

Estratégias e elementos de articulação entre a musicalização infantil e o ensino técnico-teórico em escolas especializadas

Comunicação

Maria Fernanda Lasinho
Universidade Estadual de Campinas
mflasinho@hotmail.com

Silvia Cordeiro Nassif
Universidade Estadual de Campinas
scnassif@unicamp.br

Resumo: Este artigo apresenta os primeiros resultados de uma pesquisa de Iniciação Científica em andamento financiada pelo CNPq (PIBIC), cujo objetivo principal é estudar a passagem da etapa de musicalização para o ensino técnico-teórico de música. Para isso, foram observadas aulas de musicalização infantil, teoria musical e prática instrumental de violino em uma Escola Municipal de Música localizada no interior do estado de São Paulo. Neste recorte, abordamos questões relacionadas ao ensino conservatorial e suas práticas, à concepção contemporânea de musicalização, assim como elementos presentes nos processos musicalizadores e suas aplicações no ensino técnico-teórico de música, visando uma aproximação entre etapas.

Palavras-chave: Musicalização, Ensino Técnico-Teórico, Elementos Musicalizadores.

Problematização do tema e reflexões iniciais a partir da fundamentação teórica

O objetivo principal da pesquisa gira em torno da passagem da musicalização infantil para o ensino técnico-teórico¹, que geralmente ocorre em escolas especializadas que oferecem as duas áreas de estudo. Para isso, foi utilizada uma base teórica fundamentada na perspectiva da música como linguagem (Nassif, 2009), na concepção de musicalização de Maura Penna, que defende que esse é um processo que deve perdurar durante toda formação musical (Penna, 2008) e nas contribuições de K. Swanwick (2003, 2014) como lentes de observação, dialogando também com outros trabalhos acadêmicos da área.

¹ Termo utilizado na pesquisa que agrupa aulas de teoria musical, percepção musical e prática instrumental.

Quando pesquisamos e analisamos o ensino de musicalização infantil, percebemos que, de modo geral, ele se mostra atualizado, inclusivo e musical, principalmente quando objetiva trabalhar a música como uma linguagem, dando acesso a seus elementos de maneira musical e contextualizada (Nassif, 2009). Dessa mesma forma, observamos que a musicalização também se propõe a desenvolver “o processo de construção do conhecimento musical que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical da criança, contribuindo para sua capacidade de criação e expressão artística” (Gohn; Stavracas, 2010, p. 89). É a partir disso que essa etapa do ensino de música busca uma introdução à linguagem musical, criando esquemas de percepção e desenvolvendo uma compreensão crítica que auxilia na significação da realidade cultural e na ampliação da experiência musical, conforme a concepção de musicalização de Penna (2008, p. 42) que assumimos neste trabalho.

Além disso, a musicalização se mostra como uma ferramenta que vai além da construção de um indivíduo musicalmente crítico, mas que também contribui para a formação intelectual e desenvolvimento físico do aluno, de modo que auxilia no desenvolvimento da percepção quanto aos parâmetros sonoros, beneficia o uso da voz falada e cantada, estimula a criatividade, além de desenvolver aspectos como concentração, atenção, raciocínio e memória (Gohn; Stavracas, 2010, p. 87).

Enquanto a musicalização se apresenta como um ensino potencialmente contemporâneo, contextualizado e inovador, notamos que, por outro lado, o ensino técnico-teórico carrega uma bagagem de características do ensino musical do século XVIII, marcado principalmente pelo conservadorismo e tradicionalismo. Com isso, podemos perceber que esse tipo de ensino ainda é muito presente na educação musical, especialmente nas áreas de teoria e prática instrumental, visto através de trabalhos como de Pereira (2013), que aponta que o modelo conservatorial ainda é muito utilizado no ensino superior e, conseqüentemente, em escolas especializadas, de Cruz (2022), que menciona padrões conservadores nos ambientes de prática de ensino de banda, além de Nassif (2022) e Shifres e Gonnet (2015), que avaliam o modelo conservatorial e suas práticas na educação musical de modo mais geral.

Nesse mesmo raciocínio, esses princípios musicais tradicionais “não apenas são preservados, mas correntemente aceitos e reconhecidos como modelo do ensino ‘sério’ de

música, e desta forma, orientam as ações educativas desenvolvidas em outros espaços” (Penna, 1995, p. 135).

