

Choque entre formas: em busca de uma didática interartes

Alexandre Siqueira de Freitas
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Resumo

Busca-se, neste texto, lançar luzes à discussão sobre docência de Arte, no que tange possíveis diálogos entre modalidades artísticas, particularmente, música e pintura. A partir do contato com teóricos de diferentes espectros do estudo da arte, da educação e de suas interfaces (Souriau, Pareyson, Barbosa, Swanwick e Didi-Hubermann, entre outros), propõe-se a descrição metodológica de uma didática interartes, em três tempos, visando a extrair possibilidades de conhecimento e de criação do/no contato entre música e pintura. No decorrer do texto, elaboram-se reflexões sobre a docência de Arte por parte de licenciados em Música e de licenciados em Artes Visuais e o desafio de cruzar consistentemente fronteiras disciplinares. Espera-se que este percurso teórico – com pretensões práticas – fomente possibilidades fecundas de diálogos interdisciplinares em Arte, entendida tanto em sua inserção como disciplina da Educação Básica, quanto em um espectro mais amplo que contemple as diferentes modalidades artísticas exercidas na contemporaneidade.

Palavras-chave: música; pintura; docência interartes; docência em arte.

Em 1947, André Malraux dedica um longo ensaio ao que chamou de “museu imaginário”. Nele, obras convocadas por nosso espírito se acumulam e se confrontam, como resultado de acasos constituídos pela nossa memória, tão falível (Malraux, 1996). Todos temos museus imaginários particulares, como um espaço íntimo, no qual obras de todas as naturezas, sem limites bem definidos de espaço ou tempo, se atraem, se repulsam, se conversam.

Neste artigo, buscamos constituir princípios para uma didática voltada aos encontros entre as artes desse nosso “museu imaginário”, em particular obras musicais e pinturas, no campo dos “estudos interartes”,¹ Trata-se do esforço de construção de um arcabouço teórico-prático de docência interartes, que busque conciliar fundamentos provindos de diferentes campos pedagógicos.

¹ Este campo de estudo se caracteriza pela “investigação das inter-relações entre as ‘artes’ e a abordagem de assuntos em estudos culturais e outros discursos transdisciplinares envolvendo textos em várias ‘artes’” (Clüver, 1997, p. 37).

Temos consciência dos esforços históricos de constituição de diretrizes pedagógicas em modalidades artísticas específicas no contexto educacional (em especial, artes visuais, dança, música e teatro) e também dos equívocos no estabelecimento da disciplina “Educação Artística”, que perdurou por anos no contexto legal da Educação Básica brasileira (de 1971 a 1996)². Porém, acolhemos aos apelos dos encontros entre obras – que, ao longo deste texto, chamaremos de “choques” – de nosso “museu imaginário” e, baseado em um percurso de pesquisa dos paralelismos entre as artes específicas em trabalhos anteriores (Freitas, 2012, 2016, 2021), traremos aqui um convite à docência interartes, na forma de uma proposta pedagógica. Esperamos que tal prática docente encontre neste texto substância para um exercício interdisciplinar bem embasado e produtivo.

Este artigo está dividido em sete breves seções. Parte-se de conceituações e ponderações terminológicas, nas seções iniciais, em direção a uma proposta de didática interartes.

A Estética Comparada, disciplina proposta por Étienne Souriau, será conceituada na seção 1 e nos fornecerá diretrizes gerais para a concepção epistemológica de um encontro entre modalidades artísticas, na medida em que nos apresenta algumas possibilidades de tecer paralelismos entre elas.

Na seção 2, apresentamos o que se entende aqui por “choque entre formas”, objeto de pesquisa precedente³. Os termos “choque” e “forma” são sucintamente conceituados como encontro inesperado (Bataille, 2018; Didi-Hubermann, 1995) e como obra de arte (Pareyson, 1996), respectivamente.

Com o intuito de dar mais consistência à proposta didática, nos valem, na seção 3, de alguns aprendizados provindos de dois autores bastante conhecidos em suas respectivas áreas. Trata-se da abordagem triangular proposta por Ana Mae Barbosa, no campo da Arte-educação, e do modelo de compreensão da experiência musical de Keith Swanwick, intitulado C(L)A(S)P, no contexto da Educação Musical. Foi por meio de reflexões sobre paralelismos e particularidades dos encaminhamentos pedagógicos propostos por esses dois autores que nos foi possível propor uma abordagem didática abarcando artes visuais e música.

Importante salientar que o núcleo deste texto se situa na proposição metodológica interartes nas seções finais, algo que dá ao texto certo ineditismo e, por vezes, um viés de ensaio. A apresentação terminológica das três primeiras seções – a estética comparada, o “choque entre formas” e as abordagens pedagógicas de Barbosa e de Swanwick – está muito

² Consideramos como equívocos comuns ao exercício da docência de educação artística, por exemplo, a formação docente na chamada “licenciatura curta” – que pretendia preparar professores, em apenas dois anos, para atuar nas diferentes linguagens artísticas – e do frequente exercício de uma pedagogia que, com pretexto de não tolher a criatividade dos estudantes, promovia um considerável esvaziamento teórico.

³ O conceito de “Choque entre formas” foi apresentado primeiramente em tese de doutorado pela Sorbonne e pela Universidade de São Paulo (Freitas, 2012) e, mais tarde, desenvolvido em artigo publicado pela *Pós: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG* (Freitas, 2016).

longe de aqui se exaurir. Constituem, por um lado, apresentações sucintas destinadas aos leitores que eventualmente desconheçam certas terminologias utilizadas neste texto e, por outro lado, uma espécie de rede de segurança neste difícil exercício comparatista, para o qual esperamos que os êxitos sejam proporcionais aos riscos.

A maior parte deste texto (seções 4, 5, 6 e 7) é dedicada à proposta metodológica de ação didática interartes, com razoável detalhamento de cada etapa (as quais chamamos “tempos”). Espera-se que, desse percurso – de exploração sensível e intelectual de obras de artes distintas, em separado e aproximadas –, extraiam-se possibilidades expressivas e de conhecimento.

Pretendemos que a proposição didática interartes apresentada, embora encontre ressonâncias em muitas já executadas por este e outros autores, sirva sobretudo como um impulso em direção a um diálogo fértil entre teorias e práticas especificamente ligadas à música e às artes visuais. Nossa inovação reside na tentativa de colocar em contato fundamentos teórico-práticos dos campos da arte-educação e da educação musical e, de algum modo, constituir bases consistentes para um exercício docente interartes.

