

## Processos de ensino-aprendizagem musical: contribuições para a formação de professores de música

### Comunicação

#### GTE 13 – Ensino Superior de Música

*Gislene Marino*  
*Universidade do Estado de Minas Gerais*  
*gislene.marino@uemg.br*

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo abordar os processos de ensino-aprendizagem de música – imitação, criação, audição e leitura [analógica, relativa e absoluta] – como conteúdo de uma disciplina do curso de Licenciatura em Música, da Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais. A partir de uma demanda de licenciandos, que pleiteavam ampliar seus conhecimentos sobre estratégias de ensino de música, direcionadas a alunos iniciantes, especialmente de instrumento, foi criada a disciplina Processos de Ensino-aprendizagem musical, que vigora na matriz curricular, há mais de dez anos. Este artigo apresenta as principais características de cada processo, fundamentando-se em propostas de importantes educadores musicais. Também são expostas algumas contribuições que a disciplina tem trazido para os estudantes, o que demonstra a relevância de se aprofundar nos estudos sobre os processos de ensino-aprendizagem musical e de se considerar que este conteúdo integre os currículos de formação de professores de música.

**Palavras-chave:** Processos de ensino-aprendizagem musical. Formação de professores de música. Iniciação ao instrumento.

### Introdução

Este trabalho visa relatar a abordagem de processos de ensino-aprendizagem musical na formação de professores, no curso de licenciatura em música da Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais. A partir de demanda trazida pelos licenciandos, que pleiteavam ampliar seus conhecimentos sobre estratégias de ensino de música direcionadas a alunos iniciantes, especialmente de instrumento, foi criada, há mais de dez anos, a disciplina Processos de Ensino-aprendizagem musical. O principal objetivo é mapear as possibilidades e limitações dos processos de imitação, criação, audição e leitura (incluindo leitura analógica, relativa e absoluta), em diálogo com as propostas de educadores musicais, ampliando a gama de estratégias de ensino para os futuros docentes. A disciplina apoia-se em preceitos

fundamentais para a formação de professores, como o conhecimento prático e reflexivo (Schön, 1992; Zeichner, 1993); a integração entre o pedagógico e o musical (Gainza, 2015a; Mateiro, 2018); a valorização da criação (Gainza, 2015a; Swanwick, 1979) e o rompimento com a supremacia da escrita musical e da música erudita ocidental, considerando-se diferentes contextos (Pereira, 2013; Queiroz, 2017; Carabetta, 2008).

Na aula introdutória, propõe-se que os estudantes exponham fatos que marcaram, positiva ou negativamente, seu aprendizado musical e o professor associa estes relatos aos processos de ensino que serão abordados no semestre. Deste modo, a disciplina inicia-se com exemplos reais, que auxiliam os alunos a compreender melhor os processos.

A metodologia adotada na disciplina propõe que os alunos vivenciem atividades práticas dos processos, para, posteriormente, emergirem-se os conceitos. Inclui leitura e análise crítica de textos; pesquisa de materiais didáticos; visita a escolas de música para observação dos processos de ensino utilizados, e elaboração de sequências didáticas. A turma é dividida em grupos, de acordo com as habilitações em instrumento (cordas, sopros, piano, violão, etc.) ou canto, para que as discussões sejam intensificadas e o planejamento seja feito com os estudantes da mesma área. Os grupos apresentam as sequências didáticas de cada processo, conduzindo a vivência de algumas atividades com os colegas.

A seguir, serão apresentadas as principais características dos processos de ensino-aprendizagem musical mencionados, considerando-se que eles têm contribuições e limites distintos, e demandam procedimentos específicos. Este entendimento, por parte dos licenciandos, favorece a escolha de estratégias e recursos adequados aos diversos contextos em que irão lecionar.

## **Processo de ensino-aprendizagem por imitação**

Grande parte dos métodos tradicionais de iniciação ao instrumento apresentam o repertório por meio da leitura absoluta, já nas primeiras páginas, o que leva o professor a ensinar aspectos teóricos, de modo aligeirado, visando a performance, sem que o aluno vivencie os elementos da linguagem musical, previamente. Quando se utiliza processos de aprendizagem musical sem o uso imediato de partituras como, por exemplo, a imitação,

propicia-se o desenvolvimento de habilidades e a aquisição de conhecimentos musicais de maneira mais abrangente, passando-se da vivência à compreensão da teoria.