Das características do modelo conservatorial que compõe o *habitus conservatorial* (Pereira, 2013), podemos citar a “ideia de talento e genialidade, a ênfase no virtuosismo, a divisão entre teoria e prática, o destaque no conhecimento empírico do professor, a ênfase no repertório chamado erudito e no ensino individual, de forma que a manutenção e a reprodução desse modelo representariam a hegemonia de uma cultura burguesa e excludente como referência ao ensino de música” (Cunha, 2009, p. 14). Além disso, observamos autores como Swanwick (1994) que criticam o ensino tradicional a partir das formas de ensinar que não levam em conta a musicalidade e trabalham exclusivamente a formação e a instrução técnica, fazendo com que a aula de música se torne menos “musical”, gerando uma contradição e uma discrepância entre aquilo que o aluno espera e aquilo que ele obtém de uma aula de música.

A partir dessa análise entre as diferentes etapas da educação musical, percebemos um ensino que aparenta ser desconexo e conflituoso, visto que enquanto uma etapa se mostra atualizada e constantemente renovada, encontramos outra etapa associada ao *habitus* (Pereira, 2013) e às tradições de ensino musical, que partem da adoção de conteúdos fragmentados, fixos, desatualizados, abstratos e formais (Penna, 1995, p. 76). Com isso, pensando em uma escola especializada de música que trabalhe e desenvolva ambas as etapas discutidas, podemos ponderar a respeito da desconexão entre elas e em como esse problema pode prejudicar o desenvolvimento, progresso e interesse do aluno durante sua formação musical, uma vez que ele inicia seus estudos com uma pedagogia musical contemporânea e, em anos seguintes, encontra um ensino musical tradicional baseado em princípios do século XVIII. Ou seja, ele sai de um ensino musical concreto, que proporciona a vivência musical a partir de elementos baseados na ludicidade, e caminha para um ensino abstrato que, muitas vezes, não faz relação com aquilo que foi anteriormente desenvolvido, causando confusão e possível desinteresse. Além disso, podemos encontrar uma lacuna na educação musical, causada pela falta de estudos e pesquisas que abordam a passagem entre essas etapas e em como nós, como docentes e pesquisadores da área, podemos amenizar essa transição radical que ocorre entre a musicalização infantil e o ensino técnico-teórico de música em escolas especializadas.

Resultados parciais: algumas questões a considerar na transição entre etapas do ensino musical

Tendo como pano de fundo o quadro acima delineado, este artigo apresenta o recorte de uma pesquisa ainda em andamento que tem como objetivo principal investigar como tem sido feita a articulação entre a etapa da musicalização infantil e o ensino técnico-teórico em música. Para isso, foram realizadas observações em sala de aula² durante o segundo semestre de 2023, em uma Escola Municipal de Música localizada no interior de SP, além de entrevistas com 6 professores e 2 coordenadores pedagógicos.

A partir dos dados coletados através desses vários instrumentos, bem como do referencial teórico, trazemos neste trabalho alguns pontos que nos parecem fundamentais de serem considerados para que a passagem entre etapas seja realizada de forma mais orgânica, funcional e musical. Ressaltamos que: 1. esses tópicos ainda estão em desenvolvimento de modo mais aprofundado na pesquisa; 2. dado o limite e a proposta deste texto, não será possível apresentar o conjunto de dados coletados, de tal forma que optamos por privilegiar as reflexões realizadas a partir deles, apenas mencionado um ou outro aspecto observado.

A ludicidade

Quando pensamos sobre musicalização infantil, uma das palavras mais utilizadas e associadas nesse contexto é a ludicidade, elemento principal no desenvolvimento da aula, visto que “na musicalização o lúdico caminha lado a lado com a música, oferecendo ao educando a possibilidade de desenvolver e aperfeiçoar a percepção auditiva, a organização, a imaginação, a coordenação motora, a memorização, a socialização e a expressividade” (Gohn; Stavracas, 2010, p. 89). Podemos entender esse elemento como uma ferramenta que expande a exploração musical e permite que o aluno adquira o conhecimento através de um momento divertido e recreativo, uma vez que podemos destacar dimensões vinculadas à inteligência, afetividade, motricidade e à sociabilidade (Negrine, 1994, p. 19).