1. Estética Comparada

Para o esteta Étienne Souriau, é óbvio que exista algum tipo de parentesco entre as artes, em suas diferentes modalidades. Foi ele quem sistematizou teorias e metodologias para o estabelecimento de um ramo da Estética, intitulado Estética Comparada, descrito pela primeira vez em sua obra *La correspondance des arts: éléments d'esthétique comparée* (1947), mais tarde revisada (1969) e editada em outras línguas. Tal disciplina, segundo o autor, coloca em valor o que as diferentes modalidades artísticas podem ter em comum, o que pode ser transposto e suas influências mútuas. Comparar seria colocar obras lado a lado e estabelecer relações de similaridade e diferenciações, baseados em reflexões filosóficas e segundo propostas metodológicas particulares. Seria uma espécie de confronto de gostos, estilos e funções artísticas entre diferentes contextos. O pesquisador emergiria em obras e processos, de distintas naturezas sensoriais (ou nos diversos *qualia* – qualidades sensíveis –, como o autor as nomeia), a fim de buscar pelas chamadas “semelhanças secretas”, que constroem o parentesco das artes.

Como podemos inferir, não se trata de tarefa simples aproximar obras criadas em condições particulares de tempo e espaço, conduzidas por subjetividades cujas categorizações serão sempre lacunares. Amplificam-se riscos, portanto, e muitos cuidados devem ser tomados em uma proposta comparatista.

A singularidade das obras e/ou dos encontros entre elas construirão a singularidade dos métodos para abordá-los. A busca por semelhanças, secretas ou não, dependerá da aplicação de um método que respeite a identidade das obras, mas

que não negligencie novos entendimentos da própria noção de semelhança. (Freitas, 2021, p. 103).

Em um primeiro momento, nos interessa neste trabalho a busca (ou construção) por (de) correspondências entre obras de arte de modalidades distintas, por isso a convocação da disciplina Estética Comparada. Na verdade, o que nos interessa sobretudo, além da própria definição da disciplina, são as premissas apresentadas por Souriau para seu exercício, as quais resumimos da seguinte maneira: 1. Cuidado e rigor na construção terminológica; 2. Buscar compreensão morfológica e hierárquica, relação entre partes e todo; 3. Forjar instrumentos (vocabulário, método, experiências) visando uma progressão fecunda, na acumulação do conhecimento, organização sistemática e uma penetração efetiva no cerne dos fatos (Souriau, 1947, p. 20-23).

No que tange à construção terminológica, estendemos essa compreensão aos termos que compõem essa pesquisa, quais sejam: a própria caracterização da Estética Comparada e o “choque entre as formas”, caracterizado mais abaixo, além das duas perspectivas metodológicas que nos orientam (Ana Mae Barbosa e Keith Swanwick), com suas terminologias particulares (composição, apreciação e performance; ler, contextualizar e fazer).

Quanto à compreensão morfológica – entendendo-a, claro, de modo não desvinculado de seus conteúdos estético-históricos –, a compreendemos como “ressonâncias formais”. Estas seriam similitudes percebidas entre obras destinadas, à princípio, a órgãos sensoriais distintos. Seriam paralelismos entre obras visuais e musicais, como, por exemplo, linhas contínuas no espaço e notas musicais prolongadas, muitas cores e grande diversidade de timbres musicais, contrastes de luz e contrastes de volume sonoro, entre outras possibilidades.

Por fim, a construção de instrumentos, em convergência com os princípios da Estética Comparada, se constitui nas estratégias metodológicas descritas principalmente nas seções 4, 5 e 6 deste artigo⁴. Ainda que nem sempre utilizem a denominação “estética comparada”, é importante observar que muitos autores aproximam modalidades artísticas distintas e extraem consequências desse contato⁵. De certa forma, toda estética pode ser estética comparada, na medida em que tem unidade como reflexão filosófica e compete a ela estabelecer o que é específico de uma determinada arte em um plano que interesse a todas

⁴ Convergindo igualmente com o que o semiólogo musical Jean-Jacques Nattiez ressaltava em sua obra *La musique, les images et les mots* (2010): qualquer exercício comparatista interartes necessita de uma “individualidade metodológica”.

⁵ No que se refere particularmente ao contato entre as modalidades artísticas, há todo um histórico de pesquisa, do ponto de vista teórico, dirigido ao contato interartes que não mencionam necessariamente a disciplina estética comparada. Autores como Jean-Yves Bosseur (*Musique et arts plastiques*, 2015), Yara Caznok (*Música: entre o visível e o audível*, 2008), Gérard Dénizeau (*Le dialogue des arts*, 2018), Peter Vergo (*Music of painting*, 2010), Julio Plaza (*Tradução Intersemiótica*, 2010), entre outros, nos permitiram vislumbrar, por distintas perspectivas, como as artes se refletem, dialogam, tensionam fronteiras.

as artes (Pareyson, 2001, p. 11-17). A qualificação “comparada”, conforme caracterizou Souriau (1990, p. 728-729), parte de um esforço para explicitar a intenção comparatista, assim como outros ramos da estética o fizeram com seus outros vieses (estéticas sociológica, psicológica e morfológica, por exemplo).

A estética comparada, como boa parte das disciplinas filosóficas, tende a olhar para outros campos e a abrir-se facilmente a práticas transdisciplinares. Portanto, poderíamos inserir esta pesquisa também no amplo campo dos estudos interartes contemporâneos. Optamos, no entanto, por dar centralidade epistemológica à estética comparada, para nos orientarmos por seus princípios mais claros de encaminhamentos metodológicos (construção terminológica, compreensão morfológica e construção dos instrumentos, como dissemos).

2. Choque entre formas

A noção de “forma”, aqui, ampara-se sobretudo no entendimento de Pareyson (1996), segundo o qual a forma é a própria obra de arte. Não como oposta ao conteúdo, mas como algo com autonomia e que comporta, necessariamente, um movimento interior. Esse entendimento coaduna-se com a ideia, de fundo aristotélico, de arte como organismo, utilizada também por Johann W. von Goethe ou Wilhelm Humboldt, por exemplo. Tal noção de forma pode também se associar àquela de Ernst Cassirer, para quem a forma simbólica da arte se objetiva de maneira peculiar, abrigando uma força primeva formadora (Cassirer, 2001, p. 19).