A imitação é inerente ao ser humano e tem sido objeto de pesquisas “em diversas áreas do conhecimento como: administração, *marketing*, psicologia, psicanálise, fonoaudiologia [...] com visões diferenciadas, mas que mantêm um único princípio: fazer o que o outro fez” (Deckert, 2008, p. 94). No âmbito da educação musical, a imitação está presente em propostas metodológicas de reconhecidos educadores.

Na pedagogia Kodály, a imitação ocorre na fase inicial, tanto no canto, “dispensando a pauta musical e utilização de claves”, como na aprendizagem do ritmo (Silva, 2012, p. 76-78). O professor é o modelo, sendo necessário que ele tenha uma sólida formação musical.

A intenção principal é provocar a experiência musical onde sejam desenvolvidas a percepção, a internalização, memorização e *performance* das alturas pertinentes a uma estrutura musical completa, ou seja, a aprendizagem de uma canção com ritmo, frases, dinâmica e fluência musical. A aprendizagem parte do processo imitativo para o intelectual, intermediado pela participação ativa dos alunos (Silva, 2012, p. 79).

Martenot utiliza o canto livre por imitação, a imitação espontânea e jogos de imitação, começando pela aprendizagem do ritmo, com a repetição de células rítmicas curtas, o que irá favorecer o desenvolvimento auditivo e vocal e a memória musical. Martenot “defende que a imitação deve estar presente no aprendizado musical em todos os níveis e momentos. Para ele, só o que está corretamente reproduzido por imitação pode ser abordado na leitura” (Malagutti Fialho; Araldi, 2012, p. 170).

Suzuki considera que a imitação, por ser um comportamento natural do ser humano, pode e deve ser utilizada no processo de aprendizagem do instrumento, desenvolvendo-se habilidades físicas e motoras, além da memória. Ele argumenta que, “assim como as crianças pequenas não aprendem a ler quando estão aprendendo a falar, o mesmo deve ocorrer na introdução ao instrumento” (Ilari, 2012, p. 198).

Estabelecendo um paralelo com o ensino das línguas, a imitação é uma das metodologias essenciais à aprendizagem rítmica, sobretudo com as crianças mais pequenas, que não dominam a leitura. A observação da execução do gesto rítmico pelo professor permite a coordenação entre a audição e a visão na percepção rítmica (Boal Palheiros, 1999, p. 7 apud Boal Palheiros; Bourscheidt, 2012, p. 316).

Nesse sentido, o professor deve ser explícito quando é o modelo a ser imitado, demonstrando expressividade e utilizando diferentes intensidades, dinâmicas e timbres. Wuytack (2005, 2007, 2008 apud Boal Palheiros; Bourscheidt, 2012, p. 316) observa que “imitar ‘não é limitar’, [...] pois desenvolve capacidades de observação, atenção e concentração, necessárias à prática musical e à formação global das crianças”. Para Akoschky, Fernández et. al. (2013, p. 38) “a imitação não implica uma cópia total das ações do adulto ou da criança, mas supõe [...] um enriquecimento do formato, como uma primeira maneira de improvisação musical a partir de sons, ritmos, modos de ação ou de execução”.

O processo de aprendizagem por imitação pode ser utilizado em atividades simples, como exercícios de reprodução de trechos melódicos ou rítmicos curtos – conhecidos como “eco”. Algumas estratégias possibilitam o ensino de repertório instrumental/vocal por meio da imitação, tais como:

- Escolher o material musical adequado ao aluno e aos objetivos a serem alcançados.
- Tocar a música toda ou frase por frase, estimulando o aluno a observar atentamente o modelo a ser imitado.
- Conduzir o aluno a atentar-se para a postura corporal, o uso de determinados dedilhados, posições ou regiões do instrumento, os elementos melódicos, rítmicos e/ou harmônicos da música, assim como componentes expressivos de agógica e dinâmica.
- Solicitar ao aluno que toque/cante, repetindo o que ele observou.
- Destacar, a cada repetição, o que o aluno conseguiu reproduzir e os pontos a serem melhorados, sempre o incentivando a tocar novamente, aperfeiçoando sua performance.

