



Foto: Waleska Santiago. Acervo CORALUFC

Coral Universidade Federal do Ceará. Espetáculo Menino.

Música na escola: um corpo/coro criativo

por Erwin Schrader

Resumo

O artigo propõe uma reflexão sensível e crítica sobre a presença da música na escola brasileira, tomando o corpo como eixo central da aprendizagem artístico-musical. Parte da compreensão de que a educação musical se construiu historicamente entre permanências e deslocamentos, atravessando projetos catequéticos, modelos conservatoriais, iniciativas nacionalistas e propostas experimentais. Ao revisitar marcos como o Canto Orfeônico, os Métodos Ativos e as pedagogias da criação sonora, o texto evidencia como o corpo — muitas vezes silenciado ou instrumentalizado — permaneceu como matriz expressiva fundamental. Em diálogo com diferentes linguagens artísticas, defende-se a noção de uma epistemologia do sentir, na qual aprender música implica escutar, mover-se, criar e conviver. Nesse horizonte, apresenta-se o conceito de corpo/coro criativo como território coletivo de produção de sentidos, capaz de articular voz, gesto, palavra, visualidade, espaços, tecnologias e espiritualidade. O artigo problematiza a fragmentação curricular e aponta a necessidade de caminhos didáticos transdisciplinares que integrem apreciação, composição e interpretação, sustentados por ferramentas artístico-pedagógicas sistematizadas. Ao reunir contribuições da educação, das artes e da filosofia, o texto afirma a música como prática relacional e experiência viva, capaz de ampliar competências criativas, comunicativas e afetivas. Conclui-se que repensar a educação musical a partir do corpo/coro criativo constitui uma resposta potente às demandas contemporâneas da escola, recolocando o sensível, a imaginação e o sentir no centro dos processos formativos.

Palavras-Chave: Coro; Corporeidade; Transdisciplinaridade; Educação Musical.

O território sensível da escola

No compasso das horas escolares, onde o pensamento pulsa entre aulas disciplinadas e o riso ecoa pelos intervalos, existe um território quase invisível — um lugar onde apenas as artes e a música ousam habitar com delicadeza: o espaço do sentir, do imaginar, do aprender pelo corpo sonoro criativo. Um corpo musical desperto, atento e livre, em sintonia com múltiplas formas de representação de sentidos a partir das linguagens artísticas.

A presença da música na escola brasileira atravessou transformações profundas na história, acompanhando as mudanças sociais, culturais e educacionais. Antes restrito e pouco atento à diversidade, o ensino musical hoje precisa reinventar práticas diante da heterogeneidade cultural, dialogando com tendências globais, redes sociais e o cotidiano escolar. Assim, falar de música na escola, é falar de convivência, expressão sonora e escuta como modos de aprender e compreender o mundo. É reconhecer o som em diálogo com outras artes, abrindo espaço para que jovens explorem e revelem suas subjetividades e afetos.

Nesse entrelaçamento de linguagens artísticas — música, dança, teatro e artes visuais — que permeia os currículos escolares atuais, torna-se indispensável revisitar o papel daquele que, tantas vezes, passa despercebido: o corpo. Não o corpo discente reduzido a estatísticas, registros e protocolos institucionais, mas um corpo artístico-musical,

sensível e expressivo, que sustenta a construção de significados e a produção do conhecimento. Nele, as operações cognitivas se incorporam e se entrelaçam aos elementos da vida cotidiana, revelando uma rede complexa de percepções, memórias e experiências.^[1]

Quando pensamos em corpo, música, escola, gestamos uma epistemologia do sentir, em que o corpo deixa de ser mero repositório de informações sonoras ou habilidades técnicas, tornando-se raiz sensível da aprendizagem artístico-musical. Como descreve Silvino (2007),^[2] um meio onde o saber pulsa, vibra e toma forma, habitando o espírito criador que duvida, procura, investiga e pesquisa as dimensões da experiência sonora humana.

Temporalidades da experiência musical na educação brasileira

A história do ensino musical no Brasil é uma ciranda que se reinventa entre ecos coloniais e culturas mestiças, em que leis e métodos disputam sentidos, enquanto o corpo sonoro, nascido da oralidade comunitária, persiste como matriz dos saberes híbridos herdados de culturas indígenas, africanas e europeias.