Discípulo de Pareyson, Umberto Eco considera que esse entendimento de forma como organismo ajusta-se bem à estética contemporânea, que não deseja ser ciência normativa e sim “uma fenomenologia concreta e inclusiva de várias posturas possíveis” (Eco, 2016, p. 25). Nesta linha de pensamento, baseada em Eco e Pareyson: “Obras de arte apresentam-se como organismos, formas vivas, regidas por leis singulares que implicam um fazer que, ao fazer, inventam o modo de fazer. Tudo isso, em um constante movimento dialético de definição e abertura.” (Freitas, 2016, p. 168).

O conceito de “choque entre formas” surge, então, da ideia de uma espécie de confronto entre obras de modalidades artísticas distintas, particularmente, música e pintura. Vem do desejo de propor um conflito fecundo: formas, no sentido apresentado acima, que produzem novas formas (como novas obras).

A utilização do termo “choque” provém do contato com a revista *Documents* (2018), organizada por Georges Bataille, entre 1929 e 1930 e, particularmente, ao estudo dessa obra por Georges Didi-Hubermann (1995). Relaciona-se sobretudo ao “improvável” ou, como diz o título do prefácio da edição brasileira, “O valor do uso do impossível”. Como observou Didi-Hubermann (1995, p. 21-22), Bataille nos traz uma maneira nova de pensar a noção de semelhança ao aproximar imagens aparentemente díspares (como uma obra de Michelangelo e a foto de um abatedouro, por exemplo) e extrair consequências em uma espécie de “crueldade

de semelhanças”. No exercício comparatista de Bataille, na leitura de seu comentarista, as semelhanças deixam de ser termos fixos para se tornarem lábeis e transgressoras.

Por outro viés, nosso choque é também uma espécie de sincronização⁶ tensa entre estímulos sensoriais. Chamamos de sincronização pelo fato ser necessário acordos internos entre os estímulos para a construção de uma percepção unificada da experiência (ainda que sempre provisória). A qualificamos como tensa porque, embora no cotidiano isso seja (ou pareça) natural, no exercício comparatista interartes, esses acordos internos entre estímulos resultam de um impulso transgressor. Afinal, trata-se, de algum modo, de comparar incomparáveis.

A caracterização desse “choque entre formas” insere-se, portanto, entre as práticas comparatistas no interior da disciplina estética comparada que, por sua vez, pode ser abarcada pelo amplo campo dos estudos interartes, como se apresentou.

A estética comparada nos forneceu um arcabouço teórico para encaminharmos uma prática interartes, na medida em que delimitou um campo disciplinar e nos forneceu algumas diretrizes metodológicas. No entanto, neste trabalho expandimos o alcance da disciplina, integrando elementos ligados ao território da educação. E, para o encaminhamento de nossa proposta didático-pedagógica interartes, será preciso ainda realizar uma outra espécie de acordo, agora entre duas disciplinas: a Educação Musical e a Arte-Educação.

3. Educação Musical e Arte-educação

O documento de orientação para construção de currículos da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), apresenta a disciplina Arte inserida no conjunto das Linguagens, comportando cinco unidades temáticas: Música, Artes Visuais, Dança, Teatro e Artes Integradas. À exceção do último, cada uma dessas unidades têm um longo histórico de luta para afirmação de suas práticas no contexto escolar, explícito, entre outros documentos, nos seus Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁷. Se, sob uma perspectiva, afirmaram-se as especificidades de cada uma dessas chamadas linguagens artísticas em um documento oficial, por outra, a realidade nos mostra a dificuldade de se dar conta desses conteúdos por parte de um só professor (como ocorre na maior parte dos casos) e, portanto, persevera o temor pelo ressurgimento de algo similar à Educação Artística (1971-1996).

Essa proposta, embora possa se ajustar à unidade temática “artes integradas”, orienta-se no campo das artes por uma dupla inserção teórico-metodológica, por contribuições de duas referências bastante citadas e utilizadas em suas áreas: Keith Swanwick (Educação Musical) e Ana Mae Barbosa (Arte-educação). Longe de esvaziar a importância dos saberes

⁶ O uso do termo “sincronização” para caracterizar o choque e o sentido dado a esse último provêm da expressão “sincronização dos sentidos”, apresentada por Serguei Eisenstein em *O Sentido do Filme* (2008).

⁷ O termo “unidade temática”, a nosso ver, é problemático, pois parece uma maneira redutora de entender todo um histórico de ensino de cada uma dessas modalidades artísticas.

de cada modalidade artística, pretende-se aqui apresentar uma prática inter/transdisciplinar que conjugue, na medida do possível, esses diferentes saberes. Barbosa e Swanwick vêm, então, amparar a construção do pano de fundo conceitual para uma elaboração didática, junto à epistemologia da Estética Comparada das Artes. Esses autores, com uma produção tão rica e vasta, serão utilizados aqui a partir de seu legado mais comumente citado e muito presente nas formações em Licenciatura, no Brasil. Por isso, nos atemos a um número limitado de referências desses autores e alguns de seus comentadores, em especial naquelas que apresentam as duas abordagens abaixo comentadas⁸.

Barbosa, como se sabe, elaborou uma abordagem dirigida ao ensino das artes e culturas visuais extremamente difundida nacionalmente: a Abordagem Triangular. Nela, as instâncias do fazer, da apreciação e da contextualização interagem organicamente com o objetivo de construir percursos formativos significativos (Barbosa, 1991). No entendimento de Fernando Azevedo, os textos, tanto visuais quanto verbais, não carregam “mensagens explícitas e fechadas que mobilizam no leitor apenas o gesto de decodificar” (2014, p. 61). Os textos, e seus contextos, “exigem a produção de sentidos” (*ibidem*). Portanto, a articulação entre as três instâncias propostas na teoria se daria na complementariedade entre a leitura – sempre interpretativa e nunca conclusiva – e o imperativo do fazer, expresso no criar e no recriar. Sua proposta geral é, logo, de fundamentar práticas pedagógicas no ensino de arte e de nelas instaurar certos valores e percursos.

No contexto da Educação Musical, a abordagem de Swanwick tem estrutura igualmente triádica, sendo composta por composição (C), apreciação (A) e performance (P). Sob a sigla C(L)A(S)P, o autor agregou às três instâncias citadas, outras duas, colocadas entre parênteses para indicar que serão submetidas à tríade principal. Trata-se de *literature studies* (L), traduzido por estudos acadêmicos, nos quais pode-se inserir também o exercício da contextualização, e *skills* (S), como habilidades, que enfoca particularmente a questão da técnica (Swanwick, 2003: 17). Estas duas instâncias (estudos acadêmicos e habilidades), em uma proposta de ensino de arte/música, não seriam fins em si, como se sabe, por isso estarão sempre submetidas às três principais (França; Swanwick, 2002)⁹.