No contexto pesquisado, essa questão do elemento lúdico se mostrou presente a partir de brincadeiras que envolviam o ritmo, por exemplo. Uma dessas atividades foi uma dinâmica com bolinhas de tênis, na qual com uma música e uma sequência de movimentos

² Ao total, foram observadas 10 aulas de musicalização (1h30 cada), 7 aulas de teoria musical (2h cada) e 10 aulas de violino (2h cada).

estabelecidos, os alunos, em duplas, passavam a bolinha de acordo com a rítmica estabelecida pela música, internalizando o ritmo e desenvolvendo o conteúdo a partir da brincadeira.

Com isso, podemos compreender que o uso do lúdico em aulas de musicalização produz e estabelece uma conexão entre a música e a criança, principalmente através da afetividade desenvolvida durante as brincadeiras, tornando o momento da aula de música muito mais prazeroso e proveitoso, no sentido de aquisição de conhecimentos musicais.

O termo musicalização infantil adquire uma conotação específica, caracterizando o processo de educação musical por meio de um conjunto de atividades lúdicas, em que as noções básicas de ritmo, melodia, compasso, métrica, som, tonalidade, leitura e escrita musicais são apresentadas à criança por meio de canções, jogos, pequenas danças, exercícios de movimento, relaxamento e prática em pequenos conjuntos instrumentais (Brito, 1998, p. 45 *apud* Gohn; Stavracas, 2010, p. 89).

Visto os benefícios e as vantagens de utilizar o elemento lúdico no ensino musical, podemos relacioná-lo com as demais etapas da educação musical, como, por exemplo, o ensino técnico-teórico. Como exposto anteriormente, o modelo e as características conservatoriais ainda ocupam e fazem parte do ensino de teoria e prática instrumental em escolas especializadas, da mesma forma que são aceitos e preservados como modelo “sério” (Penna, 1995, p. 135). Algumas das práticas tradicionais observadas na etapa técnica-teórica do contexto pesquisado foram a ênfase em questões técnicas do instrumento, aplicadas principalmente ao repertório da prática orquestral, a dissociação entre teoria e prática instrumental e a ideia de que a musicalização deveria estar em função do ensino técnico-teórico, concepção considerada inadequada³.

Dessa forma, quando pensamos em transformar e atualizar essa etapa, estamos também buscando aproximá-la da musicalização. Para que essa aproximação e passagem entre etapas seja feita de forma natural e gradual, propomos aqui a absorção de elementos presentes na musicalização, tais como a ludicidade, pelas demais etapas do ensino de música.

Um ensino de teoria e prática instrumental que utiliza elementos como o lúdico “proporciona engajamento, permite que o aluno se entregue para o momento da aula e seja

³ Neste caso, devemos considerar que a musicalização tem também um “fim em si mesma”, visto que ela cumpre objetivos específicos e uma função como área de conhecimento.

participativo no processo de ensino-aprendizagem” (Ribeiro; Konopleva; Ribeiro, 2022, p. 12). Além disso, os mesmos autores afirmam que:

A ludicidade no ensino de instrumento pode funcionar como uma ferramenta de representação simbólica, auxiliando o professor e o aluno no entendimento de características sonoras e elementos musicais diversos. Além disso, o lúdico tem o potencial de auxiliar na aquisição de conhecimentos e habilidades específicas do instrumentista, através do aprimoramento da coordenação motora e organização espacial (Ribeiro; Konopleva; Ribeiro, 2022, p. 12).

Assim, o ato de utilizar a ludicidade na etapa técnica-teórica pode ser muito benéfico para os alunos e uma excelente alternativa para criar uma transição de etapas consistente.

Coletividade

Pensando em uma absorção e aproveitamento dos elementos da musicalização pelas demais etapas de ensino, a escola pesquisada mostrou-se como um modelo positivo no envolvimento e aplicação do princípio da coletividade a partir de aulas coletivas de instrumento, além de práticas instrumentais e aulas de teoria em grupos⁴.

