

Relações estéticas entre Música e Artes Visuais: Interdisciplinaridade na Educação Musical

Comunicação

GTE 11 – Ensino de Música nas Escolas de Educação Básica

Géssica Bertolino Assis Ladeia
Universidade Federal de Juiz de Fora
gessbertolino@gmail.com

Fernando Amorim Ladeia
Conservatório Estadual de Música Haidée França Americano
fernando.aladeia@gmail.com

Resumo: Esta pesquisa de mestrado em andamento investiga as relações estéticas entre a música e as artes visuais, com foco em manifestações artísticas de caráter multissensorial e nas suas possíveis contribuições para uma educação musical interdisciplinar. Parte-se do reconhecimento de que essas linguagens compartilham aspectos estéticos e históricos, e busca-se refletir sobre as potencialidades de uma abordagem integrada entre as artes sonoras e visuais no contexto educacional. Adota-se uma metodologia qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica e de caráter filosófico (Miksza *et al.*, 2023). O percurso teórico inclui autores da história da arte e da música (Cook, 1998; Gombrich, 2000; Caznok, 2015), além de documentos oficiais da educação brasileira, como a LDB e a BNCC. O estudo analisa propostas pedagógicas de educadores musicais como Émile Jaques-Dalcroze, Carl Orff, Murray Schafer e Hans-Joachim Koellreutter, cujas metodologias ressaltam a integração entre música, movimento, linguagem e artes visuais, promovendo experiências estéticas significativas e colaborativas. Os resultados parciais indicam que as inter-relações entre som e imagem são historicamente recorrentes e possuem potencial formativo para o desenvolvimento da percepção artística multissensorial dos estudantes. Além disso, observa-se que a integração entre as linguagens pode favorecer uma educação musical mais sensível, crítica e significativa, desde que apoiada por políticas públicas que valorizem a especificidade da formação docente em cada campo artístico e estimulem práticas efetivamente interdisciplinares.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Educação Musical; Ensino de arte; Linguagens artísticas; BNCC.

Introdução

Esta pesquisa emerge do interesse em investigar as conexões históricas e estéticas entre a música e as artes visuais, destacando algumas manifestações artísticas com um caráter multissensorial. A escolha do tema se justifica pela observação de práticas educativas que não incentivam uma percepção integrada das linguagens artísticas na educação básica, contrastando com a natureza intrinsecamente integrada de gêneros artísticos, onde som, imagem, movimento e dramaturgia convergem para a construção de uma percepção estética unificada. Embora o estudo dialogue com diferentes períodos históricos, o recorte metodológico adotado nesta pesquisa é de natureza temática, concentrando-se exclusivamente em artistas, músicos e movimentos que, ao longo da história da arte ocidental, destacaram-se pela integração proposital entre música e artes visuais.

O objetivo desta pesquisa é analisar as relações estéticas entre a música e as artes visuais, refletindo sobre suas potencialidades como recurso interdisciplinar no contexto da educação musical brasileira. A abordagem metodológica é de natureza qualitativa, fundamentada especialmente em pesquisa bibliográfica e com caráter do tipo filosófico (Mikszá *et al.*, 2023). A argumentação será desenvolvida conforme obras de autores da estética (Langer, 1957; Dewey, 2010), da história da arte e da música (Caznok, 2015; Cook, 1998), além de documentos oficiais da educação brasileira.

Questionamentos como: "Os recursos visuais afastariam o ouvinte de uma experiência puramente musical?" ou "Existe uma audição puramente musical?" servem como ponto de partida para a exploração da trajetória das relações entre o audível e o visível desta pesquisa. Pretende-se fomentar, ao longo do levantamento bibliográfico e das reflexões filosóficas como essas relações interdisciplinares podem impactar o campo da educação musical brasileira, com seus desafios e possibilidades.

Relações estéticas entre Música e Artes Visuais

Entre o audível e o visível¹

As relações entre as artes visuais e a música estão presentes na produção artística, manifestando-se na dramaturgia grega, nas óperas e na contemporaneidade, em obras multisensoriais como performances, instalações e multimídia. A concepção de uma obra de arte de caráter plurissensorial, embora não se limite ao campo da abstração teórica, manifestou-se concretamente em diferentes momentos da história da arte.

No século XVI, o artista Giuseppe Arcimboldo² propôs um sistema de correspondências entre gradações cromáticas e intensidades sonoras, sugerindo um diálogo entre os domínios visual e auditivo. Já no século XVIII, diversos pensadores e artistas demonstraram interesse pelas articulações entre música e artes visuais, antecipando questões estéticas que se intensificaram nas experimentações do século XX (Caznok, 2015).

O ser humano, enquanto sujeito perceptivo e expressivo, mobiliza diferentes canais sensoriais para apreender e atribuir significados ao mundo, ativando redes neurais múltiplas que operam de forma coordenada. No campo da neurociência musical, Levitin (2010) demonstra que o processamento de informações musicais envolve diversas áreas cerebrais simultaneamente.² Do ponto de vista expressivo, essa integração também se reflete no processo criativo do artista, que pode transitar por diferentes meios sem necessariamente fragmentar a experiência estética entre os sentidos. Como observa Caznok (2015, p. 12), “há

¹ O subtítulo deste trabalho faz referência direta à obra *“Música: entre o audível e o visível”*, de Yara Borges Caznok (2015), que constitui uma das bases teóricas desta pesquisa. Ao investigar as articulações históricas, filosóficas e estéticas entre a música e as artes visuais, a autora propõe um percurso interdisciplinar que inspira a presente reflexão sobre as inter-relações entre diferentes linguagens artísticas na tradição ocidental. ² Giuseppe Arcimboldo (1526–1593), pintor maneirista italiano, destacou-se pela criação de retratos compostos por frutas, flores, animais e objetos, instaurando uma linguagem visual baseada na metamorfose e na justaposição de elementos heterogêneos (Gombrich, 2000).