É evidente que as naturezas das práticas artísticas em questão nas abordagens citadas trazem significativas diferenças em suas epistemologias. Na música, por exemplo, considerando suas práticas mais comuns, a separação entre composição e performance é

⁸ Temos consciência de que a contribuição desses autores não se limita às abordagens aqui muito resumidamente apresentadas e que elas comportam numerosas nuances não exploradas neste texto.

⁹ Sabemos também que, particularmente no caso da educação musical, resiste, em alguns contextos, um enfoque no aspecto técnico, de execução musical. No entanto, importantes estudiosos do campo, sobretudo a partir da chamada segunda geração de educadores musicais ativos (Fonterrada, 2008), convergem no entendimento de que a técnica não deve ser um fim em si mesmo e que a educação musical deve abranger outras dimensões, como a da composição, por exemplo.

completamente viável, ao contrário do que habitualmente ocorre nas artes visuais. A leitura, cujo equivalente no C(L)A(S)P seria a apreciação, tem materialidades bastante distintas também. Reconhecemos, porém, nessas duas abordagens, importantes interseções no que diz respeito ao enfoque dado a práxis criativa, tecida por suas dimensões históricas, sociais e em busca construção de uma experiência estética transformadora. Além disso, é notória a abertura a reinvenções que ambas as abordagens trazem consigo. Mais que abordagens, tratam-se de teorias que contemplam entendimentos sobre arte/música e suas funções.

Se pensarmos que as diferentes modalidades artísticas habitam um mesmo campo epistemológico, aquele da arte, podemos entender como possíveis, e até partes constitutivas, interseções entre instâncias poéticas, estéticas e críticas. Portanto, considerando a arte na contemporaneidade, suas vocações ao hibridismo de matérias e técnicas, a importância dada à experiência sensível imediata, aos conceitos formativos, certa recusa à normatividade, por exemplo. Não nos parece, portanto, tão ousado formular uma proposta educativa inter linguagens artísticas.

4. Proposta didática interartes

Como foi dito, esta proposta tem por objetivo principal extrair possibilidades expressivas e de conhecimento, particularmente em uma aproximação entre música e pintura. Propomos que, do contato entre obras artísticas, resultem discussões (de cunhos estético e crítico) e práticas artísticas (materializadas nos trabalhos finais – nas obras – dos estudantes).

Não se pretende dirigir essa proposta especificamente a nenhum ano da Educação Básica, pois trata-se sobretudo de um arcabouço metodológico apto a ser ajustado a variados contextos de ensino-aprendizagem, inclusive de educação não-formal. Os exemplos de obras e seus encontros eventualmente citados são tão somente maneiras de ilustrar a articulação da metodologia apresentada. Sem pretender constituir-se como modelo a ser replicado, esta proposta didática deseja estimular encontros interartísticos ricos em consequências educacionais e poéticas.

Uma proposta didática interartes, calcada em um diálogo interdisciplinar bem afirmado, me parece uma boa resposta em face ao temor, renovado pela BNCC, do ensino de Arte em uma polivalência superficial. Deve-se, portanto, buscar consistência nos encaminhamentos desse “choque entre formas”, conscientes das dificuldades em lidar com as especificidades de materiais e técnicas, nas diferentes modalidades artísticas¹⁰.

¹⁰ Apesar de os principais documentos legais que orientam o ensino no Brasil utilizarem o termo linguagem em Artes, opto pelo termo modalidade artística, por entender o campo artístico como distinto do campo das linguagens. Fundamentamos nossa opção em certo número de estudiosos, como, por exemplo, Gilles Deleuze e Julio Plaza, que não inserem Arte na categoria das Linguagens.

Como condução teórica de fundo, estão as diretrizes ressaltadas por Souriau para o exercício da estética comparada das artes, quais sejam: uma boa construção terminológica, a busca por um entendimento morfológico satisfatório e um adequado instrumental metodológico. A elas, acrescenta-se uma visão de arte inseparável do contexto histórico-social (portanto, político) no qual ela é inscrita¹¹, além de sua abertura contemporânea ao trânsito interartístico: uma maior fluidez de fronteiras entre as modalidades artísticas¹².

As abordagens de Barbosa e Swanwick refletem-se inicialmente nas três partes dessa proposta, as quais chamamos “tempos”. Em cada tempo, predomina um tipo de encaminhamento, como certa dimensão do conhecimento. No primeiro, centraliza-se a fruição (ou apreciação), como leitura visual e sonora. No segundo, dá-se relevo à densidade histórico-social do objeto artístico, na medida em que se estabelece um diálogo entre passado e futuro, no projeto de novo(s) objeto(s) (concepção poética). Por fim, enfatizamos o fazer, amparado no percurso construído. A permeabilidade desses tempos é tão desejável quanto indispensável. Em cada tempo, há alguma dose do outro. O professor deve estar preparado para eventualmente adaptar esse esquema, antecipando enfoques em certas dimensões do conhecimento, sem descuidar, no entanto, de manter fortalecida cada um/a dos/as aspectos/habilidades elencados/as. É importante ainda que o professor esteja atento (registre, tome notas) a todos os elementos, centrais e periféricos, que surjam ao longo desse trajeto. Cada fato histórico, cada observação particular, cada técnica percebida ou trabalhada, tudo faz parte dessa construção coletiva e pode ser evocado em momento oportuno. A originalidade da proposta reside sobretudo na diferença das naturezas dos objetos artísticos em contato, sobre os quais falamos na seção que se segue.

5. Escolha das obras

Antes da apresentação mais detalhada da proposta didática, é importante dirigir algumas palavras sobre as diretrizes de escolha das obras. Como se trata de uma proposta não prescritiva e aberta também à educação não-formal, essa escolha pode se dar segundo vários critérios, seguindo ou não temáticas ou conteúdos propostos em documentos legais. Não é necessário também que as obras escolhidas sejam de períodos ou estilos similares. cremos que o principal critério – norteador das escolhas em função dos objetivos almejados

¹¹ As diretrizes da estética comparada de Étienne Souriau tendem a adotar uma perspectiva inclinada ao estruturalismo, que incorre no risco de distanciar-se de sua inscrição histórica.

¹² É notória a fluidez das fronteiras entre técnicas e matérias artísticas quando se trata de arte contemporânea. Ainda que não se exclua a possibilidade de o artista se afirmar em uma modalidade artística mais tradicional (música, dança, pintura, escultura, teatro), a contemporaneidade contempla uma grande abertura ao trânsito de técnicas e matérias artísticas. Basta observar, por exemplo, as obras dos grandes eventos de arte contemporânea das últimas décadas (Art Basel, Bienal de São Paulo, Bienal de Veneza etc.), além dos acervos contemporâneos de grandes museus mundo afora.