O ensino de música de forma coletiva revela-se como uma excelente ferramenta em sala de aula, visto que, conforme afirma Swanwick:

O trabalho em grupo é uma excelente forma de enriquecer e ampliar o ensino de um instrumento [...] A aprendizagem em música envolve imitação e comparação com outras pessoas [...] A imitação e a competição são particularmente fortes entre pessoas de mesma faixa etária e mesmo grupo social (Swanwick, 1994, p. 8).

Além dos benefícios e vantagens, que envolvem motivação, integração social e qualidade musical (Cruvinel, 2004, p. 34), a utilização do elemento coletivo também pode promover uma aproximação entre as etapas de musicalização e técnica-teórica, pois a primeira já faz o uso e prática do coletivo, enquanto a segunda, absorvendo esse elemento, pode promover uma relação entre a vivência anterior e a atual de teoria e prática

⁴ É necessário destacar que a escola referida não oferece aulas individuais de instrumento e, por isso, o ensino coletivo é constantemente incentivado e aperfeiçoado, conforme as necessidades de cada turma e de cada instrumento oferecido. Além disso, são oferecidas práticas instrumentais em conjunto, como prática orquestral e coro.

instrumental, partindo de princípios que garantem uma transição de etapas acolhedora e apropriada. Ou seja, enquanto um aluno de 10 anos⁵ que termina o curso de musicalização e segue para o ensino técnico-teórico individual pode sofrer com desajustes, estranhamento e “solidão musical”, em um sentido de falta de música em conjunto, podemos amenizar essa passagem com o ensino coletivo, que proporciona um sentimento de pertencimento, além da afetividade com o grupo e, naturalmente, com o conteúdo musical.

O corpo docente da escola analisada, apesar de levantar críticas e dificuldades ao modelo de ensino coletivo, apontou ser a favor da coletividade em sala de aula e ressaltou os benefícios que os alunos obtêm dessa prática em grupo, sendo alguns deles a troca de experiências e a motivação.

A partir disso, analisamos o elemento do coletivo como uma proposta que, além de apresentar muitos benefícios, tem um funcionamento claro e positivo na escola analisada, já que é utilizado como uma das estratégias de aproximação das diferentes etapas analisadas, apontando com isso uma forma de oposição ao conservadorismo em escolas especializadas.

Vivência corporal aplicada à música

Um dos elementos que ganha muita importância e crédito na musicalização é a vivência musical através do corpo, que permite com que o aluno incorpore elementos musicais a partir da expressão corporal. Além de ser muito explorada e abordada em métodos ativos e pedagogias como de Dalcroze (Mariani, 2011), a vivência musical através do corpo é essencial para garantir uma aprendizagem efetiva e permitir uma apropriação dos elementos musicais, já que, segundo Rodrigues (2011, p. 9-11), o gesto corporal é uma das maneiras de compreender a música.

A musicalização com os movimentos corporais utiliza, ao mesmo tempo, todos os pontos ressaltados pelos educadores nos métodos ativos, como: ritmo, melodia, coletividade, improvisação, canto, instrumentos, escuta e gestos. [...] Assim, o indivíduo é capaz de concentrar-se mais detidamente na expressão artística do que em técnicas instrumentais diversas, ainda que simples (Rodrigues, 2011, p. 9-11).

As aulas de musicalização no contexto observado buscavam, sempre que possível, a utilização do corpo a partir de uma relação com a música, como forma de internalização do

⁵ Idade em que a escola analisada finaliza a etapa de musicalização e inicia o técnico-teórico.

conteúdo. Assim, em brincadeiras como a da bolinha de tênis, citada anteriormente, e a brincadeira de bambolês, na qual as crianças pulavam dentro e fora do bambolê de acordo com a rítmica da música, notamos a presença da movimentação corporal para alcançar o conhecimento e a noção rítmica, por exemplo.

Apesar disso, o ensino de teoria e instrumentos no contexto analisado aparenta entrar em contradição com a ideia de expressão corporal em sala de aula, visto que observamos uma espécie de “congelamento do corpo”, no qual não há estímulos para que o corpo possa receber e internalizar o conteúdo musical. Com isso, as aulas de teoria e instrumento que aconteciam de forma tradicional, na qual todos os alunos passavam o período sentados e com foco no professor, sem qualquer estímulo que provocasse o uso corporal como ferramenta de vivência musical.