A aprendizagem por imitação favorece a familiaridade do executante com o instrumento, uma maior exploração e experimentação dos recursos do instrumento e a expansão da expressão musical, de maneira mais rápida e consciente, pois não há a interferência da partitura. Além disso, ao se trabalhar por imitação, pode-se executar um repertório que possui materiais rítmicos e melódicos mais elaborados do que um que dependeria da leitura. Outros ganhos que a imitação proporciona referem-se ao desenvolvimento da coordenação motora, da capacidade de concentração e da memória auditiva e visual.

## **Processo de ensino-aprendizagem por criação**

Violeta de Gainza<sup>1</sup> denomina Métodos Criativos as metodologias de educação musical compreendidas no período entre os anos de 1970 e 1980, pois compositores como George Self, John Paynter e Murray Schafer introduziram a música contemporânea nas aulas, acreditando no potencial da composição em contextos de aprendizagem.

O conceito de composição é expandido com as contribuições de Swanwick ao apresentar o Modelo C(L)A(S)P<sup>2</sup> (1979), no qual o C (*Composition*) considera tanto o processo quanto o produto da criação, abarcando

[...] as mais breves e espontâneas expressões, bem como criações mais extensas e ensaiadas, e isso acontece quando se tem alguma liberdade para se escolher a organização temporal da música, com ou sem notação ou outras formas de instrução para performance (França; Swanwick, 2002, p. 11).

Os processos de criação originam-se de momentos de exploração de materiais sonoros diversos, levando à seleção e organização dos sons. Swanwick (1979, p. 43) afirma que o principal valor da composição no contexto da educação musical é a compreensão do que se pode obter a partir do relacionamento particular e direto com a música. Segundo França e Swanwick,

[...] experiências em composição podem levar os alunos a desenvolverem sua própria voz nessa forma de discurso simbólico. Durante esse processo, ideias musicais podem ser transformadas, assumindo novos níveis expressivos e significados, articulando assim sua vida intelectual e afetiva (França; Swanwick, 2002, p. 10).

Atividades de criação auxiliam na familiaridade do estudante com o instrumento e no desenvolvimento da motricidade, da concentração, da memória e da sensibilidade frente aos sons. Para Gainza (2015b, p. 67-68), a criação compreende a improvisação, para a qual ela distingue três tipos: a recreativa – atividade do músico amador; a profissional – atividade do músico profissional, e a educacional – esta, vista como uma técnica didática utilizada por professores em todos os níveis e com diversas perspectivas. Para a educadora, a improvisação

<sup>1</sup> <https://pt.scribd.com/doc/170097240/Principios-de-Ensenanza-Musical>

<sup>2</sup> Modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1979) agrega cinco modalidades de envolvimento com a música: Composição (C: *Composition*); Estudos Acadêmicos (L: *Literature Studies*); Apreciação (A: *Audition*); Habilidades Técnicas (S: *Skill Acquisition*) e Performance (P: *Performance*).

como recurso didático pode viabilizar processos em que predominem a expressão e a comunicação do educando (improvisações livres e espontâneas); possibilitar diagnósticos sobre as vivências do aluno e do seu nível de musicalidade e conhecimento musical; e promover processos de absorção de materiais, sensações, ideias e conceitos musicais (improvisações sobre determinadas estruturas sonoras ou estilos musicais). Gainza afirma que

O jogo musical e a improvisação, em suas formas livres e “pautadas”, contribuem ativamente para a mobilização e metabolismo das estruturas musicais internalizadas, bem como promove a absorção de novos materiais e estruturas mediante a exploração e manipulação criativa dos objetos sonoros (Gainza, 2015b, p. 67).

A improvisação, um dos pilares da proposta pedagógica de Carl Orff, abarca “improvisação melódica (vocal ou instrumental), improvisação rítmica (métrica e amétrica), improvisação idiomática (criação de texto, invenção de palavras) e improvisação de movimentos” (Haselbach, 1971 apud Bona, 2012, p. 141). As atividades de improvisação são trabalhadas em pequenos grupos incorporando movimentos, ritmos e melodias, simultaneamente.