– resida na percepção do professor quanto ao potencial de “choque” das obras¹³. Em outras palavras: as possibilidades de o encontro entre as obras desdobrar-se em processos criativos e ampliação cultural deve ser um eixo condutor das escolhas. De acordo com os objetivos, modulamos nossa escolha, desde que criação e conhecimento dialoguem e sejam centralizados.

Logo, se o objetivo for a apreensão de um período específico da história da arte e da música ocidentais, a escolha pode ser por obras cronologicamente equivalentes ou que, na percepção do professor, ressoem o “espírito do tempo” (*esprit du temps* ou *Zeitgeist*). Se pensarmos, por exemplo, em Modernismo brasileiro, poderíamos aproximar obras de artistas como Anita Malfati e Heitor Villa-Lobos ou Tarsila do Amaral e Lorenzo Fernandez.

Se o objetivo for aproximar os estudantes de obras artísticas que vinculem fortemente questões estéticas e políticas, pode-se pensar em artistas como Hélio Oiticica e Caetano Veloso, ou da produção contemporânea da cultura hip hop, particularmente do grafite e do rap, ou mesmo selecionar obras de diferentes situações de tempo e espaço que tragam consigo enfoques políticos bem afirmados.

As possibilidades expressivas e de conhecimento, no entanto, podem vir também por contraste. Portanto, aproximar obras que, a princípio, não se “conversam”, tende a afirmar suas características particulares ao mesmo tempo que construir, ou revelar, novos sentidos às obras e a seu encontro. Uma ilustração desse contato improvável poderia ser a utilização de uma pintura campestre do século XIX ao lado de uma música do gênero heavy metal (*Paisagem*, de Almeida Júnior, e *Territory*, da banda Sepultura, por exemplo). Neste caso, obras de contextos e materialidades muito distintos tem somente como mote do encontro alguma similaridade em suas temáticas.

Logo, as obras escolhidas e seu contato seriam as vias (ou possibilidades) de acesso à experiência estética, em suas dimensões de expressão e de conhecimento.

O primeiro tempo se constitui por uma imersão sensível por parte dos estudantes. Portanto, sugerimos que ele deve ser precedido por um duplo percurso do professor: por um lado, deixar-se envolver pelas obras – o que possivelmente já aconteceu no momento em que as escolheu –, por outro lado, estudos teóricos dessas obras – leituras específicas sobre contexto histórico-social, estilo, análises etc. Aqui, é preciso perder o temor de aproximar-se da arte vizinha, a pintura para os educadores musicais e a música para os arte-educadores. No caso de um professor com formação exclusiva em música, há farto material teórico de fácil acesso sobre movimentos, coletivos, artistas, contextos, catálogos de exposição etc. Há,

¹³ Nosso choque entre formas será maior ou menor em função do grau de proximidade das obras, que é determinado sobretudo pelas afinidades percebidas pelo docente e pelos discentes. A proximidade não é necessariamente determinada pelo contexto histórico ou geográfico. Obras de épocas e lugares distintos podem também se aproximar, moduladas pelos diferentes olhares lançados.

como exemplo e sugestão, os sites de associações de categorias, como a Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) ou a Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB), que reúne considerável material de pesquisa. À exceção de uns poucos artigos, a maior parte dos textos disponíveis nesses sites são passíveis de entendimento por leitores não iniciados, no caso, professores de música sem formação específica em artes visuais. A intenção não é, obviamente, dar conta de uma profunda formação técnica em uma modalidade artística particular, mas sim, construir alguma familiaridade com processos e leituras dessa arte vizinha.

Abaixo, uma descrição mais detalhada de cada tempo da proposta didática, seguida de um quadro-resumo sintetizando suas principais ações.

6. Os três tempos

6.1 – TEMPO I: IMERSÃO SENSÍVEL

Nas duas abordagens pedagógicas citadas (Barbosa e Swanwick), a dimensão de apreciação constitui um dos eixos fundamentais para a investida no território artístico. Em ambas, a apreciação tem conotação ativa, de interação com o objeto artístico, mobilizando competências de leitura/escuta. Esta interação, entendemos, comporta uma postura exploratória, no sentido de abrir-se à descoberta (ou à redescoberta) de obras e autores. Uma dupla interação: tanto em uma instância empírica, do sentir mais imediato, quanto em sua dimensão crítica, mais elaborada enquanto discurso e método.

Entra-se em contato com as pinturas e peças musicais escolhidas pelo professor.

Neste “tempo”, o principal enfoque é dado à experiência imediata, acolhendo e partilhando quaisquer impressões e percepções do grupo. Estas expõem ambiguidades, agregam significações, colocam em valor subjetividades, vivências prévias, explicitando a coexistência de forças e sentidos das obras. Imaginamos esse tempo como uma espécie de fase de livre exploração, na medida em que se mantém um importante grau de liberdade de percurso e descoberta¹⁴.

Ao apresentar as obras, privilegiam-se as caracterizações das imagens em detrimento dos discursos verbais mais elaborados sobre elas. Entende-se por caracterização de imagem toda representação interior provinda de estímulos predominantemente sonoros ou visuais expressos verbalmente. Evitam-se, em um primeiro momento, maiores contextualizações ou explicações teóricas. Indaga-se à turma a respeito de suas observações/impressões, sobre

¹⁴ Teca Alencar de Brito, em obra bastante utilizada no campo da educação musical (Música na educação infantil: propostas para formação integral da criança, 2003, p. 36-45), baseia-se nas ideias de François Delalande, compositor/educador musical, para apontar como importante etapa de aprendizado a fase de “exploração”, em divisão também triádica que precederia as fases da “expressão” e da “construção”. Nossa proposta, de algum modo, sustenta-se também nesta tríade (exploração, expressão, construção), entendendo-a como alicerce de toda aprendizagem significativa.

matérias e técnicas (cores, formas, timbres, instrumentos...), além de impressões afetivas (bonito, feio, delicado, agressivo...). O professor toma nota das falas dos estudantes, pois constitui-se um ponto de partida para o qual se retornará na avaliação da ação. Importante dizer que não se trata necessariamente de um debate a respeito das obras. Toda observação/impressão deve ser valorizada e preservada.