Pensando nisso, uma aplicação de experiências que envolvem o corpo na etapa técnica-teórica aparenta ser imprescindível, pois uma aula de instrumento ou teoria musical sem a experimentação e vivência da música carrega um sentido abstrato que, com a falta da experiência concreta, pode fazer com que a aula se torne de difícil compreensão, desmotivadora e desinteressante.

Nesse sentido, um processo de ensino-aprendizagem na área de música que desconsidere a relação entre esses dois tipos de movimento [movimento corporal e movimento musical] se verá sempre fragilizado e, dependendo da compreensão ou habilidade requerida, apresentará lacunas que apenas o resgate desta relação poderá preencher (Ciavatta, 2009, p. 33 *apud* Rodrigues, 2011, p. 26).

Assim como mencionada pela autora, a falta de uma aplicação e relação corporal com a música faz com que os alunos desassociem o fazer musical com sua expressão, que também depende de movimento corporal, criando uma lacuna no aprendizado. Para conseguir exprimir-se em uma evolução progressiva até os meios de expressão mais abstratos, “é preciso reconhecer as pulsões da vida em seu nível mais primitivo: o nível corporal” (Lapierre; Aucouturier, 1988 *apud* Pederiva, 2005, p. 24) e, por isso, a conscientização da expressão corporal se torna um elemento essencial para o desenvolvimento de alunos de música.

Apesar de ser muito utilizado na musicalização, devemos observar e compreender que uma absorção do elemento corporal na etapa técnica-teórica se tornaria um auxílio e

benefício aos discentes e docentes, visto que o conteúdo, antes de ser aplicado de forma abstrata, passaria por uma vivência concreta, facilitando o desenvolvimento da aula, a compreensão por parte dos alunos e a transição entre etapas.

Aproximação entre o contexto sócio-cultural e turma

Como visto em Penna (2008) e Swanwick (2003), a aproximação entre o aluno e a música é essencial, assim como compreender que cada aluno, anteriormente à escola, já carrega uma bagagem e compreensão musical própria e isso, como parte de um contexto sócio-cultural, deve ser trabalhado e explorado em escolas especializadas.

Na musicalização infantil contemporânea, que como dito anteriormente, é baseada em princípios contextualizados e atualizados, observada a partir da escola analisada na pesquisa, notamos que esse elemento é bem explorado e trabalhado a partir de músicas que constroem e participam do universo da criança. Além disso, busca-se contato em sala de aula com as músicas que os próprios alunos sugerem, como forma de trabalhar a linguagem musical com seus elementos pertencentes, expandir o universo sonoro e desenvolver estímulos que causem interesse e motivação dos discentes.

Como visto anteriormente, o ensino conservatorial, como um modelo tradicional do século XVIII ainda muito aplicado em escolas especializadas, representaria a hegemonia de uma cultura burguesa e excludente como referência ao ensino de música, de forma que existe uma ênfase e domínio na música erudita (Cunha, 2009, p. 14). Seguindo essa lógica, aulas de música que se concentram em um único gênero e expressão musical, por exemplo, fazem com que outras manifestações artístico-musicais sejam excluídas e, naturalmente, o universo sonoro dos alunos se torne limitado. Essa prática contraria a ideia de Penna (2008), que afirma que:

Para que o aluno possa sair do gueto musical em que vive, é preciso construir pontes sobre o fosso que o cerca, levando-o o mais longe possível. Essas pontes precisam estar apoiadas sobre a sua vivência real cotidiana - que deve ser considerada não apenas sob o aspecto musical - ou lhe faltarão os meios para alcançá-las e caminhar sobre elas (Penna, 2008, p. 44).

Ainda de acordo com Penna (2008), a ideia de aumentar o universo musical dos alunos não está relacionada a excluir gêneros ou manifestações culturais, como a música

erudita, por exemplo, mas ampliar os esquemas de percepção da linguagem, assim como sua compreensão crítica, já que “a musicalização, portanto, não deve trazer um padrão musical exterior e alheio, impondo-o para ser reverenciado, em contraposição à vivência do aluno” (Penna, 2008, p. 42).