² As dimensões receptiva e expressiva da experiência estética estão ligadas a processos neurobiológicos complexos que envolvem múltiplas regiões do cérebro. Segundo Levitin (2010), do ponto de vista receptivo, o cérebro antecipa e interpreta padrões sonoros; já na dimensão expressiva, coordena ações motoras e afetivas que permitem ao sujeito produzir sons e atribuir-lhes sentido.

um só corpo, onde dois olhos veem, duas mãos tocam, onde visão e tato se articulam sobre um único mundo que vem ecoar nesse mesmo corpo.”

Panorama histórico das relações entre as linguagens artísticas

Ao longo da história da arte ocidental, as relações entre diferentes linguagens artísticas têm se manifestado de formas diversas, refletindo os valores estéticos, filosóficos e culturais de cada época. Longe de serem campos isolados, som e imagem se entrelaçam desde as primeiras formulações teóricas sobre a arte, indicando que a interdisciplinaridade entre as linguagens é um fenômeno histórico (Caznok, 2015; Cook, 1998).

Na Antiguidade clássica, pensadores como Pitágoras conceberam o universo como regido por proporções matemáticas que unificavam som e cosmos, ideia conhecida como “harmonia das esferas”. Essa concepção teve forte impacto tanto na música quanto nas artes visuais, influenciando noções de simetria, ordem e beleza (Godwin, 1993).

Durante a Idade Média, o vínculo entre visualidade e musicalidade pode ser observado nas iluminuras dos manuscritos musicais, em que a ornamentação e a caligrafia não apenas embelezavam os textos, mas também reforçavam sua sacralidade e significado simbólico. Além disso, o desenvolvimento das primeiras notações musicais gráficas introduziu um componente visual essencial para a transmissão do conhecimento sonoro, revelando o potencial artístico do registro escrito da música (Gombert, 2003).

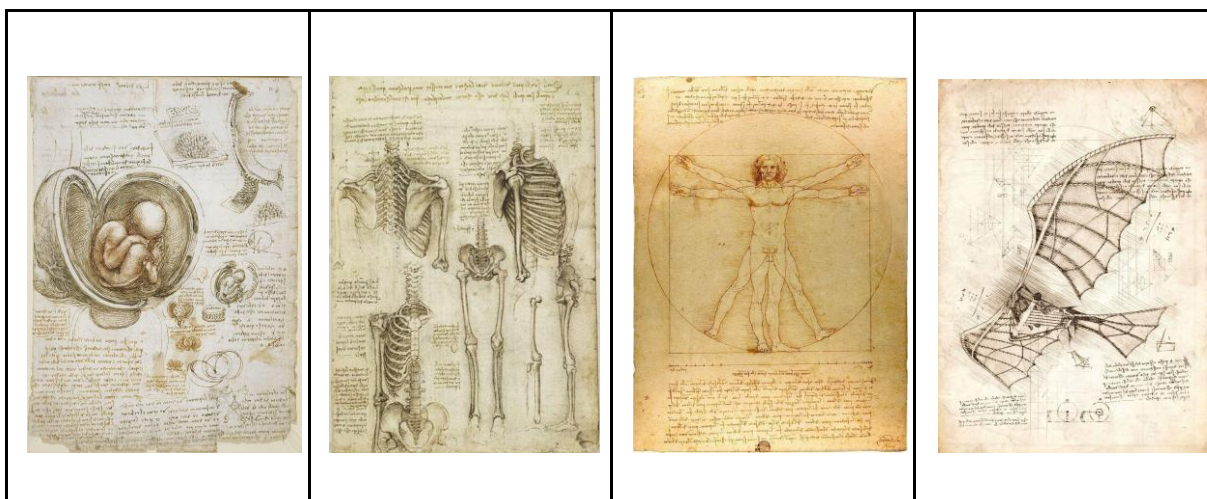
Figura 1: Iluminura de saltério medieval representando músicos.



Fonte: <https://www.agendalx.pt/events/event/manuscritos-musicais-do-mosteiro-de-belem/>

No Renascimento, o ideal humanista e o retorno aos valores clássicos impulsionaram a busca por harmonia, proporção e perspectiva nas diversas manifestações artísticas. Músicos e artistas passaram a compartilhar princípios estruturais comuns, como a simetria e o equilíbrio formal (Caznok, 2015; Murray, 2004). Leonardo da Vinci é um exemplo dessa confluência: seus estudos sobre anatomia, som e ótica demonstram uma compreensão integrada das ciências e das artes, em que som e imagem eram dimensões complementares de uma mesma realidade estética (Kemp, 2006).

Figuras 2, 3, 4 e 5: Confluência entre ciência, arte, som e visualidade no pensamento de Da Vinci.



Fonte: <https://www.leonardodavinci.net/flyingmachine.jsp>

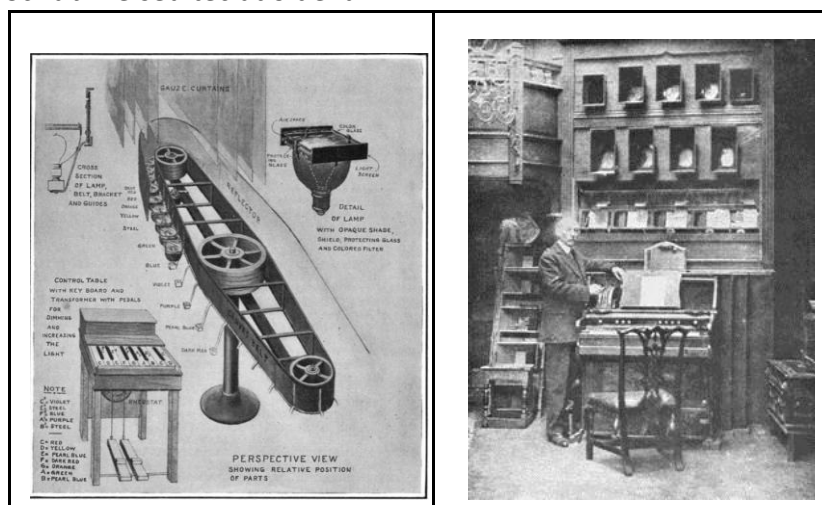
O período Barroco, intensificou a teatralidade na música e nas artes visuais. Obras como óperas combinavam som e imagem em experiências sensoriais (Bieito, 2002). A arquitetura das igrejas barrocas, com suas formas ondulantes e uso estratégico da acústica, também ilustra como os espaços podiam ser concebidos como verdadeiras arquiteturas sonoras, nas quais a experiência estética envolvia simultaneamente a audição e o olhar (Gombrich, 2000).