Após a apresentação das obras, sozinhas e aproximadas, o professor disponibiliza materiais que guardem alguma semelhança com aqueles utilizados pelas artistas, em função da estrutura material disponível. No caso da pintura, tintas que guardem proximidade com as utilizadas, pinceis e outros instrumentos que eventualmente sejam necessários (espátulas, régua, esponja, esquadro...). Em música, instrumentos musicais afins, mas também, o que pode ser interessante, estruturas rítmicas apresentadas com palmas ou frases melódicas similares à música escolhida entoadas pelo professor. Com o auxílio do docente, os estudantes manipulam esses materiais, buscando reproduzir, na medida do possível, alguns gestos presentes nas obras visuais e musicais. O estudante estaria, assim, reagindo expressivamente em diálogo com as obras apreciadas.

A singularidade das estratégias pedagógicas adotadas dependerá de diversos fatores, como disponibilidade do tempo destinado às atividades, os recursos disponíveis (espaços, projetores de imagens, instrumentos, equipamentos de áudio, livros, impressões de imagens), além, claro, das vivências prévias e das expectativas artísticas, do professor e dos estudantes. Nota-se que, mesmo nas situações mais adversas e materialmente precárias (tão comuns), é possível adaptar este exercício de “emulação” de gestos artísticos utilizando-se de papel, canetas, palmas, vocalizes e o que estiver ao alcance.

Este tempo se caracteriza, portanto, pela apreciação, valorização do sentir imediato, caracterização fenomênica, partilha, além de um primeiro exercício sobre as matérias artísticas presentes nas obras. As dimensões de fruição, de estesia, técnica e poética estão, em diferentes medidas, atuantes.

6.2 – TEMPO II: EXERCITAR E PROJETAR

Sem ruptura com o tempo anterior que possa obliterar a fluidez do processo pedagógico, temos, nesta etapa, ao mesmo tempo: uma contextualização teórica e técnica mais robusta e a concepção de um projeto. Aqui, mescla-se elementos das instâncias de contextualização e de apreciação, da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, com a dimensão de composição como projeto, da abordagem C(L)A(S)P, de Keith Swanwick.

Com a dimensão de contextualização, cuja equivalência com a abordagem C(L)A(S)P se daria, de algum modo, no L (*literature studies*), inicia-se esta etapa. Estabelece-se um diálogo entre nossa própria inscrição histórico-social e aquela das obras e dos artistas em questão. Mas, sempre com o cuidado de não invalidar voluntariamente nada do que foi

levantado na etapa anterior, já que há sempre alguma verdade – mesmo que temporária – nas primeiras impressões. Por vezes, são essas impressões que revelam, por vias não necessariamente racionais, o “espírito do tempo” e apontam para novos caminhos. Mesmo atributos que se aparentem contraditórios a partir de um exame mais detalhado dos artistas e obras, caso permaneçam nos olhares e discursos, podem participar ativamente da construção crítica e poética que se dá nesse tempo.

São bem-vindos agora materiais de apoio de maior fôlego, tais como documentários ou textos críticos mais ou menos extensos, no sentido de agregar camadas à leitura das obras e, por consequência, fertilizar o encontro entre os artistas e a idealização dos produtos finais a serem finalizados no tempo seguinte. Tudo, claro, dialogando com o perfil da turma (faixa etária, contexto social etc.).

Como prolongamento da manipulação de materiais feito no tempo I, aqui, professor e estudantes tecem observações técnicas mais específicas sobre as obras. A instância do desenvolvimento de habilidades (*skills*), como suporte para a atividade fim, é resultante das leituras, tanto dos objetos quanto dos processos, a partir de fórmulas (cânones) inscritas historicamente e das peculiaridades do uso dessas e de outras técnicas propostas pelas artistas, nas obras escolhidas para a atividade. Em um primeiro momento, apresenta-se observações técnicas às artes em separado: à pintura e à música. Tais observações surgirão, provavelmente, do material que se trouxe sobre os artistas e as obras, mas sempre em diálogo com aquelas já levantadas. Trata-se, neste tempo, de se agregar uma dimensão mais intelectualizada à vivência predominantemente sensível da primeira etapa da proposta.

No caso dos professores de música, sem formação em artes visuais, sugerimos que se amparem sobretudo em dois eixos, não estanques, quando se trata de observar uma pintura: o “espírito” da imagem (suas possíveis motivações, sua inscrição histórico-estética, sua possível função) e os elementos formais constitutivos agregados a esse espírito (linhas, pontos, presença ou não de contornos, cores etc.). Assim como na música, acreditamos que não é preciso ser especialista para se chegar a uma compreensão interessante e a um diálogo fértil com certa obra. O professor, além de seu preparo prévio no contato e escolha das obras, pode sempre seguir junto aos estudantes em uma instigante arqueologia visual e sonora.

Como no tempo I, porém com mais substância de vivência e compreensão, pratica-se um jogo de equivalências técnico-expressivas que se expandirá ao que consideramos como o núcleo dessa proposta didática: o entendimento das possibilidades de transposição interartes.

O professor, com a ajuda dos estudantes, busca vislumbrar elos entre as obras visuais e sonoras. Estes podem ser constituídos por correspondências entre as funções sociais, temáticas, similaridades biográficas, mas também pela construção de analogias entre técnicas e matérias entre as duas artes. Por exemplo, linhas retas como notas prolongadas, pontos como *staccatos*, cores quentes como notas de fortes intensidades, contornos como melodias, fundos

como acompanhamentos, *sfumato* como ruídos brancos ou “nuvens de sons”¹⁵, a transposição do termo polifonia para o campo visual, o espaçamento entre os diferentes elementos visuais em correspondência com o ritmo musical etc. Outras possibilidades de transposição – ou tradução de uma arte por outra¹⁶ – podem, claro, surgir do olhar dos estudantes e do professor e em função do “choque” entre as obras em contato. Choque, porque não se trata aqui de harmonizar obras sonoras e visuais e sim confrontá-las, conscientes das diferenças de suas naturezas (ondas sonoras e luminosas). Trata-se de trabalhar coletivamente um entendimento morfológico e contextual da obra a fim de construir elos (ou instrumental metodológico, nas palavras de Souriau) para colocar as obras em diálogo.

Por fim, neste tempo II, inicia-se a formulação/construção da obra criativa que se pretende chegar ao fim da proposta. É tempo de exercício expressivo, construção do ferramental teórico e técnico.