Com relação a essa questão, a escola analisada durante a pesquisa trouxe uma abordagem muito interessante que, além de absorver esse elemento da musicalização, aplicou a ideia de expansão do ambiente sonoro nas aulas de prática orquestral. Assim, buscando não somente trabalhar a música de concerto - erudita - com os alunos da orquestra, o segundo semestre de 2023 propôs o estudo de músicas conhecidas por muitos alunos, como, por exemplo, Eleanor Rigby, dos Beatles, mas, ao mesmo tempo, mantendo o repertório erudito, com a Sinfonia do Novo Mundo, composta por Dvorák.

Essa escolha de repertório, além de aproximar os estudantes do contexto no qual participam, faz com que a aula se torne muito mais interessante e atraente. Além disso, a escolha por manter a música de concerto de Dvorák também é muito importante, como uma forma de ampliar o universo sonoro e o repertório individual de cada estudante. Assim, podemos dizer que utilizar desse elemento de aproximação do aluno com a música é uma proposta muito interessante e significativa para uma transição entre etapas, já que trabalha dentro de um contexto conhecido do aluno, gerando conforto, apesar de também oferecer aquilo que, até então, pode ser desconhecido e proporcionar a expansão do universo sonoro.

Comunicação entre a gestão das diferentes etapas

Quando pensamos em “construir uma ponte” entre a aula de musicalização e aulas de teoria e instrumento, a base para esse trabalho é a comunicação e a elucidação sobre o que cada área faz e desenvolve. Desta forma, um ensino de música dividido em etapas só pode funcionar quando há, de fato, uma oportunidade de discussão e compartilhamento de informações entre docentes e gestores, que não apenas devem conhecer sua própria área, mas entender o que o aluno desenvolve e aprende nas diferentes etapas, visando preparar e aprimorar sua etapa de acordo com o que o estudante já possui de conhecimento ou aquilo que irá aprender futuramente.

A maior parte dos professores de instrumento estão isolados e têm pequenas oportunidades de repartir idéias com outros. A maneira pela qual eles ensinam tende a ser a mesma que foi usada pelos seus professores para ensiná-los. Isto tem direcionado a um inerente conservadorismo na profissão de professor de instrumento a qual tende a inibir inovações e barrar novas ideias (Hallam, 1998, p. 241 *apud* Harder, 2008, p. 45).

Assim, para que o professor de instrumento ou teoria prepare o material do curso, é necessário que ele saiba o que esse aluno já passou e vivenciou na etapa anterior, da mesma forma que ele também prepare e desenvolva os recursos necessários para alunos que não tiveram a oportunidade de serem musicalizados. Além disso, compreender o que cada área faz e as estratégias utilizadas por cada uma delas também proporciona uma maior articulação entre as etapas, uma vez que isso permite absorver e apropriar de problemas e soluções encontradas no ensino de música.

A partir das entrevistas realizadas com os docentes da escola analisada, pudemos perceber uma concordância geral sobre a importância de usar elementos musicalizadores na etapa técnica-teórica, apesar de que grande parte deles justifica que a falta de tempo suficiente e a falta de contato com as demais áreas impede o processo de absorção e utilização desses elementos, indicando a possibilidade de que existam lacunas entre a comunicação de áreas.

Dessa mesma forma, a falta de comunicação também pode dificultar a transição entre etapas, visto que, conforme já dito, enquanto a musicalização atual trabalha com base em estudos recentes, a área técnica-teórica ainda apresenta resquícios do conservadorismo, criando assim, segundo Ribeiro, Konopleva e Ribeiro (2022, p. 8), uma forma de resistência a mudanças, reforçada principalmente pela falta de comunicação, já que o “conservadorismo arraigado à profissão de professor de instrumento, referido por Hallam, naturalmente impõe algumas resistências com relação à utilização de metodologias mais lúdicas e intuitivas” (Ribeiro; Konopleva; Ribeiro, 2022, p. 8), tornando o uso desses elementos apresentados anteriormente mais inflexível, complexo e menos aceitável.

Considerações finais

A partir do exposto anteriormente, pudemos levantar a questão da incompatibilidade de ideias e práticas entre as diferentes etapas da educação musical, além

de traçar alguns dos elementos e estratégias que podem amenizar e naturalizar essa passagem entre elas.