Processos de criação também foram desenvolvidos por John Paynter, que organiza as experiências em sala de aula em

[...] momentos de audição (seleção de sons), reprodução (imitação de sons), avaliação (gravação e apreciação de sons), criação (improvisação e composição de peças), registro (criação da notação gráfica dos sons) e realimentação (audição e análise de outras músicas) (Mateiro, 2012, p. 264).

Paynter afirma que a liberdade para experimentar os sons, o desenvolvimento da sensibilidade e o espírito da descoberta são fundamentais, mas esclarece que “o trabalho musical criativo não significa resultados não musicais e a experimentação como um fim. É importante que os alunos saibam que estão trabalhando para alcançar um determinado objetivo e dentro de um contexto compreensível” (Mateiro, 2012, p. 264-265).

Para Koellreutter, a improvisação promove a integração entre teoria e prática e “permite vivenciar e conscientizar importantes questões musicais, que são trabalhadas ao lado de aspectos como autodisciplina, tolerância, respeito, capacidade de compartilhar, criar, refletir etc.” (Brito, 2011, p. 47).

No processo de aprendizagem musical por meio da criação, pode-se explorar a voz, a percussão corporal e os instrumentos, utilizando-se diversas estratégias, como a improvisação sobre materiais melódicos; a criação de ostinatos; a improvisação sobre determinadas formas musicais simples, como o rondó; e a técnica de pergunta e resposta, que dentro de uma estrutura de quatro compassos gera tensão e repouso. É importante que se definam as “regras do jogo”, a estrutura e o material musical que será utilizado. As atividades de criação podem ser escritas ou não, observando-se que há diversas maneiras de se fazer um registro gráfico do que foi composto pelos alunos, para além da escrita tradicional. As improvisações podem ser gravadas para uso em atividades de apreciação e até mesmo para a avaliação do que foi realizado.

Ressalta-se que atividades de criação têm potencial para serem desenvolvidas ao longo de todos os níveis de processos de aprendizagem instrumental, e não apenas na fase inicial e “contribuem para a realização da tão mencionada integração do fazer com o sentir e o pensar” (Gainza, 2015b, p. 77).

## **Processo de ensino-aprendizagem por audição**

“Tocar de ouvido” foi, por muito tempo, excluído de instituições formais de ensino, por se privilegiar a leitura de partituras e por existirem alguns mitos, tais como: se o aluno for aprender música da maneira tradicional tem que parar de tocar de ouvido; quem toca de ouvido é superdotado e não precisa aprender a ler partituras; não é possível ensinar uma pessoa a tocar de ouvido. Estas crenças têm sido contestadas, visto que há estratégias para se ensinar a tocar de ouvido e que os processos de aprendizagem podem ser complementares, contribuindo de maneiras distintas para o desenvolvimento de habilidades.

Green (2001, apud Rodrigues, 2007, p. 85) distingue três tipos principais de posturas e intenções relativas à audição de músicas:

1) a escuta distraída (*Distracted listening*), na qual se presta atenção na música, de tempos em tempos, e se relaciona ao entretenimento; sendo “possível também incluir a audição (*hearing*) que acontece quando atentamos que há música no ambiente onde estamos, mas prestamos pouca atenção a isto em absoluto” (Rodrigues, 2007, p. 85).

2) a escuta atenta (*Attentive listening*), em que há intenção de perceber detalhes na música, mas não se pretende aprender nada a partir dela; e

3) a escuta com propósito (*Purposive listening*), que “tem o objetivo particular, ou propósito, de aprender algo a fim de colocá-lo em uso de alguma maneira depois que a experiência de escuta terminar” (Rodrigues, 2007, p. 85).