É preciso dizer que não se trata de produzir uma obra necessariamente híbrida, mas deixar-se afetar pelos estudos e exercícios realizados nas duas artes. Logo, os estudantes podem realizar obras visuais, sonoras ou, se preferirem, elaborar outro tipo de criação de natureza mais híbrida, como uma instalação, uma escultura sonora, uma performance ou uma obra audiovisual, por exemplo. Como os ritmos e as formas de criação variam enormemente, as fronteiras entre esta e a próxima etapa são naturalmente fluidas e deve-se criar um ambiente propício a essa fluidez. É no tempo II que escolhe suas técnicas e suas matérias artísticas e se idealiza o *ethos* de sua obra acabada para, em seguida, enfatizar sua materialização. Mesmo sabendo que, ao longo da construção, poderá haver mudanças de rumo, é importante que criemos alguma sorte de ilusão de linearidade construtiva. As escolhas que nortearão a elaboração da obra do estudante devem ser feitas preferencialmente a partir dos materiais e técnicas percorridas neste e no tempo anterior, mas não exclui necessariamente outras habilidades que surgiram ou se manifestaram ao longo do processo. O estudante projeta seu trabalho como resultante desse encontro (que se dá em uma espécie de triangulação entre as obras e ele mesmo).

Caracterizamos este tempo, portanto, como uma imersão intelectual, acompanhada de exercícios técnicos, entendimentos das possibilidades dos trânsitos interartes e da visualização/projeção e início de realização da obra criativa. Inicia-se o fundamental diálogo entre dimensões críticas e poéticas¹⁷. A crítica fundada na fruição, sempre renovada, e no

¹⁵ O termo “nuvens de sons” foi descrito pelo compositor e pesquisador Francis Bayer como um tipo de cluster pulverizado ou distribuído no tempo (1987, p. 128).

¹⁶ Como aquelas encontradas em “Ressonâncias: relações entre música e pintura” (Freitas, 2021) ou em “Ressonâncias, reflexos e confluências: três modos de conceber as semelhanças entre o sonoro e o visual em obras do século XX” (Freitas, 2012).

¹⁷ Luigi Pareyson (2001) apresenta a instância crítica como integrante de todo o processo poético, pois é o artista, ele mesmo, seu principal crítico.

substrato teórico fornecido. E a poética, na experiência com matérias e técnicas e na projeção de um objeto.

6.3 – TEMPO III: DAR FORMA

Naturalmente, os germes da forma – entendendo-a como o próprio objeto artístico – residem em domínios, no mínimo, difíceis de se tangenciar. A orientação dessa ação pedagógica é propositalmente genérica, a fim de evitar artificialismos pedagógicos, consciente de que as temporalidades dos processos criativos respeitam a regras singulares. Por isso, a chegada a um objeto final não é necessariamente obrigatória à atividade, ainda que possamos estimulá-la. O que se enfoca, neste tempo, é a intensificação da construção da forma, do “formar”, assim como se apresenta na citada “teoria da formatividade”, de Luigi Pareyson (1996). Intensifica-se ainda o citado diálogo entre crítica e poética, comuns a todo projeto artístico. Afinal, a cada gesto formativo renova-se o julgamento.

Leituras, impressões, experiências no contato e no manuseio de materiais e técnicas, partilhadas ou não, e todo elemento surgido ao longo dos tempos anteriores – e eventuais vivências fora do ambiente institucional – constituem substância do objeto a ser construído. Neste tempo, o fazer, da tríade de Barbosa, se funde à dimensão performática, da abordagem de Swanwick, na medida em que tal fazer será, em maior ou menor grau, observado/partilhado no espaço educacional. Uma profunda compreensão, por parte do docente e da classe, da importância desse momento de construção faz desse espaço “palco” de interessante experiência coletiva¹⁸.

O importante desta etapa é perceber em nós algum grau de amadurecimento crítico e técnico e que, de fato, ocorram eventos que nos emocionem. Emocionar, no profundo sentido da palavra, de nos mover (*emotione*), nos levar de um lugar a outro: que excitem/exercitem nossa capacidade de simbolização. Esse trânsito entre o pensamento e sua materialização, seja qual for a natureza das matérias em questão, nos parece ponto nevrálgico de uma proposta de ação pedagógica em artes¹⁹. E os diversos e heterogêneos pontos de chegada importam menos que esse percurso, permeado de conhecimento, inclusive de si e dos outros.

No tempo III, o expressar é ao mesmo tempo conhecer e descobrir. Trata-se da elaboração de um texto, no seu sentido mais amplo, seja ele da natureza que for (sonora, visual ou com algum grau de hibridéz). A atenção do docente aqui reside sobretudo na “sincronia fina” dos diferentes gestos criativos que poderão se manifestar em sala, já que, em função da modalidade artística encaminhada pelo estudante, as temporalidades se distinguem. Enquanto

¹⁸ Quando falamos em compreensão, pensamos na etimologia da palavra (*com-prehendere*), no sentido de apropriar-se, tomar consigo (Cunha, 1982).

¹⁹ João Francisco Duarte Júnior, em sua obra *Fundamentos Estéticos da Educação* (1994), aponta como importante atributo do exercício da arte na educação justamente esse trânsito entre o sentir e o simbolizar.

na pintura a performance é, de algum modo, a própria criação final, em música (ou em uma criação audiovisual) há distinções entre a composição (como na elaboração de um roteiro) e sua execução. Daí a importância de o professor encarar cada *insight*, cada rascunho, cada gesto criativo (traço, cor, som emitido e/ou gravado, de produção de um esboço de partitura gráfica ou convencional, escrita de roteiro etc.) com muito respeito, a ponto de “contagiar” os estudantes e manter o que podemos chamar de ambiência criativa. É nela que se dá o duplo aspecto da experiência: de algo realizado e de ação contínua. É da experiência como obra e como vivência que são produzidos conhecimentos com potencial de nos lançar ao futuro um pouco diferentes de quando iniciamos todo o percurso didático.

Por fim, reserva-se um momento para a avaliação coletiva da atividade, cientes de que, caso o processo tenha sido bem-sucedido, a avaliação (implícita na dupla poética-crítica) já foi de algum modo traçada: basta revelá-la e renová-la. Mas há diversas possibilidades de realizar uma avaliação e elas variarão em função dos objetos finais produzidos, do tempo que se dedicou à prática e, claro, do contexto em que ela se deu. As mais óbvias seriam rodas de conversa e debates, no entanto, pode-se pensar em alternativas mais arrojadas, como a discussão de uma proposta curatorial para abarcar os resultados desse percurso criativo e criador. A curadoria é, ela mesma, avaliação e criação.