O primeiro projeto sistêmico de ensino musical no Brasil surgiu com os jesuítas no século XVI, articulado à catequização. Ensinava-se “ler, escrever, contar, cantar e tanger”,^[3] instaurando uma pedagogia marcada pela imposição

cultural e pela centralidade da escrita musical europeia. Esse modelo racionalizado deixaria marcas duradouras nos marcos legais e nas instituições educacionais brasileiras.

No século XIX, a legislação, pela primeira vez, passou a reconhecer a música na educação pública, sobretudo o canto, concebido como prática estruturante da formação. Esse avanço, porém, coexistiu com as exclusões sociais de um Brasil império e com a consolidação do ensino conservatorial, fortalecido através da criação do Imperial Conservatório do Rio de Janeiro. Nele, o modelo de ensino baseado na técnica, na notação e na reprodução de repertórios europeus, consolidou o chamado “*habitus conservatorial*”,^[4] que naturalizou hierarquias culturais e restringiu a pluralidade de processos musicais.

O início do século XX inaugurou uma paisagem sonora marcada pela diversidade e entrelaçamento de mundos musicais. Entre batuques ancestrais, violões chorosos, sanfonas sentidas e uma “pianolatria” disciplinada, a voz emergiu como eixo agregador para a musicalização no contexto escolar. O Canto Orfeônico, idealizado por

“Falar de música na escola, é falar de convivência, expressão sonora e escuta como modos de aprender e compreender o mundo.”

Heitor Villa-Lobos, afirmou-se como projeto pedagógico de grande escala ao eleger o canto coletivo como experiência central, visando democratizar o acesso à música e forjar uma identidade sonora nacional, articulando música, moral e civismo.^[5] Ainda que estruturado por princípios disciplinares e técnicas herdadas do modelo conservatorial europeu, o orfeonismo permitiu que milhares de estudantes vivenciassem a produção musical a partir do próprio corpo. Seu legado, ainda hoje perceptível nas práticas docentes, revela como a educação musical brasileira se construiu, fazendo do corpo-voz um lugar de memória e ressonância coletiva. (Figura 1)

Na primeira metade do século XX, o ensino de música nas escolas brasileiras seguia normas tradicionais, enquanto o pensamento musical euro-ocidental já ensaiava rupturas estéticas e pedagógicas. A criação tornava-se experimental, desafiava convenções,

revisitava sonoridades ditas primitivas e buscava novas complexidades expressivas. No campo educacional, o ideário da Escola Nova anunciava uma inflexão decisiva ao defender uma pedagogia fundada na experiência da criança, entendida como processo vivo, nutrido pelas técnicas cognitivas elaboradas historicamente pela humanidade.^[6]

É nesse horizonte que emergem os chamados Métodos Ativos — Dalcroze, Kodály, Willems e Orff, deslocando o centro da aprendizagem musical da abstração teórica para a experiência direta.^[7] Ritmo, movimento, escuta, improvisação e criação passam a constituir o núcleo do fazer pedagógico, invertendo a lógica teoria/prática e reconhecendo a música como ação sensível, ao evitar a centralidade da teoria e de exercícios descontextualizados, como analisa Figueiredo (2012).^[8]

Entre esses educadores, Émile Jaques-Dalcroze

destaca-se ao afirmar que o fenômeno musical é indissociável do corpo. Em sua *Eurhythmie* defendia que ritmo, pulsação e fraseado fossem vivenciados fisicamente antes de serem conceituados, integrando escuta, coordenação motora e gesto expressivo. Para o autor, a musicalidade resulta da articulação entre percepção sonora, voz e consciência rítmica corporal, fazendo do aprendizado uma experiência cinestésica em que gesto e som se relacionam mutuamente.^[9]

Contudo, essa primeira geração não rompeu com o repertório europeu nem com a concepção de que a aptidão musical é uma capacidade inata, herdada do paradigma conservatorial. Como aponta Nassif (2022),^[7] tratava-se menos de pesquisadores do que de músicos atentos às discussões pedagógicas, cujas práticas permaneceram empiristas e pouco sistematizadas. A principal contribuição dos Métodos Ativos residiu, portanto, não na revisão do código musical, mas no modo de acesso a ele: ativo, corporal e experiencial.