Na aprendizagem por audição, a escuta com propósito possibilita a performance instrumental/vocal, sendo que nem partituras nem a imitação visual de um modelo serão utilizadas; recorre-se apenas à audição. Para Suzuki,

[...] as crianças devem começar a tocar de ouvido, e só quando ficam maiores é que aprendem a ler partituras. Isso faz sentido se considerarmos o desenvolvimento cognitivo da criança pré-escolar, que está desenvolvendo sua capacidade de abstração e aprendendo a lidar com os símbolos de sua cultura. [...] o aluno Suzuki aprende “de ouvido”, para, mais tarde, dar nome às notas que conhece de forma auditiva e tátil (Ilari, 2012, p. 200).

Quando se utiliza a audição como processo de aprendizagem musical, as estratégias pedagógicas devem ser bem planejadas para que o foco seja no ouvir e não no ver. Se o professor tocar, mostrando como fazer, o aluno vai imitá-lo, ao passo que, se o professor orientar o aluno com procedimentos para se tirar músicas de ouvido, ele estará estimulando a percepção do aluno e abrindo-lhe novas possibilidades para a aprendizagem do instrumento (Lillestam, 1996 apud Rodrigues, 2007, p. 91).

Apontam-se algumas estratégias para se ensinar por audição ou ensinar a “tirar de ouvido”: escolher um repertório de interesse do aluno, preferencialmente, já conhecido dele; selecionar pequenos trechos para serem ouvidos várias vezes, conduzindo a atenção do estudante para o reconhecimento de estruturas rítmicas, melódicas ou harmônicas, a depender do nível de conhecimento dele (se for possível, cantar e fazer gestos com as mãos indicando o movimento sonoro de melodias); orientar o aluno a tocar junto com o que ele ouve (gravações ou até mesmo o próprio canto) para estabelecer comparações e ir refinando sua performance; levá-lo a observar nuances de dinâmica, agógica e interpretação, extrapolando notas e ritmos, para ampliar sua percepção auditiva; e conscientizar o aluno sobre a importância da repetição neste processo. Acrescenta-se que, “com a prática de tirar melodias de ouvido, pode-se incentivar o aluno para, além de reconhecer os intervalos

melódicos, transcrever esta melodia ouvida para a pauta musical, estimulando o exercício da notação musical” (Rodrigues, 2007, p. 91).

Rodrigues (2007) descreve alguns procedimentos de “tirar de ouvido”, relatados por músicos populares, o que demonstra que esta habilidade pode ser trabalhada em diversos estágios de aprendizagem: repetir um trecho musical e fazer comparações com o que ouve, em várias tentativas (tentativa e erro); buscar “encaixar” o ritmo que está tocando com o que está ouvindo; reproduzir acordes complexos, simplificando dentro do que se consegue absorver apenas pela audição; perceber se a afinação do instrumento está compatível com a gravação ouvida; recorrer a sonoridades conhecidas, como acordes maiores ou menores, para comparar com o que está ouvindo e decidir qual acorde utilizar.

O processo de aprendizagem por audição, por não exigir a habilidade de leitura de partituras, pode ser utilizado na fase inicial do ensino do instrumento, mas deve continuar a ser incorporado nas aulas de níveis médio e avançado, pois não há limites para o desenvolvimento da percepção auditiva. Logo, é possível ensinar a “tirar músicas de ouvido”, o que contribui para o aprimoramento da audição e para a familiaridade do aluno com o instrumento. Este processo também proporciona autonomia para quem deseja tocar uma música para a qual não se tem acesso à partitura ou a um vídeo que lhe seja referência visual para aprender por imitação.

## **Processo de ensino-aprendizagem por leitura**

Gainza preocupa-se com a utilização precoce da leitura no ensino instrumental, afirmando que na educação tradicional dedicava-se muita energia ensinando-se a “decifrar as notas para que fosse possível transferi-las ao instrumento” (Gainza, 1988, p. 116-117). Assim sendo, pode-se valer dos processos de imitação, criação ou audição anteriormente à introdução da leitura e escrita musicais, para que o estudante tenha contato com elementos da linguagem musical e com o próprio instrumento, tocando repertórios variados antes mesmo de aprender a grafia musical. No escopo do processo de aprendizagem por leitura, há três diferentes abordagens – a leitura analógica, a relativa e a absoluta.