7. Quadro-resumo

Quadro-resumo dos tempos da prática didática interartes

TEMPO I – imersão sensível	<ul style="list-style-type: none"> – Observar/ouvir as obras (individualmente e aproximadas) – Compartilhar impressões/percepções (cores, formas e qualificações subjetivas) – Manipular materiais que guardem semelhanças com aqueles utilizados pelos artistas, reproduzindo, como possível, gestos presentes nas imagens sonoras ou visuais das obras estudadas
TEMPO II – exercício e projeto	<ul style="list-style-type: none"> – Estudo dos contextos: nosso próprio, das obras e dos artistas (debates a partir de vídeos, textos e outros materiais de apoio) – Observação e prática nos/em materiais e técnicas presentes nas obras estudadas – Transposição interartes: construir coletivamente “passagens” entre a obra musical e a visual apreciadas – Desenvolver/projetar a obra resultante
TEMPO III – dar forma	<ul style="list-style-type: none"> – Acolhida e execução das ideias e gestos criativos desenvolvidos – Busca pela forma final do trabalho – Avaliação (roda de conversa, debate, curadoria dos trabalhos etc.)

Considerações finais

Como conclusão, consideramos importante sublinhar como pressuposto fundamental para a boa execução desta proposta, um firme empenho do docente na constituição de uma ambiência exploratória e criativa.

Além de propor uma didática particular, este texto se lança também como partilha de uma reflexão teórico-pedagógica. Esta se abre ao desenvolvimento/execução do/no campo das interartes, tanto pelo estímulo inicial trazido por Souriau e sua Estética Comparada, quanto por uma desejada conciliação de abordagens pedagógicas, provindas dos campos da Arte-educação e da Educação Musical. Acrescenta-se, como pano de fundo conceitual para esta proposta, a subseção “Choque entre formas”, que explicita o desejo de transgredir, de algum modo, os limites entre as artes, com suas teorias e práticas.

Como foi dito, os esforços, ao menos neste primeiro momento, voltaram-se à construção de uma metodologia: uma maneira de aproximar obras e extrair consequências de aprendizagem e poéticas (ou, mais precisamente, *poiéticas*). Ou seja, seu interesse reside prioritariamente no modo de abordar, na reflexão sobre um ritmo de abordagem interartes, mais que na especificidade dos conteúdos particulares. Respeita-se, portanto, a necessária individualidade metodológica, parte constituinte de qualquer ação em artes. Entendemos que a observação, o diálogo dirigido, a partilha de conteúdos e percepções, as intuições e *insights* dos participantes, juntamente, é claro, com as experiências poéticas nas matérias artísticas disponíveis (dos docentes e dos discentes) devem pavimentar os caminhos dessa ação pedagógica.

Embora tenha centrado esse “choque” entre as modalidades artísticas música e pintura, não nos parece inviável adaptá-lo para abarcar novos encontros, entre outras modalidades artísticas. Pois, o que se delineou foram diretrizes pedagógico-didáticas, possivelmente aptas a ajustar-se a diferentes situações de ensino-aprendizagem.

Em uma visão histórica sobre as inter-relações das artes, é fácil se dar conta de que elas se intensificaram ao longo do século XX, com o advento de novas modalidades artísticas (instalações, performances, esculturas sonoras, vídeo arte, arte digital, arte sonora etc.) e, principalmente, com as transformações do próprio conceito de arte, ampliando a liberdade para avançar fronteiras disciplinares, manipular matérias e técnicas e enfatizar uma dimensão sensível mais imediata da arte. Experimentar diferentes modos de expressão artística, historicamente consolidadas ou não, a partir de interações entre artistas e obras, pode, portanto, se constituir como fértil exercício no campo das artes. “Choques entre formas” subvertem semelhanças, tensionam fronteiras disciplinares, acrescentam camadas de significação, embaralham sentidos, enfim, abrem-se possibilidades de um fecundo processo pedagógico em artes.

Referências

- AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. *A Abordagem triangular no ensino das Artes como teoria e a pesquisa como experiência criadora*. 2014. 207 f. Tese de (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.
- BARBOSA, Ana Mae (org.). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae. *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: SENAC, 2008.
- BATAILLE, Georges. *Documents*. São Paulo: Martins Fontes, 2018.
- BAYER, Francis. *De Schoenberg à Cage: essai sur la notion d'espace sonore dans la musique contemporaine*. Paris: Klincksieck, 1987.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 7 dez 2022.
- BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil: propostas para formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CASSIRER, Ernest. *A filosofia das formas simbólicas*. Primeira parte: a linguagem. Tradução de: Marion Fleisher. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- CLÜVER, Claus. Estudos interartes: conceitos, termos, objetivos. *Literatura e Sociedade*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 37-55, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i2p37-55>. Acesso em: 22 fev 2023.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- DIDI-HUBERMANN, Georges. *La ressemblance informe ou le gai savoir de Georges Bataille*. Paris: Macula, 1995.
- DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *Fundamentos Estéticos da Educação*. Campinas: Papirus, 1994.
- ECO, Umberto. *A definição da arte*. São Paulo: Record, 2016.
- EISENSTEIN, Serguei. *O sentido do filme*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- FERNÁNDEZ DIAS, Hamlet. Abordaje Triangular: Estudio crítico. *Linhas Críticas Brasília*, v. 25, p. 1-23, 2019.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *Entre tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: UNESP, 2008.
- FRANÇA, Cecília; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Revista Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002.
- FREITAS, Alexandre Siqueira de. Choque entre formas: Aproximações Intra e Interartísticas.
- FREITAS, Alexandre Siqueira de. *Ressonâncias, reflexos e confluências: três maneiras de conceber as semelhanças entre o sonoro e o visual em obras do século XX*. 2012. 342 f. Tese (Doutorado em Artes/Música). Universidade de São Paulo/Universidade Paris-Sorbonne (dupla-titulação), São Paulo, 2012.
- FREITAS, Alexandre Siqueira de. *Ressonâncias: relações entre música e pintura*. Vitória: EDUFES, 2021.
- MALRAUX, André. *Le musée imaginaire*. Paris: Gallimard, 1996.

NATTIEZ, Jean-Jacques. *La musique, les images et les mots*. Montréal: Fides, 2010.

PAREYSON, Luigi. *Estética: Teoria da Formatividade*. Petrópolis: Vozes, 1996.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. Tradução: Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.6, n.12: nov., 2016.

SOURIAU, Etienne. *La correspondance des arts: éléments d'esthétique comparée*. Paris: Flammarion, 1947.

SOURIAU, Etienne. *Vocabulaire d'Esthétique*. Paris: Presses universitaires de France, 1990.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução: Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Editora Moderna, 2003.