Nos séculos XVIII e XIX, o ideal romântico de “arte total”, *Gesamtkunstwerk*³, termo que vem do contexto wagneriano, ganhou proeminência como uma concepção que pretendia integrar plenamente diferentes linguagens artísticas em uma experiência estética unificada. Nas obras de Richard Wagner, especialmente em seus dramas musicais tardios, essa proposta se concretizou por meio da fusão entre música, poesia, encenação, cenografia, iluminação e elementos simbólicos, buscando envolver o espectador de maneira profunda e totalizante. Mais do que apenas unir diferentes mídias, Wagner concebia o *Gesamtkunstwerk* como uma forma de regeneração estética e espiritual, tal abordagem marcou uma inflexão na história da ópera e influenciou profundamente a estética moderna, abrindo caminhos para experimentações interdisciplinares no século XX (Kerman, 2005; Abbate; Parker, 2012).

Entre o final do século XIX e início do século XX, floresceram os interesses por sinestesia e simbolismo nas artes. Artistas e músicos passaram a explorar as correspondências entre som, cor e emoção, buscando uma linguagem estética mais subjetiva e sensorial. Um exemplo é o compositor russo Aleksandr Scriabin (1872–1915), que desenvolveu experimentações sinestésicas em suas obras, criando o “teclado de luz”, um dispositivo concebido para projetar cores simultaneamente à execução musical (Pearce, 2007).

³ O termo *Gesamtkunstwerk* foi introduzido por Karl Friedrich Eusebius Trahdorff em 1827, no contexto do ideal romântico de integração entre as artes. No entanto, foi Richard Wagner quem, em meados do século XIX, apropriou-se e reformulou o conceito para descrever sua proposta de unificação entre música, poesia, dramaturgia, cenografia e encenação (Kerman, 2005).

Figuras 6 e 7: Scriabin e seu teclado de luz.



Fonte: <https://edwardcampbellrowntree.com/writing/the-sound-of-light-scriabins-clavier-a-lumieres>

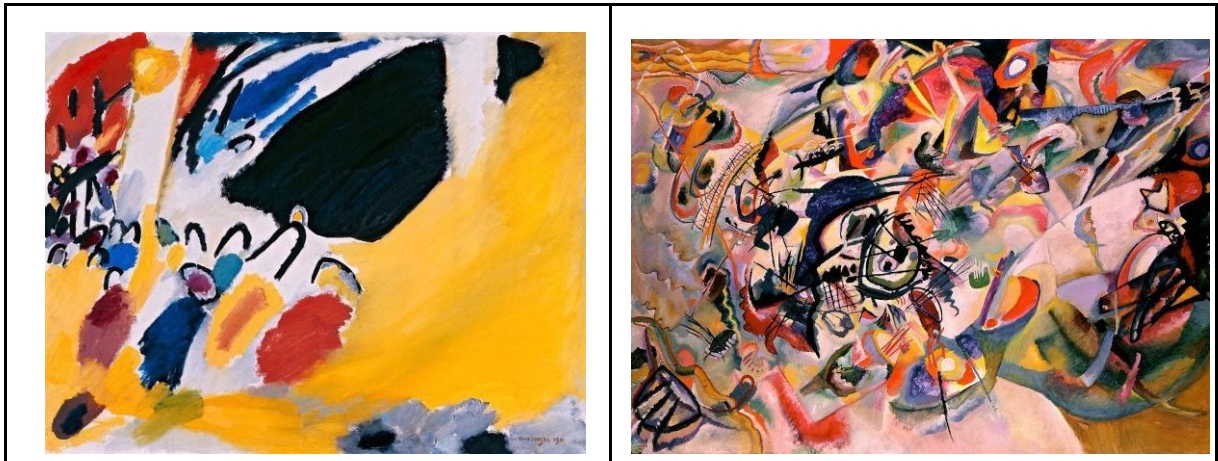
Nessa mesma direção, o compositor francês Olivier Messiaen (1908–1992) explorou as relações entre o som e a cor, associando acordes específicos a tonalidades cromáticas percebidas de forma sinestésica. Messiaen descrevia sua obra como “música colorida”, considerando a cor não apenas uma metáfora, mas uma experiência real de escuta visualizada. Ele era sinestésico e explicitou este fato em muitas entrevistas, ressaltando sua forma de experimentar a música vendo cores ao mesmo tempo e como ele gostaria de propiciar essa experiência para os não-sinestésicos. Em composições como *Couleurs de la Cité Céleste* (1963) e *Des canyons aux étoiles...* (1974), o compositor articula timbres, modos e ritmos de maneira a produzir efeitos cromáticos e luminosos, aproximando a escuta musical da experiência pictórica (Caznok, 2015).

No século XX, os movimentos de vanguarda romperam mais limites entre as linguagens artísticas, propondo experimentações radicais e fusões entre música, artes visuais e performance. Kandinsky, influenciado pelas composições atonais de Schoenberg, via na pintura um meio de acessar e expressar conteúdos espirituais análogos aos da música (Kandinsky, 1991)⁴. Para ele, tanto a música quanto a arte visual deveriam libertar-se da representação direta do mundo material, buscando formas abstratas que evocassem estados

⁴ Wassily Kandinsky (1866–1944) foi um dos pioneiros da arte abstrata e desenvolveu uma teoria da pintura baseada na expressividade das cores e na musicalidade da composição visual. Influenciado por Arnold Schoenberg (1874–1951), compositor austríaco e criador do sistema dodecafônico, Kandinsky via paralelos entre as estruturas da música moderna e a liberdade da forma pictórica, defendendo uma arte espiritual que unisse som e imagem (Caznok, 2015).

interiores. O contato entre os dois artistas no início do século XX, resultou numa intensa troca de ideias estéticas que fortaleceram o projeto artístico de ambos. Kandinsky ficou profundamente impressionado com a ausência de tonalidade tradicional nas composições de Schoenberg, o que o inspirou a romper definitivamente com a figuração e abraçar a abstração em sua pintura. Assim como Schoenberg abandonava a harmonia clássica em favor da liberdade expressiva, Kandinsky passou a organizar suas composições pictóricas com base em ritmo, cor, linha e intensidade, estabelecendo paralelos estruturais com a música (Gombrich, 2000; Caznok, 2015).