A leitura analógica baseia-se na analogia entre propriedades do campo auditivo e do campo visual, utilizando-se gráficos e grafias diversificadas para representar os sons. Segundo

Sampaio Neto (2000, p. 41), cria-se “um campo conceitual baseado nas analogias de sentido e de uso dos parâmetros estruturais das áreas de música e artes plásticas”, tendo-se qualidades tais como – baixo, alto, vertical, horizontal, proporção – compartilhadas pelos domínios auditivo e visual.

Desta maneira, gráficos e outros tipos de notação livre conseguem auxiliar na introdução da escrita musical. Deve-se atentar para que este processo seja um facilitador, esteja consonante com os fundamentos da linguagem musical e não crie novos obstáculos para a sua compreensão. Importante destacar que a escrita analógica não se encerra como um recurso transitório para se alcançar o domínio da leitura absoluta, pois é uma escrita concernente à música contemporânea. Segundo Rocha (2001), juntamente com o aparecimento de novas correntes musicais, surgiram novas formas de notação.

É o caso da criação de símbolos para microtons e clusters; de notações especiais criadas para a música eletrônica; da notação proporcional utilizada por Brown, Boulez e Berio; das partituras gráficas, que podem ter algum significado musical específico, ou funcionarem apenas como estímulo à improvisação (Rocha, 2001, p. 212).

A leitura relativa foca nas relações intervalares entre as notas, grafadas em pautas musicais (bigrama, trigrama, pentagrama) sem a utilização de claves. Há o aspecto auditivo, baseado no movimento sonoro de subida e descida e o visual-cerebral, ancorado nas relações entre as notas (Willems, 1985, p. 15). O método Kodály usa a leitura relativa com *Dó Móvel*, no pentagrama (ou partindo de duas ou três linhas até chegar às cinco) objetivando a aprendizagem e visualização dos intervalos, e contribuindo para a alfabetização na linguagem musical (Silva, 2012, p. 76).

Assim, as alturas são cantadas de modo relativo, ou seja, pode-se cantar de qualquer tônica. As **notas**, no entanto, são absolutas, ou seja, ao se utilizar o nome das notas, determina-se o intervalo cantado. [...] A aprendizagem das alturas colabora na identificação da direção sonora, memorização da distância sonora entre as notas (intervalos), improvisação e solfejo a partir de um centro tonal (independentemente da tonalidade) e desenvolvimento da imagem aural, por exemplo. Esse recurso fundamenta o conceito de leitura relativa e *Dó Móvel* (Silva, 2012, p. 73, grifos do autor).

A leitura absoluta compreende os códigos da linguagem musical tradicional, em que há o uso de claves que determinam os nomes das notas no pentagrama. Neste processo de

aprendizagem, novos conceitos e sinais gráficos podem ser introduzidos, paulatinamente, por meio de repertório. Destacam-se alguns elementos a serem explorados, como: notas de referência (Dó3, Sol3, Fá3); tons e semitons; alterações (sustenidos, bemóis); armaduras de clave, figuras rítmicas, indicação de compassos, dentre outros.

O ensino da notação musical deve contribuir para a expansão das habilidades do aluno em consonância com seu estágio de desenvolvimento cognitivo, sendo o seu aprendizado, processual.

Esse entendimento processual nada mais é do que a incorporação à prática individual do desenvolvimento da humanidade, a apropriação da riqueza que emana da trajetória histórica do ser humano e sua expressão musical, a transformação da atividade humana acumulada externamente nos produtos musicais escritos em elementos vivos da prática social. Assim, o aprendizado e o domínio da escrita e da leitura da música representam muito mais do que a utilização da partitura: correspondem a um salto qualitativo nas relações entre o indivíduo e a música, diretamente ligado à consciência musical (Abreu; Duarte, 2020, p. 77).

Concluindo, cada processo tem suas potencialidades e limitações, cabendo ao professor a escolha criteriosa para sua utilização. Imitação, criação e audição, por serem processos que prescindem de leitura, podem ser trabalhados na fase inicial do aprendizado; contudo, devem ser praticados mesmo depois do domínio da leitura musical. Não há limites para se explorar a imitação, a criação e a audição, podendo-se mesclar estes três processos com atividades que exijam a leitura de partituras, ampliando-se a gama de experiências musicais do aluno.