Nas últimas décadas do milênio, enquanto políticas educacionais diluíam a música no campo genérico da Educação Artística, uma segunda geração de educadores, inspirada pelas vanguardas e pela música nova, passou a defender o experimentalismo, a escuta ampliada e a criação a partir de múltiplas fontes sonoras. Em propostas como as de John Paynter e Murray Schafer, a música dialoga organicamente com a palavra, o corpo e as artes visuais, numa



Foto: Joaquim Saldanha. Acervo CORALUFC

Figura 1. Coral Universidade Federal do Ceará. Espetáculo Borandá Brasil.

“confluência das artes” comparável aos “tributários de um rio”.^[10]

Compreender essa trajetória revela que o ensino de música no Brasil se construiu entre permanências e deslocamentos. Repensá-lo hoje exige romper com paradigmas únicos, reconhecer a diversidade cultural brasileira e situar a música no fluxo mais amplo das artes, como prática relacional, sensorial e transdisciplinar. Toda sonoridade — do canto à percussão, do corpo às tecnologias — nasce conectada a formas plurais de perceber e recriar o mundo. É desse ponto de escuta que abrimos questões para caminhos didáticos futuros.

O corpo/coro criativo

Aprender música a partir do corpo é uma experiência ancestral que atravessa gerações e culturas. Antes de métodos e currículos, o corpo já era fonte sonora primordial: pulsava, marcava ritmos, transformava sons em linguagem e convertia melodias em gestos travestidos de visualidades. No Brasil, a história da educação musical também narra os destinos desse corpo sonoro, individual e coletivo, ora acolhido, ora moldado ou silenciado por políticas educacionais e projetos de colonização cultural. Entre a execução técnica e a invenção poética, o corpo foi, em certos contextos do ensino formal, reduzido a mero reprodutor de malabarismos sonoros, obscurecendo sua potencialidade como protagonista de experiências criativas,

capaz de produzir e vivenciar musicalidades.

No contexto educacional brasileiro, a organização curricular tem sido marcada por uma estrutura segmentada e desarticulada. Grande parte dos currículos escolares e até mesmo universitários são concebidos como compartimentos fechados, isolados, desiguais e distantes das realidades sociais, produzindo uma formação insatisfatória para os alunos e futuros professores, deixando-os despreparados para lidar com as práticas educacionais que exigem constantemente competências articuladas e muita criatividade. Segundo Morin (2008),^[11] a produção de conhecimento tem sido caracterizada por uma fragmentação excessiva em disciplinas especializadas, alicerçadas em pilares da ordem, da separatividade, da razão e da desconsideração da subjetividade, ignorando a complexidade e a interdependência dos fenômenos estudados. (Figura 2)

Diante das demandas contemporâneas, intensificadas pelos ambientes virtuais e pelas tecnologias digitais, os educadores de arte, especialmente os professores de música, são desafiados a articular teoria e prática de forma contextualizada e socialmente significativa, promovendo conexões entre saberes vitais e saberes disciplinares, acadêmicos e não acadêmicos.^[12] Nesse horizonte, a didática e as ações pedagógicas demandam uma abordagem que integre estratégias de aprendizagem diversas, orientadas ao desenvolvimento de competências técnicas, afetivas e criativas, organizadas a partir do que



Foto: Waleska Santiago. Acervo CORALUFC

Figura 2. Coral Universidade Federal do Ceará. Espetáculo Menino.

entendemos como três pressupostos orientadores para uma epistemologia do sentir.

O primeiro pressuposto orienta a compreensão da aprendizagem como *experiência* efetivamente significativa. Nessa perspectiva, o professor atua como mediador e o aluno como sujeito construtor do conhecimento, entendendo a experiência como um território de passagem sensível, no qual o que acontece afeta, produz afetos, inscreve marcas e deixa vestígios, conforme propõe Bondía (2002).^[13] Trata-se de um sujeito “ex-posto”, atravessado pelos acontecimentos e transformado por eles.

O segundo pressuposto refere-se à atualização das práticas educativas não apenas para responder às demandas de um mundo digital midiaticado, mas também para insaturar ações no mundo físico e

“A música segue a florescer no cotidiano escolar: não como um conteúdo teórico a cumprir, mas como experiência que atravessa o dia e faz da escola um lugar no qual o corpo, a imaginação e o afeto transitam em harmonia.”

concreto, capazes de equilibrar o uso excessivo de ferramentas virtuais. Nesse contexto, o *encontro* assume papel central. Para Perissé (2016),^[14] ele constitui um campo de “jogo” e de intercâmbios enriquecedores, no qual se experimenta a liberdade e se amadurece humanamente.