Figuras 8 e 9: Pinturas inspiradas em concertos de Schoenberg, em que Kandinsky transfigura visualmente o conceito de polifonia e música atonal.



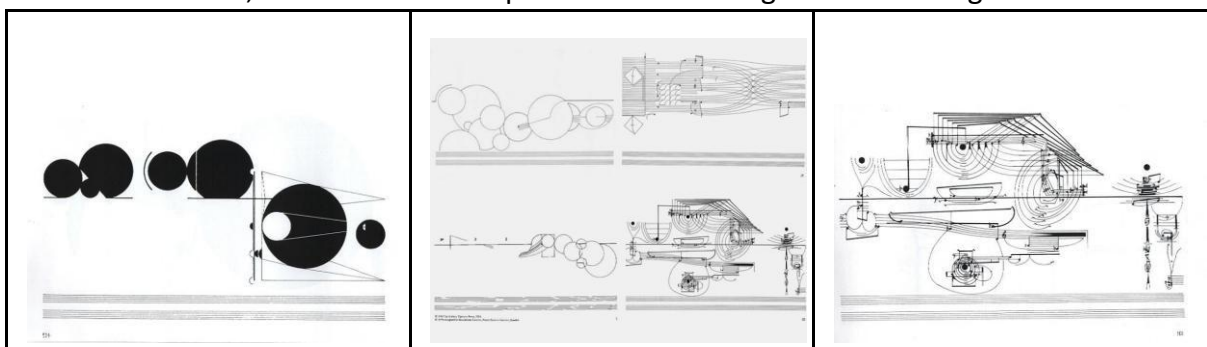
Fonte: <https://www.wassilykandinsky.net/>

Artistas ligados aos movimentos *futurista*, *dadaísta* e *surrealista*⁵ buscaram novas formas de integrar som e imagem. John Cage e o *movimento Fluxus*, por exemplo, transformaram a música em acontecimento visual e conceitual, redefinindo a noção de obra de arte. No contexto do *Fluxus*, música, imagem, gesto, objeto e espaço fundem-se em experiências multissensoriais, nas quais o espectador é convocado a um papel ativo na construção do sentido da obra (Nattiez, 1990; Chion, 1994).

⁵ Os movimentos de vanguarda do início do século XX, buscaram romper com os modelos acadêmicos e racionalistas, propondo novas formas de expressão que valorizavam o acaso, o inconsciente e a experimentação com diferentes linguagens artísticas. Essas correntes abriram caminho para práticas interdisciplinares que influenciaram a arte contemporânea em diversas dimensões (Gombrich, 2000).

As partituras gráficas criadas por compositores como Morton Feldman e Cornelius Cardew exemplificam um tipo de escrita musical que se aproxima da linguagem visual, desafiando as fronteiras entre composição, desenho e interpretação. Nessas práticas, o suporte gráfico deixa de ser apenas uma representação do som e passa a fazer parte do próprio gesto criativo (Caznok, 2015; Oliveira, 2010).

Figuras 10, 11 e 12: A partitura gráfica substitui a notação tradicional por linhas, formas e símbolos abstratos, convidando o intérprete a converter o gesto visual em gesto sonoro.



Fonte: <https://socks-studio.com/2015/10/05/the-beauty-of-indeterminacy-graphic-scores-from-treatise-bycornelius-cardew/>

A partitura gráfica, amplia as possibilidades de representação musical ao incorporar elementos visuais como forma de orientação performática. O gesto gráfico não apenas traduz o som, mas participa ativamente da criação, estabelecendo uma ponte entre composição, escrita e interpretação, o que fortalece a ideia de uma experiência estética integrativa entre som e imagem.

Interdisciplinaridade na Educação Musical: políticas, desafios e possibilidades

A discussão sobre a interdisciplinaridade na educação musical brasileira é complexa e multifacetada, permeada por avanços e retrocessos nas políticas educacionais e, ao mesmo tempo, por desafios significativos na prática docente. Documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), têm progressivamente incentivado abordagens que promovam a integração do conhecimento.

A LDB (Lei 9.394/1996), ao tratar do ensino de arte, já sinalizava para a importância da pluralidade artística, porém a música ganhou destaque específico com a Lei nº 11.769/2008,

que a tornou obrigatória nos currículos da educação básica. Essa obrigatoriedade foi posteriormente alterada pela Lei nº 13.278/2016, que modificou a exigência para o componente curricular Arte, abrangendo as quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Essa mudança, embora pareça valorizar a amplitude da área artística, gerou um novo cenário de desafios para a educação musical.

A versão mais recente da BNCC, reforça a concepção de Arte como um componente curricular que articula essas quatro linguagens, definindo a área de Linguagens, onde a Arte está inserida, como aquela que "expressa e comunica conhecimentos e experiências estéticas" (Brasil, 2018, p. 191). Nesse contexto, a interdisciplinaridade é apresentada como uma abordagem fundamental para a compreensão das múltiplas dimensões do conhecimento. Entretanto, a exigência de abordar as quatro linguagens em um tempo curricular muitas vezes limitado, gera uma tensão entre a amplitude do componente e a profundidade que cada linguagem deveria receber.