## **Contribuições para a formação do professor de música**

Ao longo destes anos em que leciono a disciplina Processos de Ensino-Aprendizagem Musical, os estudantes têm demonstrado grande interesse e envolvimento com as atividades propostas e seus principais relatos aludem à:

- Compreensão dos processos de ensino musical que eles já haviam experimentado, mas não sabiam reconhecer nem conceituar.
- Identificação de lacunas em sua formação musical inicial (conceitos aprendidos de maneira equivocada; aprendizagem de novos termos musicais; compreensão de

determinados processos que, às vezes, são decorados e não vivenciados; por exemplo, a constituição e identificação das armaduras de clave).

- Constatação de que é factível ensinar repertório instrumental para alunos iniciantes sem prescindir da partitura, evitando a apresentação de conceitos teóricos antes da prática.

- Possibilidade real de utilização do que foi desenvolvido na disciplina, em aulas de musicalização, teoria musical ou instrumento/canto, pois os planejamentos são elaborados considerando o público alvo atendido pelos licenciandos em seus contextos laborais.

Alguns estudantes mencionaram que os processos de imitação, criação e audição têm viabilizado a aprendizagem de repertório e desenvolvimento técnico, desde as primeiras aulas, sem o uso de partituras. Por exemplo, um aluno realizou atividades de imitação e criação em aulas de violino: usou um *playback* como base harmônica e tocou pequenas melodias, que as crianças ouviram e imitaram. Depois, cada uma criou sua melodia para os colegas imitarem. Trabalhou-se com técnica instrumental, criação, expressividade, atenção, prontidão, e se percebeu um maior envolvimento dos participantes. Ressalta-se, também, que os processos de ensino-aprendizagem têm sido referencial teórico para trabalhos acadêmicos e de conclusão de curso<sup>3</sup>, estabelecendo-se um diálogo entre ensino e pesquisa.

Pode-se considerar, portanto, que é fundamental tratar dos processos de ensino-aprendizagem musical na formação docente, pelos resultados expressos nos planejamentos das sequências didáticas e sua utilização em diversos contextos. Ademais, os estudantes têm relatado serem atendidos em suas expectativas com a disciplina, por ampliarem seus conhecimentos e estratégias pedagógicas a partir da vivência e da conscientização das potencialidades de cada processo estudado.

---

<sup>3</sup> Aprendizagem Criativa-colaborativa: concepções e práticas de criação musical coletiva na Educação Básica (Rosa, 2017); Os Tubos Sonoros de PVC como instrumento musicalizador (Schuchter, 2021); Método de Percussão Corporal (Xavier, 2021); Atividades Didáticas para Educação Musical: Livro do professor e Livro do Aluno (Zanetti; Cheloni Filho, 2022); Análise do Método *Violino para os Pequenininos* sob a perspectiva do Modelo C(L)A(S)P e de Processos de Ensino e Aprendizagem Musical (Santos, 2023).

## Referências

- ABREU, Thiago Xavier de; DUARTE, Newton. A notação musical e a relação consciente com a música: elementos para refletir sobre a importância da notação como conteúdo escolar. *Revista da ABEM*, v. 28, p. 65-80, 2020.
- AKOSCHKY, Judith; FERNÁNDEZ, Andrea, et. al. Las formas de concebir la enseñanza de la música em el jardín maternal (0-3). *Eufonía: Didáctica de la Música*, n. 59, p. 33-45, 2013.
- BOAL PALHEIROS, Graça; BOURSCHEIDT, Luís. A Pedagogia musical ativa. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: InterSaberes, 2012. p. 305-335. (Série Educação Musical).
- BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: InterSaberes, 2012. p. 125-156. (Série Educação Musical).
- BRITO, Teca de Alencar. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. 2.ed. São Paulo: Peirópolis, 2011.
- CARABETTA, Silvia. *Sonidos y silencios en la formación de los docentes de música*. Buenos Aires: Maipué, 2008.
- CHELONI FILHO, Rodolfo César; ZANETTI, Jhessyca Luiz. *Atividades Didáticas para Educação Musical: Livro do professor; Livro do Aluno*. Belo Horizonte. ESMU/UEMG, 2022. 202 p. (Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Música com habilitação em Educação Musical Escolar).
- DECKERT, Marta. Construção do conhecimento musical sob uma perspectiva piagetiana: da imitação à representação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, p. 93-102, mar. 2008.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, dez.2002.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. Movimientos y tendencias en la educación musical en la era de la diversidad: una mirada crítica. In: BATRES, E.; GAINZA, V. H. de. (Orgs.) *La formación del educador musical latinoamericano*. Guatemala, C. A.: Avanti – FLADEM, 2015a, p. 89-101.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. A improvisação musical como técnica pedagógica. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta. *Música e Educação*. Barbacena: EdUEMG, 2015b. p. 65-78. (Série Diálogos com o Som, v. 2).
- GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. Tradução Beatriz Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988. (Coleção Novas Buscas em Educação, v. 31).