O terceiro pressuposto reflete sobre modos de conduzir experiências musicais e artísticas que ampliem as competências profissionais de artistas-pesquisadores-docentes. Em diálogo com os anteriores, sustenta que tais competências se fundamentam na compreensão crítica das novas tecnologias, na abertura às mudanças e na *articulação* de uma aprendizagem musical viva com outras linguagens artísticas, como teatro, dança, literatura, e artes visuais. Tal articulação desloca o ensino da música de um campo isolado para um território de confluências, no qual a criação emerge do diálogo entre diferentes modos de expressão.

De acordo com a Lei nº 13.278/2016,^[15] que consolida o ensino de artes como componente curricular obrigatório da educação básica, reforça-se a necessidade de uma postura interdisciplinar no âmbito escolar. A aprendizagem musical passa a integrar aulas de artes que contemplam múltiplas linguagens, demandando dos professores uma atuação plurissemiótica. Nesse contexto, a prática docente implica em um compromisso contínuo com a construção do que Bondía (2002)^[13] define como “experiência/sentido”, ou seja, a atribuição de significado ao que somos, ao que nos acontece e à maneira como nos posicionamos diante de nós mesmos, dos outros e do mundo. A reorganização dos saberes musicais, orientada por novas dinâmicas educativas, implica compreender o conhecimento musical como parte de “redes de criação para a construção de obras de arte”.^[16]

Nesse horizonte, propomos caminhos didáticos transdisciplinares que articulam apreciação, composição e interpretação, tomando como eixo um corpo/coro criativo e considerando, a priori, sete “formas de representação de sentidos”.^[17] Tais formas emergem de elementos que estruturam as obras de arte, a partir de emoções e memórias, permitindo a expressão pela: criação de sonoridades por meio da voz, do canto e da percussão corporal; criação de textos através da palavra falada; criação de movimentos por gestos e cinesia; produção de visualidades por meio de materialidades vestíveis; organização de espaços e relações corporais;

integração de tecnologias de representação multimodal; e pelo desenvolvimento da espiritualidade como conexão com valores existenciais, interligando às demais formas de representação de sentidos. Podemos ainda mencionar duas formas pouco exploradas na contemporaneidade: a criação de sabores, através da gastronomia, e a criação de aromas, via arte olfativa.

Para sustentar essa abordagem, postulamos o corpo/coro como fonte principal da expressão artístico-musical. Eymess (2016)^[18] define o “coro” como um coletivo que, ao mesmo tempo, atua como agente unitário e comunica uma ação conjunta. Assim, o termo é empregado para caracterizar a representação coletiva de múltiplos corpos em expressão. A concepção de corpo/coro como elemento central poiético – termo que deriva do grego antigo *poiētikos*, que significa criativo – emerge, ainda, como resposta a contextos escolares brasileiros frequentemente marcados por precariedades estruturais, especialmente nas aulas de música, nas quais a escassez de instrumentos evidencia a necessidade de práticas criativas ancoradas no corpo como matriz expressiva compartilhada.

Uma abordagem didática para o desenvolvimento de um *corpo/coro* criativo também pressupõe o acolhimento de dinâmicas e vivências que contenham estímulos para evocar a atividade cognitiva dos alunos a partir de seus discursos interiores, fazendo-se uso de dispositivos concretos estruturantes para a expressão de suas experiências pessoais e

**“Toda sonoridade
– do canto à
percussão, do corpo
às tecnologias –
nasce conectada a
formas plurais de
perceber e recriar o
mundo.”**

em grupo. Para tanto, jogos e vivências que envolvem não somente a música, mas também outras formas de expressão artística, podem ser sobrepostas e, ao mesmo tempo, transversais com o intuito de incentivar a interação entre as diferentes formas de linguagem e potencializar a criação de significados próprios e, ao mesmo tempo, coletivos em uma experiência de arte viva.