Del-Ben e Pereira (2019) realizaram um trabalho de análise comparativa entre as três versões da BNCC, levantando argumentos contundentes sobre como a música vem perdendo espaço e sofrendo retrocessos na educação básica. Na versão final da BNCC, foram suprimidas passagens cruciais que abordavam diretamente o ensino polivalente⁶ e a necessidade de formação específica para os professores de arte. Considerando o papel da BNCC como indutora de políticas públicas, argumenta-se que a manutenção desses trechos, seria fundamental para a construção de um novo e mais qualificado cenário para o ensino de artes na educação básica.

A criação da área temática "Artes Integradas" na BNCC, embora não intenciona formalmente a polivalência, contribui, na prática, para a perpetuação desta abordagem. A especificidade de "Artes Integradas" como uma sugestão de integração exclusiva ao componente Arte (ausente em outros componentes curriculares) gera a expectativa de que um único professor seja capaz de atender a todas as habilidades elencadas, reforçando a exigência de uma atuação polivalente. Essa diluição do tempo e do foco é percebida com um

⁶ É fundamental distinguir **interdisciplinaridade** de **polivalência**. A polivalência refere-se a uma prática educacional que pressupõe um professor generalista, aquele que possui um conhecimento superficial de diversas áreas e, conseqüentemente, ensina um básico de cada uma, sem aprofundamento nos conteúdos (Morin, 2000). Essa prática, que já foi mais comum no passado, especialmente em momentos de grande demanda por professores e formação acelerada, caiu em desuso ou é criticada por comprometer a qualidade do ensino.

tom de crítica por professores e pesquisadores, pois o espaço dedicado a cada linguagem artística acaba sendo insuficiente para um desenvolvimento aprofundado (Del-Ben, Pereira, 2019).

A formação dos professores de Arte no Brasil, atualmente, ocorre de forma especializada. Os docentes concluem cursos de licenciatura em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro. A intenção dessa especialização é formar profissionais com profundo conhecimento em suas respectivas áreas, com a expectativa de que, no ambiente escolar, possam ministrar suas disciplinas de forma aprofundada. Contudo, a realidade na educação básica diverge dessa idealização (Baumer, 2012).

Os desafios para a implementação de abordagens verdadeiramente interdisciplinares tornam-se complexos. O principal desafio reside na ausência de uma formação abrangente em todas as linguagens artísticas para o professor que atua na educação básica. A expectativa de que um único professor precise conciliar o ensino sobre as quatro linguagens, sem ter sido preparado para tal em sua formação, culmina em uma prática polivalente forçada, e não em uma verdadeira interdisciplinaridade (Lima, 2019).

Em um cenário ideal de interdisciplinaridade no componente curricular Arte, a proposta deveria contar com a colaboração de professores especialistas em cada linguagem artística. Assim, um docente de música, um de artes visuais, um de dança e um de teatro poderiam, promover projetos que integrem suas áreas de forma significativa, potencializando a experiência de aprendizado dos estudantes. Uma colaboração que permita uma verdadeira troca de conhecimentos e perspectivas, enriquecendo o currículo e evitando que a interdisciplinaridade se torne apenas uma forma de diluir conteúdos ou de sobrecarregar o docente com a responsabilidade de ensinar o que não domina (Mateiro, 2002; Baumer, 2012; Brito, 2016).

Educação Musical e propostas interdisciplinares

Orff: música, linguagem, movimento, teatro

A contribuição de Carl Orff (1895-1982) para a educação musical no século XX é amplamente reconhecida, especialmente por seu enfoque inovador na integração entre música, linguagem e movimento. Sua concepção parte do entendimento de que essas

dimensões estão originalmente interligadas pelo fenômeno rítmico, o que fundamenta sua proposta voltada a vivências ativas, corporais e coletivas. Para Orff, a música elementar não se limita à escuta passiva ou à execução técnica, trata-se de uma prática natural e corpórea, acessível a todos e especialmente adequada às crianças, nas quais o corpo e a improvisação ocupam papel central (Bona, 2012).

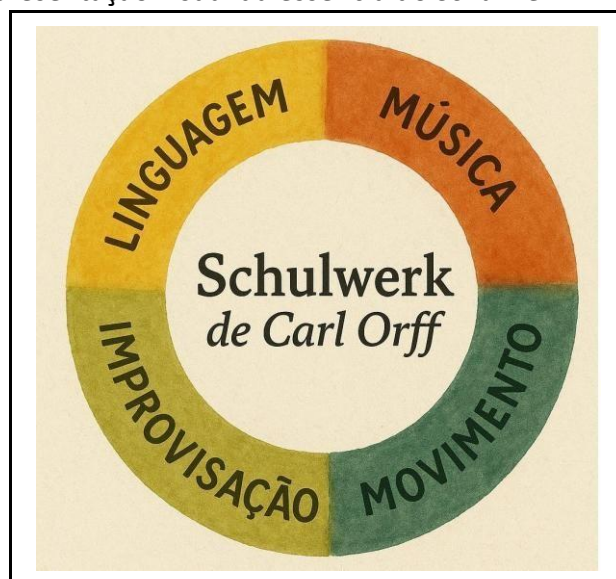
A síntese de seu trabalho pedagógico e artístico se concretizou na publicação do *Schulwerk*,⁷ que combina repertório tradicional europeu, elementos de culturas diversas e composições originais voltadas à improvisação e à prática ativa. Essa proposta evidencia a perspectiva de Orff de que a educação musical deve partir do fazer, envolvendo o corpo e a voz como instrumentos primeiros, em um processo que favorece tanto o desenvolvimento musical quanto aspectos expressivos.

Outro marco significativo em sua trajetória foi sua relação com o teatro e a ópera. Desde suas primeiras experiências como regente da *Sociedade Bach de Munique*, Orff demonstrou interesse pela tradição cênico-musical, aprofundando seus estudos em compositores como Claudio Monteverdi, cuja obra *L'Orfeo* influenciou decisivamente sua visão estética. Essa influência é perceptível em sua produção dramática, como a cantata cênica *Carmina Burana* (1937), que une texto medieval, música e movimento em um espetáculo de forte impacto visual e sonoro. Segundo Orff, as raízes dessa obra estão ligadas às concepções elementares do *Schulwerk* e ao desejo de reconectar música e cena de forma orgânica (Fonterrada, 2008).