ILARI, Beatriz. A Educação do Talento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: InterSaberes, 2012. p. 185-218. (Série Educação Musical).

MALAGUTTI FIALHO, Vania; ARALDI, Juciane. Educando com e para a música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: InterSaberes, 2012. p. 157-184. (Série Educação Musical).

MATEIRO, Teresa. Sobre os modos de aprender e ensinar: alternativas para a formação docente em música. In: MIGLIORINI, Jeanine Mafra (Org.). *Reflexões sobre a Arte e o seu Ensino*, v. 1. Ponta Grossa: Atena Editora, 2018, p. 103-116.

MATEIRO, Teresa. A música criativa nas escolas. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: InterSaberes, 2012. p. 243-273. (Série Educação Musical).

PEREIRA, Marcos Vinícius M. *O ensino superior e as licenciaturas em Música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 25, n. 39, p. 132-159, jul./dez.2017.

ROCHA, Fernando de Oliveira. Notação e improvisação: o exemplo de Onze. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, 13, 2001, Belo Horizonte. *Anais*. Belo Horizonte, 2001, p. 211-216.

RODRIGUES, Fernando Macedo. *Tocar violão: um estudo qualitativo sobre os processos de aprendizagem dos participantes do Projeto Arena da Cultura*. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 110 f. 2007.

ROSA, Tauini Mauê Santos. *Aprendizagem Criativa-colaborativa: concepções e práticas de criação musical coletiva na Educação Básica*. Belo Horizonte. ESMU/UEMG, 2017. 47 p. (Monografia, Licenciatura em Música com habilitação em Educação Musical Escolar).

SAMPAIO NETO, Alberto. Áudio-partituras em processo: recursos e idéias para a Educação Musical. *Revista Modus*, Belo Horizonte, v.1, p. 35-44, jun.2000.

SCHÖN, Donald A. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: Nóvoa, Antônio. Os professores e sua formação. Dom Quixote, Lisboa, 1992.

SCHUCHTER, Emanuel Pacheco. *Os tubos sonoros de PVC como instrumento musicalizador*. Belo Horizonte. ESMU/UEMG, 2021. 47 p. (Monografia, Licenciatura em Música com habilitação em Educação Musical Escolar).

SILVA, Laísa Santos. *Análise do Método Violino para os Pequeninos sob a perspectiva do Modelo C(L)A(S)P e de Processos de Ensino e Aprendizagem Musical*. Belo Horizonte. ESMU/UEMG, 2023. 71p. (Monografia, Licenciatura em Música com habilitação em Instrumento).

SILVA, Walênia Marília. Zoltán Kodály: alfabetização e habilidades musicais. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: InterSaberes, 2012. p. 55-87. (Série Educação Musical).

SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. London: Routledge, 1979.

WILLEMS, Edgar. *Solfejo: curso elementar*. Adaptação Portuguesa Raquel Marques Simões. São Paulo: Fermata do Brasil, 1985.

XAVIER, Marcus Vinicius. *Método de Percussão Corporal*. Belo Horizonte. ESMU/UEMG, 2021. (Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Música com habilitação em Educação Musical Escolar).

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993. (Professores, 3).