Face à carência de abordagens dessa natureza, que integrem a aprendizagem musical às demais artes, especialmente no que se refere à sistematização de ferramentas artístico-pedagógicas, seus conteúdos, objetivos e organização das vivências, sugerimos revisitar contribuições de artistas-educadores, que em suas trajetórias, apontaram perspectivas interdisciplinares ressignificando seus conteúdos e métodos para tornar a aprendizagem de um corpo/coro musical abrangente e integrada, em uma perspectiva transdisciplinar junto às demais linguagens artísticas. Alguns exemplos são as noções de “Domínio do Movimento”,^[19] o processo de “Contato Improvisação”,^[20] as práticas de Educação Somática^[21] e os “Six Viewpoints”^[22] favorecem uma

percepção relacional do corpo consigo, com o outro e com o espaço. Na dimensão vocal, a redescoberta da voz, inspirada na *Escola do Desvendar da Voz*,^[23] convoca o “esquecido sentido da escuta”, abrindo caminhos para uma vocalidade inventiva e expressiva, em diálogo com a “combinação de fonemas como sugestão de sonoridade”.^[24] As contribuições de Nketia (1974)^[25] ampliam a compreensão dos sistemas rítmicos implícitos e das categorias cognitivas da percussão africana a partir de códigos musicais não eurocêtricos. Na palavra, Bakhtin (1999)^[26] e Zumthor (1993)^[27] nos lembram que o pensamento se torna sensível quando ganha o som das palavras. No campo visual e espacial, Barthes (2009)^[28] lê o vestuário como linguagem, enquanto Oiticica (apud FAVARETTO, 2000)^[29] e Marinho (2020)^[30] instauram experiências participativas de vestir, habitar e criar espacialidades.

A razão pela qual propomos a noção de caminhos didáticos transdisciplinares de aprendizagem musical a partir de um corpo/coro criativo reside na escassez de estudos que articulem a música às demais linguagens artísticas. Essa lacuna aponta para a necessidade de didatizar ferramentas artístico-pedagógicas capazes de sustentar práticas inter e transdisciplinares, organizando conteúdos, objetivos, modos de enunciação, sequências de vivências e critérios de avaliação. Encontrar tais ferramentas implica reconhecer dispositivos que ampliam competências comunicativas por meio da expressão pessoal e coletiva, situando o corpo/coro criativo como fonte central de criação e de representação de sentidos, mediando a transmissão e a ressignificação de afetos, pensamentos e modos de agir na experiência artística compartilhada. (Figura 3)



Foto: Juliana Campelo. Acervo CORALUFC

Figura 3. Coral Universidade Federal do Ceará. Espetáculo D'água.

O que permanece em jogo

À luz de caminhos didáticos transdisciplinares, compreender a trajetória da educação musical torna-se condição essencial para enfrentar os desafios do presente. Em meio à enxurrada de dados das redes, da internet e da inteligência artificial, o corpo/corocriativo afirma-se como resposta sensível e crítica, convocando

uma virada cultural que relativiza as fronteiras entre ciência e arte. A música segue a florescer no cotidiano escolar: não como um conteúdo teórico a cumprir, mas como experiência que atravessa o dia e faz da escola um lugar no qual o corpo, a imaginação e o afeto transitam em harmonia, revelando melodias, ritmos, gestos, cores, palavras, dimensões, imagens, espiritualidade e intimidade com os espaços da vida.

Erwin Schrader é professor doutor titular do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da Universidade Federal do Ceará. Atua na área de Educação Musical e Artes, com ênfase em canto coral, expressão corporal, percussão brasileira e letramento musical, desenvolvendo pesquisas em práticas artísticas transdisciplinares no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- [1] MAGELA, André Luiz Lopes. Da artesanaria teatral à produção de subjetividade: educação e agenciamento em tempos de catástrofe. São Paulo: Hucitec, 2023.
- [2] SILVINO, Izaíra. Ah, se eu tivesse asas. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2007.
- [3] SALES, Andrea de Lima Ribeiro. A escola para índios no Rio de Janeiro: o que dizem os anos de 1845 a 1875. Tese (doutorado em Educação) – Universidade rural do rio de Janeiro, Seropédica, 2021. 25 p. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/bitstream/20.500.14407/9927/3/2021%20-%20Andrea%20de%20Lima%20Ribeiro%20Sales.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2025.
- [4] PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 22, n. 32, p. 90-103, jul. 2014. Disponível em: <https://abem.emnuvens.com.br/revistaabem/article/view/464/388>. Acesso em: 20 nov. 2025.
- [5] LEMOS JÚNIOR, Wilson. O ensino do canto orfeônico na escola secundária brasileira (décadas de 1930 e 1940). Revista HISTEDBR On-line, Campinas, v. 11, n. 42, p. 279-295, mar. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639880>. Acesso em: 1 dez. 2025.
- [6] COSTA, Michele Cristine da Cruz. O pensamento educacional de Célestin Freinet e suas aproximações aos ideais do movimento da escola nova. 2008. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de
- Ciências e Letras, Araraquara, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/e91221c7-0e6d-4a8f-8f95-562fdf586f3f/content>. Acesso em: 19 nov. 2025.
- [7] NASSIF, Sílvia. Educação musical no Brasil: aonde chegamos, para onde vamos. Epistemos, La Plata, v. 10, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/139664>. Acesso em: 30 nov. 2025.
- [8] FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A educação musical do século XX: os métodos tradicionais. In: JORDÃO, Gisele et al. (org.). A música na escola. Brasília: Allucci & Associados Comunicações, 2012. p. 85. Disponível em: https://www.academia.edu/8020209/MINIST%C3%89RIO_DA_CULTURA_E. Acesso em: 20 nov. 2025.