Do ponto de vista pedagógico, a essência do *Schulwerk* reside na vivência prática e integrada entre música, linguagem e movimento, com forte ênfase na improvisação e na participação ativa. O corpo é entendido como mediador inicial da experiência sonora, permitindo que o gesto gere ritmo e som, e vice-versa.

⁷ O termo *Schulwerk*, em alemão, significa “trabalho escolar” ou “obra escolar” e designa a proposta pedagógica desenvolvida por Carl Orff a partir de 1930. Inicialmente concebido como um conjunto de peças musicais para uso em escolas, o *Schulwerk* evoluiu para um método de educação musical elementar que integra música, movimento, linguagem e improvisação, com foco na participação ativa dos alunos e no uso de instrumentos de percussão especialmente adaptados (Bona, 2012).

Figura 13: Representação visual da essência do *Schulwerk*.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Assim, a pedagogia de Orff não apenas representa uma contribuição singular à educação musical, mas também dialoga com concepções contemporâneas que valorizam a experiência estética multissensorial, a criatividade e a construção coletiva do conhecimento musical.

Interdisciplinaridade na pedagogia de Dalcroze

Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) desenvolveu, ao longo de sua trajetória, um método de educação musical que colocava o corpo no centro do processo de aprendizagem, fundamentado na ideia de que o conhecimento musical se constrói pela música e com a música, mediante a uma experiência ativa e sensorial. A chamada *Rítmica*⁸, núcleo do seu sistema pedagógico, utiliza o movimento corporal como meio para internalizar elementos musicais e parâmetros sonoros, propondo que a escuta seja também vivida fisicamente, em uma relação direta com o espaço e o tempo (Mariani, 2012).

Essa abordagem, buscava romper com o ensino mecanizado predominante nas instituições musicais do início do século XX, e assim, despertou interesse em diferentes áreas

⁸ *Rítmica*: sistema de educação musical criado por Dalcroze que utiliza o movimento corporal como meio para desenvolver a percepção musical e a compreensão de elementos como ritmo, melodia e harmonia, integrando som, gesto e espaço em uma experiência sensório-motora (Mariani, 2012).

artísticas, particularmente entre dançarinos, coreógrafos e dramaturgos. A aproximação com o movimento *Körperkultur*⁹, de origem germânica, contribuiu para que o corpo fosse entendido não apenas como suporte técnico, mas como veículo expressivo essencial à arte (Fonterrada, 2008).

Sua prática pedagógica previa exercícios que exploravam a improvisação, a coordenação motora, a percepção rítmica e melódica, e a integração entre música, palavra e gesto. Dalcroze acreditava que tal fusão era indispensável para alcançar a verdadeira unidade artística. Nessa perspectiva, músicos deveriam compreender a dança, bailarinos deveriam conhecer música, e atores precisariam dominar a dimensão sonora do movimento. Essa visão ampliada reflete uma compreensão interdisciplinar que antecede e inspira práticas integradoras contemporâneas no ensino de artes (Mariani, 2012).

Nesse sentido, pode-se afirmar que Dalcroze antecipou concepções multissensoriais da cognição musical que hoje dialogam com os campos da psicologia, da educação e das neurociências (Fonterrada, 2008). Ao valorizar a escuta ativa em conjunto com o gesto e o movimento, sua proposta favorecia o desenvolvimento de atenção, concentração, criatividade e expressão artística, tornando a aula de música um espaço formativo integral.

Koellreutter: criação, diálogo e pensamento contemporâneo na educação musical

O músico e educador Hans-Joachim Koellreutter (1915–2005) exerceu profunda influência na educação musical brasileira, sobretudo por meio de sua concepção de música como processo criativo e comunicativo. Inspirado em correntes modernistas e nas vanguardas do século XX, Koellreutter propôs uma ruptura com o ensino tradicional pautado na reprodução técnica e no academicismo formal. Ele concebia a música como uma forma de pensamento, capaz de integrar linguagens e expressar a complexidade da experiência humana.

Segundo Brito (2003, 2011), Koellreutter defendia que a educação musical deveria priorizar a criação coletiva, a improvisação e o diálogo entre diferentes manifestações

⁹ *Körperkultur*: termo de origem alemã que significa “cultura do corpo” e designa um movimento cultural e estético surgido no século XIX em países de língua alemã, influenciado por correntes filosóficas e artísticas, que valorizava a expressão corporal, a ginástica e a integração entre corpo e espírito (Mariani, 2012).

artísticas, aproximando a música do teatro, da poesia, da dança e das artes visuais. Essa concepção amplia o campo da educação musical, situando-a como prática interdisciplinar e crítica. Fonterrada (2008) observa que, em suas propostas pedagógicas, a dimensão estética é inseparável da dimensão ética, pois a criação musical é compreendida como exercício de liberdade e de escuta do outro, fundamentos que ecoam nas práticas colaborativas e interdisciplinares contemporâneas.

Koellreutter explorou de modo consistente a dimensão visual e espacial da escrita musical em obras que tratam a partitura como objeto artístico e performativo. Sua obra *Acronon - Esfera - Partitura planimétrica* (1978-1979) representa essa convergência entre som, imagem e gesto. Nela, o compositor propõe uma música liberta do tempo mensurável, do compasso e da métrica racional, buscando o que chamou de “tempo qualitativo”, o tempo como forma de percepção. A notação planimétrica substitui o pentagrama linear tradicional por uma disposição espacial de pontos, linhas e campos, configurando uma topografia sonora visualmente análoga a uma pintura abstrata ou instalação geométrica, revelando a dimensão interdisciplinar desta obra. Essa estrutura esférica, multidirecional, segundo o próprio autor, convida o intérprete a uma leitura não sequencial, em que a simultaneidade e a convergência sonora substituem a linearidade temporal.

Figura 14: *Acronon - Esfera - Partitura planimétrica* (1978-1979) integra o acervo da Fundação Koellreutter, em São João del-Rei.