Percebemos também que para combater o conservadorismo na educação musical é necessário a incorporação de elementos presentes da musicalização na área técnica-teórica, a fim de buscar novas estratégias de ensino para uma educação musical mais acessível e democrática. É importante que, assim como os educadores da musicalização estão atualizados e dispostos a mudanças pedagógicas, os professores de teoria e instrumentos estejam abertos a lutar por um ensino atualizado e livre de práticas conservadoras que não passam por reflexões ou questionamentos.

Por fim, ressaltamos que os elementos apresentados neste trabalho podem contribuir para uma passagem entre etapas de forma mais gradual e natural, mas que de forma alguma devem ser considerados uma solução única e universal, visto que a educação musical transita entre diferentes contextos sócio-educacionais e realidades. Dessa forma, como pesquisadores e educadores musicais, devemos sempre buscar construir e realizar uma passagem mais musical, completa e inclusiva possível, dentro das limitações de cada contexto e praticando o ato de questionar as práticas de ensino, buscando aperfeiçoamento, aprimoramento e atualização, sempre que necessário.

Referências

- CUNHA, Elisa da Silva. *Compreender a escola de música como uma instituição: um estudo de caso em Porto Alegre –RS. 2009. 234f. Tese de (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.*
- CRUVINEL, Flávia Maria. I ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso. Universidade Federal de Goiás. In: I ENECIM – ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL. 2004, Goiás. *Anais...* p. 30-36.
- CRUZ, F. V.. Ensino Conservatorial e Outros Termos: a banda de música em perspectiva. In: XV Encontro de Educação Musical da Unicamp, 15, 2022, IA/UNICAMP. *Anais...* Campinas, 2022, p. 84-92
- GOHN, M. da G.; STAVRACAS, I. O papel da música na Educação Infantil. *EccoS Revista Científica*, São Paulo, v. 12 n. 2, p. 85-103, jul./dez. 2010.
- HARDER, Rejane. *A “Abordagem PONTES” no Ensino de Instrumento: três estudos de caso. Salvador - BA. 312f. Tese de Doutorado em Música – Educação Musical. Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, 2008*
- MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze: A música e o movimento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Ibpex, 2011. p. 25-54
- NASSIF, Silvia C. A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 21, p. 44-52, mar. 2009.
- NASSIF, Silvia C. Educação musical no Brasil: aonde chegamos, para onde vamos. *Epistemus. Revista de Estudios en Música, Cognición y Cultura*, v. 10, n. 1, p. 1-26, 2022.
- NEGRINE, Airton. *Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil: Simbolismo e Jogos*. Porto Alegre: Prodil, 1994.
- PEDERIVA, Patrícia L. M. *O corpo no processo ensino-aprendizagem de instrumentos musicais: percepção de professores. 2005. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.*
- PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- PENNA, Maura. Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório. In: Yara Rosa Peregrino. (Org.). *Da camiseta ao museu: a conquista: o ensino das artes na democratização da cultura*. 1 ed. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 1995. p. 129-140.
- PEREIRA, Marcus V. M. *O Ensino Superior e as Licenciaturas em Música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. Campo Grande: Editora UFMS, 2013.

RIBEIRO, Saory R. N. S.; KONOPLEVA, Ekaterina; RIBEIRO, Wolfgang A. F.. O Brincar como fundamento no ensino-aprendizagem de instrumento musical conforme a metodologia Suzuki. In: XVI ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 16., 2022, Natal - RN. *Anais...* Natal: Abem, 2022. p. 1-15.

RODRIGUES, Denice Maria Lopes. *Ensinar música utilizando como instrumento o corpo*. Natal, RN, 2011. 31 f. Monografia (Licenciatura em Música) - Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

SHIFRES, F. D.; GONNET, D. Problematizando la herencia colonial en la educación musical. *Epistemos*. Revista de Estudios en Música, Cognición y Cultura, v. 3, n. 2, p. 51–67, 2015.

SWANWICK, Keith. Ensino instrumental enquanto ensino de música. In: *Cadernos de Estudo: Educação musical 4/5*. São Paulo: Atravez, 1994. p. 7-13.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

SWANWICK, Keith. *Música, mente e educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.