- [9] JAKUES-DALCROZE, Émile. O ritmo, a música e a educação. Tradução de Rodrigo Batalha et al. Rio de Janeiro: UFRJ, 2023. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/21526/3/O%20ritmo%20a%20musica%20e%20a%20educacao.pdf> Acesso em: 3 dez. 2025.
- [10] SCHAFFER, Raymond Murray. *Patria: the complete cycle*. Toronto: Coach House Books, 2002.
- [11] MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 4. ed. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- [12] MENDES, Paulo Corrêa. "Transformação" por práxis dialógica artística: uma estratégia didática transdisciplinar na formação docente à educação profissional. *Revista Terceiro Incluído*, Goiânia, v. 5, n. 1, p. 163-188, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teri/article/view/36355>. Acesso em: 27 nov. 2025.
- [13] BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2025.
- [14] PERISSÉ, Gabriel. Encontro e literatura em Alfonso López Quintás. *Revista Internacional d'Humanitats*, São Paulo, v. 37, p. 83-90, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.hottopos.com/rih37/83-90Gabriel.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2025.
- [15] BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. *Diário Oficial da União*, Brasília, 3 maio 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm. Acesso em: 22 nov. 2025.
- [16] SALLES, Cecília Almeida. *Redes da criação: construção da obra de arte*. São Paulo: Horizonte, 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/8423541/REDES_DA_CRIA%C3%87%C3%83O_constru%C3%A7%C3%A3o_da_obra_de_arte. Acesso em: 3 dez. 2025.
- [17] CAVALCANTE JUNIOR, Francisco Silva. *Por uma escola do sujeito: o método (con)texto de letamentos múltiplos*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.
- [18] EYMESS, A. H. *A música do coro/corpo brasileiro: uma etnografia do espetáculo Abraços*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016. 228 p.
- [19] LABAN, Rudolf; ULLMANN, Lisa. *The mastery of movement*. London: MacDonald & Evans, 1960.
- [20] PAXTON, Steve. *Contact Improvisation*. *The Drama Review*, Cambridge, v. 19, n. 1, p. 40-42, mar. 1975.
- [21] SOTER, Silvia; DUBEUX, Theo. *Corpo aceso: experiências em educação somática para bailarinos e não bailarinos*. Rio de Janeiro: Funarte, 2009.
- [22] BOGART, Anne; LANDAU, Tina. *The viewpoints book: a practical guide to viewpoints and composition*. 1. ed. Tradução de Sandra Meyer. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- [23] WERBECK-SVÄRDSTRÖM, Valborg. *Die Schule der Stimmenthüllung: Ein Weg zur Katharsis in der Kunst des Singens*. Donarch: Philosophisch-Antroposophischer Verlag, 1969.
- [24] LEITE, Marcos. *Canto popular brasileiro para vozes médio-agudas*. Rio de Janeiro: Lumiar, 2001.
- [25] NKETIA, J. H. Kwabena. *The music of Africa*. London: W. W. Norton & Company, 1974.
- [26] BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9. ed. Tradução de Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.
- [27] ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz: a "literatura" medieval*. Tradução de Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- [28] BARTHES, Roland. *Sistema da Moda*. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- [29] FAVARETTO, Celso Fernando. *A invenção de Hélio Oiticica*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.
- [30] MARINHO, Claudia. *Corpecendo: Vestir-se e criar espacialidades in-comuns*. *DAT Journal*, São Paulo, v. 5, n. 4, p. 213-230, 2020. Disponível em: <https://datjournal.anhembib.br/dat/article/view/291>. Acesso em: 17 dez. 2025.