Fonte: <http://koellreutter.ufsj.edu.br/modules/acervo/brtacervo.php?cid=1104>

Do ponto de vista pedagógico e teórico, *Acronon* demonstra a proposta educacional de Koellreutter, na qual a partitura deixa de ser mero suporte para execução e passa a ser dispositivo de invenção coletiva, em que a criação, a improvisação e a experimentação estética ocupam lugar central (Brito, 2001; Fonterrada, 2008). Em termos de interdisciplinaridade, a obra articula elementos que dialogam com procedimentos de Dalcroze (corpo e movimento como conhecimento musical), de Orff (prática coletiva e materialidade sonora) e de Schafer (valorização da escuta e do ambiente sonoro), ao mesmo tempo em que aponta para práticas contemporâneas de notação gráfica e instalações sonoras, campos nos quais a fronteira entre som e imagem é explorada como princípio compositivo e pedagógico.

Schafer: paisagem sonora e consciência estética

O canadense Raymond Murray Schafer (1933–2021) foi uma das figuras mais significativas da segunda geração de educadores musicais com propostas interdisciplinares. Sua obra transita entre a composição, a pedagogia, a ecologia sonora e as artes visuais, propondo uma ampliação da escuta que ultrapassa o domínio estritamente musical. Em seu livro *A afinação do mundo* (1977), Schafer introduz o conceito de paisagem sonora (*soundscape*), que compreende todos os sons do ambiente, naturais, humanos ou tecnológicos, como elementos integrantes de uma composição coletiva e contínua. Tal perspectiva rompe as fronteiras entre arte e vida, colocando o ouvinte como parte ativa da criação e da interpretação do mundo sonoro.

Em sua outra obra, *O ouvido pensante* (1986), o autor defende que a escuta não é apenas um ato perceptivo, mas um exercício de pensamento e sensibilidade, uma forma de conhecer o mundo. De acordo com Fonterrada (2008), Schafer propõe uma educação da escuta que integra percepção, imaginação e consciência ecológica, articulando som, espaço e experiência estética. Essa concepção favorece práticas interdisciplinares que dialogam com a literatura, as artes visuais e a performance, pois estimula a representação gráfica dos sons, o desenho de paisagens sonoras e a construção de narrativas visuais-musicais.

Considerações finais

A investigação sobre as relações estéticas entre música e artes visuais tem evidenciado que, historicamente, tais linguagens se articulam de maneira significativa, culminando em obras de arte multissensoriais. Ao longo deste trabalho, buscou-se compreender de que modo essa articulação pode constituir não apenas um fenômeno artístico, mas também um recurso didático interdisciplinar, capaz de enriquecer a educação musical na educação básica.

A interdisciplinaridade entre as linguagens artísticas não se apresenta como modelo único a ser prescrito. Trata-se de reconhecer seu potencial como experiência estética complexa, possibilitando ao estudante um contato com diferentes linguagens em um mesmo processo formativo. Tal perspectiva se aproxima das pedagogias musicais ativas exploradas nesta pesquisa, como as de Dalcroze, Orff, Koellreutter e Schafer, os quais desenvolveram metodologias ativas que ressaltam a integração entre corpo, som e movimento como eixo da aprendizagem musical.

A pesquisa realizada até aqui aponta que a interdisciplinaridade não deve ser confundida com práticas fragmentadas, em que um único professor se vê responsável por abarcar, isoladamente, todas as linguagens artísticas. Pelo contrário, o que se defende é uma concepção de diálogo entre saberes, na qual cada linguagem preserva sua especificidade, mas abre-se para interações fecundas que geram novas formas de criação e aprendizado. Trata-se de um processo que valoriza o trabalho colaborativo entre docentes, assim como o protagonismo dos estudantes, que podem vivenciar a arte em sua dimensão integral e plural.

Diante dos desafios que se apresentam no contexto escolar, especialmente em função das limitações curriculares, da carência de recursos e da sobrecarga docente, ressalta-se a importância de políticas públicas que reconheçam a especificidade da formação em cada campo do conhecimento artístico e que promovam condições para a efetivação de práticas interdisciplinares. É fundamental que tais políticas ultrapassem uma perspectiva meramente legislativa e ofereçam suporte na prática docente.

A interdisciplinaridade deve ser compreendida como prática pedagógica em constante construção, orientada pelo diálogo e pela colaboração entre áreas. Essa compreensão possibilita conceber a educação musical não apenas como transmissão de conteúdos, mas

como um campo de experiências formativas, críticas e criativas, que promovem o desenvolvimento integral dos estudantes.

Referências

ABBATE, Carolyn; PARKER, Roger. A history of opera: the last four hundred years. London: Penguin Books, 2012.

ACRONON - Esfera - Partitura planimétrica (1978/1979) [vídeo]. YouTube, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GG-jYfKeBo>. Acesso em: 05 out. 2025.

ALMEIDA, Jéssica; TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira. Formação do professor de música: contextos e interfaces. Revista Educação: Santa Maria, v. 48, n. 1, p. 1-47, jan/dez, 2023.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BAUMER, Édina Regina. A música no ensino da arte: relações entre linguagens ou interdisciplinaridade? P O I É S I S—REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, v. 5, p. 15, 2012.

BIEITO, Calixto. Barroco e espetáculo: a construção da teatralidade na ópera. Revista Música, São Paulo, v. 12, n. 2, 2002.

BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais. Revista Educação: Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 45-60, jan./abr. 2012.

BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). Pedagogias em educação musical [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2012. p. 125–149. (Série Educação Musical).

BRANDÃO, José Maurício. Ópera no Brasil: Um panorama histórico. Revista Música Hodie, v. 12, n. 2, p. 31-47, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/22543/13403>. Acesso em: 22 jan. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRITO, Teca Alencar de. Educação musical e formação de professores: algumas reflexões. Interlúdio, ano 4, n. 6, p. 8-15, 2016.

BRITO, Teca Alencar de. Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2011.

BRUSCIA, Kenneth. Definindo Musicoterapia. 3. ed. Tradução de Josiane L. B. Dantas. Dallas: Barcelona Publishers, 2016 [edição em português publicada em 2018].

