da Faculdade de Música Carlos Gomes em São Paulo. Professora colaboradora do curso de Pós-Graduação em Música do IA-UNESP. Doutora em Comunicação e Semiótica, área de Artes - PUC-SP. Pós-graduada em práticas instrumentais e música de câmara (FMCG). Especialização em interpretação musical e música de câmara com Walter Bianchi (FMCG). Bacharel em Direito (USP). Autora de artigos científicos em revistas, mídia e anais nacionais e internacionais e livros, entre os quais destacam-se: *Uma metodologia de interpretação musical*, S. Paulo: Musa Editora, 2005*; Faculdade de Música Carlos Gomes: Retrospectiva Acadêmica*, S. Paulo: Musa Editora, 2005; *Performance & Interpretação musical: uma prática interdisciplinar*, S. Paulo: Musa Editora, 2006.

Alexandre Cintra Leite Rüger foi diretor musical e professor de percussão corporal na peça *In Dependência ou out* do Grupo de Teatro *Atrás do Grito* (2005-2007) e na peça *E é ainda* do Grupo de Teatro *Inquilinos de Mecona* (2006-2007). Mestrando em educação musical pelo Instituto de Artes da UNESP. Ex-bolsista da FAPESP em Iniciação científica sob o título *Estudo do espectro sonoro e sua mutação por meio de softwares.* Formado em educação artística (2003) e Composição e Regência (2000) pela UNESP. Professor de iniciação musical no CEU Casablanca (2003-2004). Atualmente participa dos cursos de capacitação profissional para docentes na Faculdade de Música Carlos Gomes.