CARBON, John. "Astrological symbolic order in George Crumb's Makrokosmos." *Sonus*, 10:6580 n2, 1990.

CABRAL, Maria Alice. Teatro musical infantil: possibilidades didáticas. In: Anais do XVII Congresso da ABEM, 2007.

CAZNOK, Silvia. Entre o audível e o visível: aproximações entre a música e as artes visuais. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

CHION, Michel. Audio-vision: Sound on Screen. Trans. Claudia Gorbman. New York: Columbia University Press, 1994.

COOK, Nicholas. *Analysing Musical Multimedia*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

CRUMB, George. George Crumb official website. Disponível em: <https://www.georgecrumb.net/>. Acesso em: 28 ago. 2025.

DE MORAES, J. S. Sinestesia: origem da união das linguagens artísticas? *Científica UBM – Barra Mansa (RJ)*, ano XXVII, v. 24, n. 47, 2. sem. 2022, p. 20–37.

DEL-BEN, Luciana Marta; PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Música e educação básica: sentidos em disputa. In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; FILHA, Constantina Xavier (Org.). *Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular*. 1. ed. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2019. v. 1, p. 189–210. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/335797841_Musica_e_Educacao_Basica_sentidos_em_disputa. Acesso em: 04 jul. 2025.

DEWEY, John. *Arte como Experiência*. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FALCÃO, Valerie Ott. Criança também pode produzir uma ópera. *Música na Educação Básica*. Londrina, v.6, n.6, 2014.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa. 1994. 18a ed. Campinas: Papyrus Editora, 2017.

FONTEERRADA, Marisa Trench de O. Ciranda de sons: práticas criativas em educação musical. [s.l.] Editora UNESP, 2015.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. São Paulo: Peirópolis, 2002.

GODWIN, Joscelyn. The Harmony of the Spheres: A Sourcebook of the Pythagorean Tradition in Music. Rochester: Inner Traditions, 1993.

GOMBERT, Jean-Claude. A arte medieval. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

GOMBRICH, E. H. A história da arte. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2000.

HARMONIA, Programa. O Guarani, de Carlos Gomes - Harmonia. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZP8PB5IKQsg>. Acesso em: 20 jan. 2025

HANSLICK, Eduard. Do Belo Musical: uma contribuição à revisão da estética da música. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Editora UNESP, 2002 [1854].

KANDINSKY, Wassily. Do espiritual na arte. Trad. Mário Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KEMP, Martin. Leonardo da Vinci: The Marvellous Works of Nature and Man. Oxford: Oxford University Press, 2006.

KENNEDY, Michael; KENNEDY, Joyce Bourne. The Oxford Dictionary of Music. 6. ed. Oxford: Oxford University Press, 2012.

KERMAN, Joseph. Opera as drama. 2. ed. Berkeley: University of California Press, 2005.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. Acronon – Esfera – Partitura planimétrica. Encarte do LP, 1979. Fundação Koellreutter, São João del-Rei (MG). Disponível em: <http://koellreutter.ufsj.edu.br/modules/acervo/brtacervo.php?cid=1104>. Acesso em: 05 out. 2025.

LIMA, Sonia Regina Albano de. Ensino, música e interdisciplinaridade. [s.l.] BT Acadêmica, 2019.

MACHADO, Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca. Ensino de arte na educação básica: música e interdisciplinaridade. Revista Brasileira de Educação Básica, v. 1, n. 1, p. 1-12, jan./jun. 2013.

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze: A música e o movimento In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). Pedagogias em educação musical. Curitiba: InterSaberes, 2012. p. 25–46. (Série Educação Musical).

MARTINS, Diogo José Gonçalves. Da multiculturalidade na sala de aula à ópera como instrumento pedagógico. 2014. Dissertação (Mestrado em Ensino da Educação Musical do Ensino Básico) – Escola Superior de Educação de Coimbra, Departamento de Artes e Tecnologias, Coimbra, 2014.

MATEIRO, Teresa. A formação universitária do professor de música e as políticas educacionais nas reformas curriculares. Revista Educação, v. 28, n. 2, p. 22-36, 2003b.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. Pedagogias em Educação Musical. Curitiba: InterSaberes, 2012.

MIKSZA, Peter; SHAW, Julia T.; RICHERME, Lauren Kapalka; HASH, Phillip M.; HODGES, Donald A. Music education research: an introduction. Colaboração de Elizabeth Cassidy Parker. Oxford: Oxford University Press, 2023.

MORIN, Edgar. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. 2 ed, São Paulo: UNESCO, 2000.

MURAD, Ceres. Ópera na escola: o espetáculo do conhecimento. Curitiba: Appris, 2010.

MURRAY, Penelope. Music and the Muses: The Culture of 'Mousikē' in the Classical Athenian City. Oxford: Oxford University Press, 2004.

NATTIEZ, Jean-Jacques. Music and Discourse: Toward a Semiology of Music. Princeton: Princeton University Press, 1990.

OLIVEIRA, Cacilda Borges de. Partitura gráfica: composição, escrita e performance. Anais do XX Congresso da ANPPOM, Brasília, 2010.

PEARCE, Marcus. Music and Color: Scriabin's Color Organ and Beyond. Journal of New Music Research, London, v. 36, n. 4, 2007.

SANTA ROSA, Amélia Martins Dias. O processo colaborativo no musical "Com a perna no mundo": identificando articulações pedagógicas. 242 p. Tese (Doutorado em Música). Escola de Música, Universidade Federal da Bahia. Salvador: 2012.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 3. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHAFFER, R. Murray. A afinação do mundo. São Paulo: UNESP, 2001.

SCHAFFER, R. Murray. O ouvido pensante. São Paulo: UNESP, 1992.

SVIBEN, Tamara Jurkić; HERAK, Ema. Children's opera – motivation for the reception of art in teaching music in primary education. Croatian Journal of Education, Zagreb, v. 20, esp. n. 2, p. 11–48, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15516/cje.v20i0.3380>. Acesso em: 03 jul. 2025.